

**ORALIDADE:
POSSIBILITANDO CAPACIDADES ENUNCIATIVAS
NA ESCOLA**

Helany Morbin (UFMT)

helanymorbin@uol.com.br

Simone de Jesus Padilha (UFMT)

simonejp1@gmail.com

RESUMO

Este recorte de estudo tem como objeto a oralidade. O objetivo desta pesquisa é fazer e justificar propostas para o desenvolvimento de capacidades orais em sala de aula, para as práticas de ensino de língua materna na escola pública. Nossas perguntas de pesquisa são: porque a oralidade em língua materna não se efetiva adequadamente em sala de aula? Como desenvolver a oralidade no contexto escolarizado? E, por que a necessidade de criar capacidades enunciativas orais? Nossa constatação é que a escola utiliza teorias tradicionais que demonstram não atingirem o desenvolvimento de capacidades enunciativas adequadas às múltiplas situações de uso que também incluem a escrita e a leitura. O arcabouço teórico deste trabalho é o da análise do discurso. Esta plataforma teórica tem o discurso, como objeto, já que o assume como a materialização da linguagem em uso.

Palavras-chave: Análise do discurso. Oralidade. Ritmo. Língua materna.

1. Introdução

A experiência que tenho vivido no processo de ensino escolar tem-me levado a pensar que o professor de língua materna (língua materna) pode se utilizar da oralidade como recurso importante para o desenvolvimento de capacidades enunciativas orais dos alunos. Várias inscrições teóricas, que embasam livros didáticos, indicam que o recurso à escrita tem sido mais valorizado que a oralidade. O desempenho do professor indica que ele se sustenta, na maioria das vezes, numa prática de ensino que se desenvolve através da escrita e da leitura, sem utilizar-se, como poderia, do recurso à oralidade como estratégia metodológica. Para Pedroso (2009) esta situação se deve à tradição e às urgências imediatas da instituição escolar, dado o seu funcionamento em que, na prática, prevalece a dimensão “endo” (PEDROSO, 2009): a escola voltada para si mesma. De fato, a escola pública parece não implementar suas práticas de estudos linguísticos para além dos seus portões.

Assim, a formação do aluno acontece alheia ao objetivo educaci-

onal principal, o qual consiste na adequação do estudante à sociedade enquanto sujeito que participa e contribui, sustentando e/ou transformando. No que tange ao ensino do seu maior patrimônio linguístico – a língua materna – acontece outro paradoxo: o uso natural da língua, a oralidade, fica em suspenso, quanto a possibilidades de aprimoramento, favorecendo a escrita, e a própria fala.

A partir das mudanças na dinâmica de funcionamento da sociedade e as novas necessidades que elas instauram, a oralidade tem passado a desempenhar novo papel de reconhecimento enquanto modo mais natural de funcionamento da linguagem verbal. Vários fatores têm incidido na revalorização da oralidade. Dentre eles, a potencialização da possibilidade de contato entre as pessoas via tecnologias constituídas na base da informática e a democratização do acesso a elas. Aos poucos, a sociedade vai percebendo a necessidade de compatibilizar o letramento formal da escola através da escrita com a materialização oral do uso da língua e faz cobranças à escola.

Na contemporaneidade, tanto a língua materna como a língua estrangeira, são objeto de atenções, no ambiente escolar, para uma produção de enunciados compatível com a acelerada dinâmica da interação humana. A linguagem, na sua concepção materialista, decorre da prática social e a esta afeta, imprimindo-lhe adequações. As práticas educacionais, enquanto práticas sociais, só se produzem pela linguagem, através dela se materializam e, na pós-modernidade, tomam outros sentidos. Sentidos esses que instauram diversos paradoxos por causa da resistência da tradição diante das propostas de tudo o que funciona como novo.

Pêcheux (1997) ao analisar o componente estruturante ideológico da linguagem, explica que a coletividade imprime sua marca em cada sujeito porque este se socializa através de relações intersubjetivas. O sujeito-aluno, por efeito da sua inscrição obrigatória nas práticas sociais e os recortes ideológicos que elas geram e as constituem, participa como alvo e semente modificadora do universo escolar. No privado porque constitui a clientela cujas expectativas é preciso satisfazer. No ensino público porque a escola deve responder as cobranças da sociedade representada por pais e alunos.

As novas necessidades de abordagem da linguagem verbal na escola respondem ao caráter de evidência que têm ido ganhando a dialogia da linguagem e a contextualização relativizadora das atribuições semânticas ao dizer a partir de posições sociais, de condições históricas e (in-

ter) subjetivas as quais se revertem no processo de atribuir significados.

Essas conclusões explicativas da linguagem, emergidas especialmente nas últimas décadas, no tocante ao estudo da língua falada e sua incorporação pelo discurso oficial sobre o ensino, através dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio do Estado de Mato Grosso*, principalmente, têm sinalizado uma quebra da tradição escolar. Porém, é preciso fazer os professores chegarem à sala de aula com uma reflexão adequada sobre como operacionalizar as propostas resultantes de problematizações teóricas que esperam por sua materialização nos currículos dos cursos de formação de professores.

No processo de estudos linguísticos de língua materna, no decorrer de minha vivência como professora do ensino público, tenho podido notar que, se incluída nos cursos de formação de professores, a perspectiva de trabalho com a oralidade em língua materna, a partir de fundamentações que sustentem esta prática, a tradição poderá ser mudada em dinâmica dialógica em sala de aula, uma vez que será respaldada por propostas que reforçarão a matriz pragmática da linguagem em funcionamento, a qual define linguagem em movimento como discurso.

Tem-se tornado evidente que no desempenho do professor em sala de aula, ou se formaliza muito o discurso oral, a ponto de parecer que um texto escrito está sendo deslocado para a oralidade, e/ou se descamba para a informalidade desregrada da oralidade não escolarizada que chega a se distanciar muito do uso padronizado da linguagem na escola. Assim, partindo do pressuposto de que o professor de língua materna deve exercer sua prática a partir do modelo de língua que a escola estabelece, deve saber adequar o uso da língua na oralidade e também exigi-lo, se utilizando das características próprias da mesma: a espontaneidade e a maior fulminância com que se processa, que é diferente da dinâmica da escrita, mas que tão pouco a exclui, parece necessário que se compreenda que as duas modalidades se retroalimentam e podem ser trabalhadas simultaneamente (JURADO FILHO, 1996).

Quando pensamos em oralidade, fazemos uma relação do seu papel com a escrita, mesmo sendo modalidades diferentes, porque elas se entrelaçam,

a atividade verbal escrita define-se, em grande parte, pela presença de alterações rítmicas cujo papel principal parece ser o de transcodificar, sob forma de estruturas sintáticas, pontuação, espacialização [...] elementos da situação de enunciação (*Idem*, p. 356).

O estranhamento que se observa nos momentos de atividade gráfica, deve-se à não compreensão por parte do escrevente, do papel contextualizador das estruturas sintáticas, de pontuação e da transcodificação dos sentidos, – “o que resulta em momentos textuais nos quais se detecta, a “naturalidade” e a “espontaneidade” do ritmo da oralidade” (*Ibidem*, p. 358). E, ou, o engessamento da escrita que não corresponde aos sentidos que se quer produzir, como se na impressão escrita se desconsiderasse o ritmo em sua constituição formal. O que levou-nos a considerar o *ritmo* como uma categoria de análise em nosso trabalho, pressupondo que ele seja inerente a oralidade e possibilita o aprimoramento da escrita.

No recorte do estudo proposto, apresentamos a definição tradicional que se atribui para o termo *ritmo*, nos cadernos de estudos linguísticos, uma vez que esses são utilizados e institucionalizados como material didático de algumas escolas do Mato Grosso. Entendemos que a partir dessa análise responderemos, parcialmente, nossos problemas de pesquisa: por que a oralidade em língua materna não se efetiva adequadamente em sala de aula? Por que a necessidade de criar capacidades enunciativas orais? E, como desenvolver a oralidade no contexto escolarizado?

Para responder às perguntas de pesquisa, a análise do discurso é nossa referência epistêmica, pois baliza as análises discursivas em uma perspectiva processual, o que implica que o caráter de nosso estudo não se fecha. Apenas busca, através dos seus dispositivos de análise, acessar e evidenciar a incompletude dos sentidos referente ao nosso objeto. Operacionaliza suas descrições em função do desenvolvimento de capacidades enunciativas, que é o próprio do arcabouço aplicado da análise de discurso.

Esta inscrição teórica também sustenta que a ideologia é a condição para a constituição dos sentidos e dos sujeitos. E, uma vez que a oralidade tem sido compreendida como modalidade menor, mesmo sendo preconizada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e nas *Orientações Curriculares do Mato Grosso*, pretendemos compreender o que impede que se efetive a oralidade entre as capacidades a serem desenvolvidas pelo ensino.

2. Discurso e oralidade – a linguagem em questão

Para refletirmos sobre o uso da oralidade em sala de aula e respondermos por que a necessidade de criar capacidades enunciativas orais,

se faz necessário descrevermos como a abordagem enunciativo-discursiva é compreendida no âmbito linguístico. Como referido na introdução de nosso ensaio, na pós-modernidade a concepção de linguagem releva o social, a língua em movimento, que dialeticamente evoca aspectos interpretativos de si, do outro e do contexto em que se situa. Em um processo sempre dinâmico, a linguagem se estabelece e faz emergir conceitos sobre identidade, posturas, papéis sociais que derivam de conceitos subjetivos, isto é, conceitos existenciais que se baseiam na visão filosófica, psicológica, cultural, histórica e social que o sujeito tem de si, do outro e do lugar que o contextualiza (PEDROSO, 2014).

Para atribuírmos sentido ao falado e propiciarmos carga semântica ao que dizemos ao interlocutor, é necessário que exista uma cadeia significante – um conjunto de referências semânticas, de equivalências e oposições, que em uma dada série de condições históricas, sociais e subjetivas promove entre locutor e interlocutor o dito em sua experiência, lhes imprimindo sentidos que não são necessariamente coincidentes (*Idem*, 2014). Essa definição que considera a linguagem em movimento está inscrita nas ideias de Benveniste, Bakhtin, Pêcheux, Fairclough, Habermas, Foucault dentre outros.

Os estudos linguísticos na pós-modernidade, atendem à operacionalização do conceito de texto ao se trabalhar com linguagem em sala de aula e referem à postura enunciativo-discursiva. Considera esta concepção, o termo “enunciativo, porque a concretização do dizer obriga a imprimir uma ordem formal da materialidade linguística, o que significa respeitar as possibilidades organizativas que a língua oferece, observando as suas nuances algumas das quais estão apenas ao alcance do falante natural” (PEDROSO, 2014, p. 02). Mas o enunciado não se reduz apenas a uma cadeia significante. Num texto virtual ou concreto, o enunciado se apresenta como unidade significativa que funciona processualmente na construção de sentidos e se faz discurso.

O discurso como substância semântica envolve processos interpretativos que sempre estão inscritos na história pela via de práticas sociais. Essas são culturais e se fundamentam na ideologia que resulta da dinâmica interativa dos grupos sociais em uma relação dialética que as estabiliza ou as modifica. A substância semântica, constituída pela subjetividade, estabiliza a afetividade que atravessa o processo enunciativo-discursivo, para oportunizar efeitos interpretativos no interlocutor, que são os efeitos de sentido, a atribuição de carga semântica (PEDROSO, 2014).

Dada esta concepção discursiva da linguagem, percebemos, que tanto do lado do locutor como do interlocutor, o processo de construção de sentidos se faz, continuamente, e a linguagem em movimento finca-se e ao mesmo tempo transita na relação com o outro. São as pressuposições que são armadas ao entrarmos no jogo interlocutório, e que na relação com o outro, vão sendo construídas a partir de paráfrases, sugerindo metáforas, que estão na base de constituição dos sentidos e dos sujeitos.

As práticas efetivas com a oralidade em sala de aula mobilizam o repetível – as cadeias significantes, a memória discursiva, e reatualizam os sentidos ressignificando o discurso, num contexto real, onde os diálogos sobre disciplinas, sobre a produção de textos e com os problemas levantados sobre temas em discussão de leituras podem favorecer este estudo de modo significativo.

Coracini (1995, p. 11) ao referir-se à noção de sujeito, diz que, “o sujeito é fragmentado, esfacelado, emergindo apenas pontualmente a partir da linguagem”, esse sujeito não tem controle sobre sua produção de sentidos. Ele somente “mobiliza um repetível e o reatualiza em seu discurso ressignificando-o”. Desse modo, o papel do professor como articulador desses gestos no processo dialógico é muito importante.

O discurso oral oferece possibilidades de referir à realidade imediata, porque ela é interpretada (ORLANDI, 2005), oportunizado por várias contextualizações: históricas, conjunturais, sociais e psicológicas. A linguagem nesta concepção parece ser mais substância argumentativa do que componentes formais. Socialmente produzida para significar, a linguagem diz, enuncia (PEDROSO, 2014), e a oralidade é uma materialização essencial do discurso.

Existe historicidade em todo discurso, ela fundamenta as formações discursivas, “aquela que numa formação ideológica dada, determina o que pode ou não ser dito” (ORLANDI, 2005), muitos sentidos estão presentes no texto, por isso o sentido não é transparente, ele tem uma espessura semântica a qual constitui sua materialidade linguística histórica, onde estão os sentidos que são atribuídos pelos sujeitos, em determinado contexto social e que afetará o modo como são considerados. Isto nos leva a reconhecer a necessidade de buscarmos suas condições de produção (ORLANDI, 2014).

3. *Ritmo e Oralidade – uma análise*

Entendemos que nossa análise não é uma análise do livro didático. Apenas apresentamos este material discursivo como *corpus* para extrair gestos de interpretação de como a tradição dos estudos linguísticos vem considerando o termo *ritmo*. Partimos da consideração de Orlandi (2005, p. 17) de tomar a ideia de “como este texto significa”. Os significados no texto visto como uma ilustração, como um documento, um arquivo (PÊCHEUX, 2014); para descrever as espessuras semânticas que são opacas, na tentativa de atingir a lógica interna do texto em sua (inter)discursividade – a relação de sentidos e os sentidos produzidos nele.

Em uma primeira etapa, levantamos as condições de produção do livro didático, compreendendo que elas emergem da relação de poder – a instituição; da relação de força – a ideologia, constituindo o imaginário num discurso real, onde esse saber discursivo é (re)produzido ou *repetido*¹⁹⁸ (concepção lacaniana). O critério de inclusão deste *corpus* partiu do princípio que escola da rede pública de ensino Estadual de Cuiabá/ Mato Grosso elegeu esse livro, com apoio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, como referência para os estudos de linguagem, de 2012 a 2014, ensino médio. Coleção didática – em 3 volumes.

Partimos das seguintes perguntas e respostas:

Quem fez o texto? Autores: William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães; Para que? Para os estudos de linguagem; Em que momento histórico? Edição de 2010 – 7ª ed.; Qual finalidade? Estudos linguísticos de língua portuguesa para os estudantes da escola; Quem lê? Os sujeitos envolvidos com os estudos linguísticos de língua materna da Escola Estadual “Liceu Cuiabano “Maria de Arruda Muller”.

A possibilidade de análise de discurso que utilizamos propõe:

1. Realizar o fechamento de um espaço discursivo;
2. Supor um procedimento linguístico de determinação das relações inerentes ao texto, e
3. Produzir no discurso uma relação do linguístico com o exterior da língua (COURTINE, 1982).

¹⁹⁸ Para Lacan, existe diferença entre a reprodução e a repetição. A reprodução é fiel, a repetição traz algo de novo.

Este processo de análise nos leva aos “pontos de atracagem: a forma histórica dos mecanismos ideológicos que se imprimem na relação com o simbólico” (ORLANDI, 2014). Grosso modo, como que está sendo disseminado o conhecimento sobre *ritmo* nas escolas públicas a partir do arquivo institucionalizado.

Neste recorte buscamos compreender o saber discursivo que o livro didático apresenta para *ritmo* – os sentidos atribuídos para o termo. Entendemos por saber discursivo a memória, o *já dito*¹⁹⁹. Desse modo, o material discursivo a seguir apresenta formações discursivas, onde o “dizer parece nunca ser um só” (ORLANDI, 2014, p. 12). A análise do discurso trabalha “essa multiplicidade e essa diferença inscrita na linguagem. Uma vez que o múltiplo e o diferente se *ordenam* no discurso ao produzirem seus efeitos” (*Idem, ibidem*, p. 13), numa formação ideológica dada, que determina o que pode ou não ser dito (ORLANDI, 2005), constituindo as formações imaginárias num contexto real de uso, impressas na realidade do pensamento, por meio de enunciados, que materializam no discurso, aquilo que está afetado pela ideologia na língua.

Ao ler o recorte analisamos um dado pertinente para respondermos nossa primeira pergunta de pesquisa: por que a oralidade em língua materna não se efetiva adequadamente em sala de aula? Nos gestos de interpretação feitos neste arquivo sobre *ritmo*, o termo não se desprende do gênero literário. O verbete é designado tradicionalmente. A partir dos efeitos de sentido que evoca, deixa ao leitor a noção de que *ele* está relacionado aos significados figurados, subjetivos, que remetem à emotividade, ao irracional, àquilo que não se controla. “Em nome da razão e da ciência se abafavam o sentimento, a imaginação, a subjetividade e, até mesmo, a liberdade, à medida que a razão instituiu-se como instrumento de dominação sobre os seres humanos” (LIBÂNEO, 2005). Esse foi o paradigma educacional reconhecido na modernidade.

Parece que para o poema, se perpetuou durante muitos séculos, as formas fixas. Para o controle da emotividade, toda cadeia significante obedeceria regras, que musicassem os versos, mas as formas deveriam sempre ser estruturadas, de modo a controlar o grau de emotividade dos indivíduos. A arte deveria encontrar na rigidez do pensamento racional seus propósitos. E durante muito tempo, nesta mesma perspectiva, o ensino-aprendizado da linguagem veio dicotomizando forma e sentido

¹⁹⁹ Memória discursiva – Cf.: Orlandi et al. (2014).

Meschonnic (1982) refere que há a necessidade de se compreender que “o ritmo é, acima de tudo, um fato de linguagem e não, como a concepção tradicional prezava, um fato restrito ao verso”.

Observe o exemplar discursivo em seus gestos de interpretação:

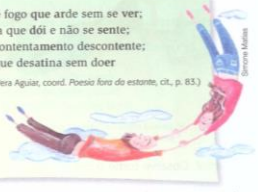
Ritmo

Ao ouvirmos uma melodia qualquer, percebemos que ela foi composta em determinado ritmo. Um poema também tem seu ritmo, que lhe é dado pela alternância de sílabas acentuadas e não acentuadas, isto é, sílabas que apresentam maior ou menor intensidade quando pronunciadas. O conceito poético de sílaba acentuada nem sempre coincide com o conceito gramatical de sílaba tônica, pois a acentuação de uma sílaba poética é determinada pela sequência melódica em que ela se insere.

Observe o ritmo dos seguintes versos de Camões. As sílabas acentuadas estão destacadas.

Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer

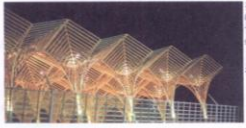
(In: Vera Aguiar, coord. Poesia fora do estante, cit., p. 83.)



Você deve ter notado nesse trecho que o ritmo decorre da incidência de acentuação na 6ª e na 10ª sílaba de cada verso.

Ritmo em outras linguagens

O ritmo não é exclusividade da poesia. Ele existe também na música, na arquitetura e em outras artes visuais, desde que haja uma repetição regular de determinado elemento. Na fotografia abaixo, o ritmo é criado pela recorrência regular das formas no espaço.




Rima

A rima é um recurso musical baseado na semelhança sonora de palavras no final de versos (rima externa) e, às vezes, no interior de versos (rima interna).

Observe como o compositor Chico Buarque, no seguinte trecho da canção “Quando o Carnaval chegar”, explora tanto a rima no final dos versos quanto a rima interna:

Quem me vê sempre parado, distante
Garante que eu não sei sambar
Tô me guardando pra quando o carnaval chegar
Eu tô só vendo, sabendo, sentindo,
Escutando, não posso falar
Tô me guardando pra quando o carnaval chegar


(In: Adélia Bizerra de Menezes Balle, org. Chico Buarque de Hollanda. São Paulo: Abril Educação, 1980, p. 34, by Marolê Edições Musicais Ltda.)



As rimas externas classificam-se como *intercaladas*, *alternadas* e *emparelhadas*, segundo sua organização em esquemas ABBA, ABAB e AABB, respectivamente. Observe a incidência de rimas e sua organização em esquema nesta estrofe de Vinícius de Moraes:

Distante o meu amor, se me afigura (A)
O amor como um patético tormento (B)
Pensar nele é morrer de desventura (A)
Não pensar é matar meu pensamento. (B)

(“Soneto de carnaval”. In: Livro de sonetos. São Paulo: Cia. das Letras, Editora Schwarz Ltda., 1991, p. 39. Autorizado pela VM Empreendimentos Artísticos e Culturais Ltda. © VM e © Cia. das Letras (Editora Schwarz).)



51

Fig. 1: Conceito de Ritmo. Fonte: Cereja & Magalhães (2010).

Na análise discursiva sobre *ritmo*, observamos que no material textual, onde encontramos este arquivo, no que se refere aos índices remissivos dos três volumes pesquisados, o termo *ritmo* só apareceu neste contexto ora estudado, dentre todo o extenso manual de estudos de linguagem. Passou-nos a impressão de estar minimizando a abrangência que o termo tomou, para os estudos contemporâneos de linguagem. Ape-

nas este arquivo descreve a concepção do termo. Reconhecemos que tal proposição parece ingênua, em seu gesto.

Os gestos de interpretação, portanto, desvelam um saber discursivo que se orienta ideologicamente pela tradição linguística, onde o conceito de *ritmo* está associado ao plano da linguagem figurada, isto é, à literatura. A abordagem apresentada pelos autores do livro traz o sentido do termo, relacionado apenas aos estudos de prosódia e ortoepia. Em nenhum momento se menciona a concepção de *ritmo* em sua relação ao desenvolvimento de capacidades enunciativo-discursivas fora do contexto poético. De passagem, aponta-o em relação aos estudos gramaticais, mas não aprofunda este conceito. O estudo desse arquivo demonstra que na tradição “a oralidade nos estudos de linguagem sempre ocupou um papel relevante no que refere à prosódia (JURADO FILHO, 1996).

Outro ponto de atracagem que consideramos pertinente é que a oralidade era uma característica própria da poesia grega, vista como visceral, emocional, dramática, redundante e conservadora, porque já vinha adjetivada (ONG, 1998), o que também a coloca sob a égide do contexto subjetivo da linguagem. Para o autor, a eliminação da redundância demandou uma tecnologia que implicou na utilização de um espaço de tempo maior de elaboração: a escrita. Com ela, a mente foi forçada a tornar o pensamento mais lento, mais lógico, oportunizando a reorganização da linguagem oral, eliminando as repetições desnecessárias, fazendo-a atingir um grau de emotividade mais controlado.

4. Oralidade – ritmo e efeitos de sentido

Propomos considerar a oralidade a ser desenvolvida para o aluno da escola pública, aluno entendido como forma-*sujeito*²⁰⁰, sujeito definido como significante duplo – aquele que está constituído pelo viés psicanalítico laciano, “que ao mesmo tempo é o sujeito da ideologia e o sujeito do desejo inconsciente” (HENRY, 2013, p. 182). O sujeito que nas circunstâncias de emissão vocálica, organiza e transita seu dizer atravessado

²⁰⁰ “Todo sujeito humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se ele veste a forma de sujeito. A forma-*sujeito* é com efeito a forma de existência histórica de todo indivíduo agente das práticas sociais, pois as relações de produção e de reprodução compreendem necessariamente, como parte integrante, o que Lenine chama de as relações sociais (jurídico) ideológicas” L. Althusser, “*Remarques sur une catégorie: procès sans sujet ni fin(s)*”, in *Réponse à John Lewis*, p. 71.

pela ideologia, mobilizado pelo interdiscurso²⁰¹. Um sujeito que na teoria psicanalítica sublima e pulsa ao mesmo tempo. Neste sentido, a oralidade, parece ser compreendida como um processo de abertura e de fechamento, o dizer objetivo e subjetivo confluindo na evanescência das ondas sonoras os significantes, evocando sentidos daquilo que revestido de palavras e interpelado pela ideologia, nem sempre consegue se significar e significar o mundo, porém onde falta a palavra o *ritmo* significa.

Vemos o ritmo compreendido como:

[...] movimento-efeito do retorno regular de certos elementos. Ritmar é regular segundo uma cadência. Rimar vem de fender, interpretar, cortar as entranhas para dissecá-las ao interpretá-las. O que faz o ritmo é o corte, lembrando que rimar é cortar, é interpretar, ou seja, não existe antes do corte, o que se trata de separar. O ritmo é o movimento resultante da repartição e da repetição, do retorno regular de certos elementos; ele é totalmente outro se a cisão é feita num ou noutro ponto da frase. O ritmo é a organização do movimento da fala na linguagem, do sentido no discurso. Ele é o arranjo característico das partes num todo, as configurações particulares daquilo que se move, a forma do movimento (BENVENISTE, 1951, *apud* MESCHONNIC, 2007, p. 69). O ritmo está mais próximo do valor do que da significação e vem mostrar que o texto não é feito só de signos – as palavras – ainda que logicamente seja composto só por eles. “O ritmo é o sentido do imprevisível” e inapreensível, podemos acrescentar, esse que não controlamos, não vemos intencionalmente no texto, mas que se impõe pelo efeito do ritmo imposto ao texto (MESCHONNIC, 2007, p. 94 *apud* CASTRO & LO BIANCO, 2009, p.91-92).

A escansão rítmica e sua cadência transbordam para todos os enunciados. O discurso rítmico não está somente no âmbito do prosódico. O vocal passa a ser considerado um gesto de linguagem imprescindível no contexto histórico da pós-modernidade. O que muitas vezes, na língua escrita, parecia entendido como transparente no dizer, dá traços de não atingir, por meio de sua representação, o referencial. Dada a constituição histórica da linguagem – sua situação ou acontecimento -, o falar pode representar com muito mais acuidade o objeto real e o objeto de conhecimento linguístico, quando oralmente referenciado, porque na significância do ritmo, produz efeitos de sentidos que escapam da “objetividade” escrita, e, sendo esse gesto histórico, ele pode transcodificar em sua plasticidade (FREUD, 1949, p. 233) e evanescência sonora, maior precisão do objeto com o trabalho dos sentidos em sua historicidade, desvelando a opacidade da língua em sua constituição ideológica, na re-

²⁰¹ Saber discursivo – o discurso explicitamente posto em relação com a ideologia. Cf.: Maldidier (2003).

lação com o escrito.

Diversos usos e modos de reconhecimento da oralidade necessitam vir à mesa para debate, para dirimir equívocos e discutir suas contradições, para a escola e para a vida. Historicamente, vimos que, no contexto moderno em diante, nos estudos sobre culturas, não se observou heterogeneidade radical entre modalidade escrita e oral, nesse sentido, o que há é uma confluência entre o oral e o escrito, e no contexto contemporâneo, os estudos da modalidade oral, dado o seu valor de utilidade, parecem dar indícios de que vêm ganhando posição de relevância para as ciências humanas e sociais.

Como vimos, com base na sociolinguística, o ato da fala que parecia “ordinário” – termo esse muito debatido –, para determinadas sociedades, era entendido como a transposição do pensamento vulgar e popular; contrapondo-se ao escrito, visto como uma cadeia de significantes de constituição da linguagem erudita, nos estudos culturais (Cf.: ZUMTHOR, 1993), essas explicações deram indícios de que a letra e a voz não se opõem, mas convergem uma para a outra. Trabalhos antropológicos, realizados na atualidade, têm mostrado a riqueza e a diversidade de culturas não avançadas tecnicamente, onde a oralidade e a escrita em suas multivariadas direções não são consideradas dicotômicas e há certa preocupação em compreendê-las e pensar os rumos para que a “evolução” pode tomar. (Cf.: ONG, 1998).

O realismo da palavra fônica e seu reconhecimento, a revalorização da voz no ato interlocutório, no desenvolvimento de constituição dos sentidos, historicamente construídos, promove capacidades argumentativas que no trânsito daquilo que pode falhar, sugere sempre a possibilidade de se resignificar.

Tomo a oralidade como rítmica linguística, cultural e forma-sujeito, o que solidariza, ao invés de separar, a literatura e o falado. Não numa indiferenciação que os tornaria indistintos, mas como partilhando os mesmos meios e organizando-os de outra maneira, segundo uma pluralidade de modos de significar. Têm lugar aí os trabalhos de campo dos etnólogos, que estudam as categorias de discurso como as entendem com seus próprios termos, em sua cultura, por exemplo, os povos africanos. (MESCHONNIC, 2006, p. 41).

A crítica do ritmo de Meschonnic (2006, p. 12) trabalha a poética da sociedade. “Se toda representação da linguagem é uma estratégia, toda representação da literatura, e da escritura, aparece também como uma estratégia”. Linguagem considerada artificial (PÊCHEUX, 1997). “Ela não diz somente o que ela faz da escritura. Ela diz também, inevita-

velmente, o que ela faz da linguagem dita como ordinária” (MESCHONNIC, 2006, p. 13). Para esse autor, a relação entre escritura e ritmo, no sentido crítico, coloca em evidência a historicidade radical do discurso, e de todo discurso. “A historicidade da pontuação, sobre a qual a maior parte dos filólogos demonstra não ter sequer ideia, segundo ele. O que daria um trabalho para os restabelecadores de textos por vir: todas essas edições por refazer. Para livrá-las deste arcaísmo: modernizar a pontuação” (*Idem, ibidem*).

A oralidade participa, em sala de aula, como um recurso linguístico que possibilita todas explicações necessárias que a ideologia teórica não dá conta. Ao falar da poesia, mostra-se o que se faz do “resto” – do ordinário, inversamente, ao falar deste “ordinário”, mostra-se o que se faz da poesia, da literatura e da linguística. Meschonnic (2006, p. 13) refere que “separa-se os discursos em uma ordem como se no signo não existisse a unidade-dualidade-totalidade. E tudo aquilo que não é verso é chamado de prosa, e mesmo que se considere todo o texto como gênero, a dualidade permanece implícita na linguagem tradicional – linguagem racional e linguagem irracional. E a oralidade fica ancorada sob tudo aquilo que espraiasse como irracional e ilógico na linguagem.

Para Meschonnic (2006, p. 42) “o escrito seria, além do transcrito – o falado sendo o fônico com todos os seus registros próprios –, definido como agrupador das formas em que os códigos (linguísticos e sociais) são os regentes”, ele considera a oralidade como “a massa dos discursos em que a língua está compreendida e é realizada, como o uso que é feito dela por um indivíduo, criatura das relações sociais e das restrições gramaticais”. Esse sujeito evoca uma enunciação pela qual nunca se realiza, dado o reconhecimento de sua incompletude que necessita do outro para produzir sentidos. O sujeito-linguagem é, então, duplo. Esse duplo se conflui na relação do forma *sujeito* e do sujeito poético.

O sujeito linguístico da enunciação, no sentido de Benveniste, então desvelado, trouxe o reconhecimento da marca de pessoa no discurso, o eu e o tu, isso já modifica a fala em seu caráter individual, de acordo com Saussure (1995). É, pois, necessário notar que, os efeitos de neutralizar a oposição entre o falado e o escrito continuam a ganhar força e sentidos. “O ato individual de linguagem uma vez neutralizado, também, dissolve toda distinção entre o indivíduo e o sujeito” (MESCHONNIC, 2006, p. 43). O autor ainda refere que “esse duplo no ato de linguagem oral reconhece o sujeito poético da enunciação, uma vez que o discurso é transformado pelo sujeito e o sujeito advém ao estatuto de sujeito pelo

discurso”. Com isso, temos um sujeito “que só acontece pelo primado do ritmo e da prosódia na organização do sentido. O que torna o sujeito e a oralidade essencialmente solidários” (MESCHONNIC, 2006, p. 43).

Na ordem lançada por Meschonnic (2006), onde tanto no escrito quanto no falado, o corpo sublima e pulsa em um compasso respiratório em que o corpo fala. Iremos considerar então, de acordo com o autor que, “há uma voz da oralidade no falado, assim como não se tem a mesma voz lendo e falando, pois não há oralidade sem sujeito nem sujeito sem oralidade”. Existe um contínuo do sujeito, o forma-*sujeito*, desde aquele do discurso, no sentido de Benveniste, até o do poema. O autor refere, por isso, que “o oral é da ordem do contínuo – ritmo, prosódia, enunciação” (p. 42), porque historicizam o verbal. Sua inferência nos leva a reconhecer que o falado e o escrito são da ordem do descontínuo, pois transitam no interdiscurso, constituindo as unidades discretas da língua.

A linguística toma o falado e o oral como a mesma coisa. O objeto de conhecimento em análise, a oralidade, em suas contradições, nos trouxe para mais um ponto de atracagem, levados pelas ideias de Meschonnic (2006), que considera, os dois eixos de estudo do funcionamento da língua, propostos por Saussure (1995), o associativo, do qual o paradigmático estruturalista dá indícios de um empobrecimento considerável, assim como o sintagmático; permitem, pois, a análise funcional do discurso e da oralidade, lá onde as “divisões tradicionais” (léxico, morfologia, sintaxe) não somente não convêm mais como também impedem até mesmo de ver.

Como referiu o autor:

Como o ritmo não é mais redutível ao sonoro, ao fônico, à esfera oral, mas engaja um imaginário respiratório que diz respeito ao corpo vivo inteiro, do mesmo modo a voz não é mais redutível ao fônico, pois a energia que a produz engaja também o corpo vivo com sua história. Por isso, o ritmo é ao mesmo tempo um elemento da voz e um elemento da escritura. O ritmo é o movimento da voz na escritura. Com ele, não se ouve o som, mas o sujeito (MESCHONNIC, 2006, p. 43).

Esse sujeito, para o desenvolvimento de capacidades enunciativo-discursivas orais, recorre à organização dos elementos linguísticos, porque é um modo de produzir sentidos, que deve aprimorar a fala e a escrita para as práticas sociais com a linguagem, indo ao encontro de um ideal de clareza do sujeito e do real, contudo nos colocamos novamente diante de outra contradição, “os sentidos estão nas palavras, a significância no ritmo e na prosódia e a significação na voz”, (MESCHONNIC, 2006).

Parece que na produção dos enunciados o prosódico tem a licença pela oralidade, para “brincar” com a língua e, é neste espaço que pretendemos atracar. Com a oralidade, produzindo enunciados sem divisões, distinguindo propriedades linguísticas necessárias para cada tipo de uso e compreendendo o sistema linguístico como um processo retroalimentador do oral com o falado, transcodificados também para a escrita e para a leitura, numa ordem em que todas essas práticas tenham o mesmo valor. Como sugeriu Henry (2013), compreendendo os recursos de linguagem como componentes de um objeto de conhecimento linguístico em suas relações definidas e em suas contradições.

5. Considerações finais

No feixe complexo dessas relações discursivas que funcionam como regra para a análise do discurso (NORMAND et al., 2014), o estudo demonstrou que “as ciências humanas e suas análises não podem permanecer estáveis nem escapar ao movimento histórico; na medida em que a ciência implica fora desse movimento, em falseabilidade e reprodutividade, não se pode deixar de analisar suas contradições” (HENRY, 2014, p. 45). Na trama de constituição dos sentidos e seus efeitos, existe a possibilidade de concebermos o conceito de *ritmo* de modo menos tradicional, saindo das dicotomias, criando dinâmicas que integram forma e sentido a partir de exercícios que “brinquem” com o *ritmo*, com frases que podem ser colocadas sob vários ritmos e tons (nossa próxima análise – a voz), compreendendo que *ele, o ritmo*, é um aspecto multidimensional da linguagem e não está só na poesia, *ele* está em toda enunciação. Como foi apresentado no arquivo, o seu caráter prosódico parece ser ainda o que mais se destaca nas práticas pedagógicas – o que significa que outros aspectos com que podemos relacioná-lo, como os gramaticais, semânticos e pragmáticos, não estão sendo efetivamente levados em consideração. Com isso, lançamos nosso último problema de pesquisa: como desenvolver a oralidade no contexto escolarizado? Levando em consideração o forma-*sujeito* e o sujeito poético, “uma análise rítmica com a prática da oralidade, teria muito a ganhar. Com o reconhecimento da enunciação como o lugar em que os fatos de linguagem se organizam e mostram sua organização” (JURADO FILHO, 1986, p. 361). A interlocução espontânea parece ser um componente importante a que o professor deve prestar atenção em função do trabalho aplicado com a língua materna e a formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens I*, 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

JURADO FILHO, L. Chacon. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. 1996. Tese (de doutorado em Linguística). – Universidade Estadual de Campinas: Unicamp, IEL, Campinas.

CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

COOK-GUMPERZ J.; GUMPERZ, J. From oral to written culture: the transition to literacy. In: WHITEMAN, M. F. (Ed.). *Variation in writing: functional and linguistic-cultural differences*. Hillsdale: Erlbaum, 1981, p. 89-109.

COURTINE, J. J. Chroniques de l'oubli ordinaire. *Sediments*, vol. 1, 1986.

FLORES, S. Pedrosa. Ensino de línguas estrangeiras na rede pública do estado de Mato Grosso: realidade dos objetivos através do currículo. *Polifonia: Revista da Edufmt*, 2009, p. 215-223.

_____. Sobre o conceito de prática social: funcionamento e efeitos nas abordagens da linguagem em movimento. *Tabuleiro de Letras*, n. 7, dez. 2013, p. 74-85.

_____. Tecnologias e ensino público de línguas estrangeiras. *Polifonia*, Cuiabá, MT, vol. 19, n. 25, p. 165-180, jan./jul., 2012.

_____. *O que é a abordagem enunciativo-discursiva?* (paper), 2014.

FREUD, S. *Délire et rêves dans la "Gradiva" de Jensen*. Paris: Gallimard, 1949.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. Oralidade e escrita: uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 36, n. 128, p. 403-432, maio/ago.2006.

HENRY, P. *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2013.

LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. São Paulo: Alínea, 2005.

MALDIDIER, D. Trad. Eni P. Orlandi. *A inquietação do discurso*:

(Re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

MATO GROSSO/SEDUC. *Orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso*: Área de Linguagens. Cuiabá: Superintendência de Educação Básica, 2010.

MESCHONNIC, H. *Critique du rythme*: antropologie historique du langage. Paris: Verdier, 1982.

_____. *Linguagem: ritmo e vida*. Trad.: Cristiano Florentino. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

NORMAND, C. Os termos da enunciação em Benveniste. In: OLIVEIRA, S. L.; PARLATO, E. M.; RABELLO, S. (Orgs.). *O falar da linguagem*. São Paulo: Lovise, 1996.

ONG, W. *Oralidade e cultura escrita*. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.

_____ et. al. *Gestos de leitura: da história no discurso*, 4. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad.: Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Trad.: Eni P. Orlandi et al. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Pucinelli. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Unicamp, 2014.

_____; FUCH, C. A propósito d análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1997, p. 163-252.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZUMTHOR, P. *A Letra e a voz: a “literatura” medieval*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.