

Francisca Izabel Pereira Maciel
Heli Sabino de Oliveira
Organizadores

2

Cultura Escrita, Oralidade e os Preconceitos Linguísticos

LENDO E ESCREVENDO AS
palavras
LENDO E ESCREVENDO O
mundo



EDUCAÇÃO



PREFEITURA
BELO HORIZONTE

GOVERNANDO PARA QUEM PRECISA



Chrisley Soares Félix
Francisca Izabel Pereira Maciel
Heli Sabino de Oliveira
Organizadores

Cultura Escrita, Oralidade e os Preconceitos Linguísticos

Volume 2

Heli Sabino de Oliveira
Catherine Monique de S. Hermont
Júlia Teresa Vieira Leite
Ariel Boaz Costa e Silva
Dulce Constantina de Souza Santos
Autores(as)

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - FaE/UFMG

Belo Horizonte
2021



PREFEITURA DE BELO HORIZONTE
Secretaria Municipal de Educação

Secretária Municipal de Educação:

Ângela Imaculada Loureiro
de Freitas Dalben

Secretário Municipal Adjunto:

Marcos Evangelista Alves

**Subsecretária de Planejamento,
Gestão e Finanças:**

Natália Raquel Ribeiro Araújo

Equipe APPIA

Consolidando projetos de vida

Cibelle Lana Fórneas Lima
Chrisley Soares Félix
Diego de Oliveira
Elair Sanches Dias
Soraya Moreira Brito

Organização

Chrisley Soares Félix
Francisca Izabel Pereira Maciel
Heli Sabino de Oliveira

Autoria

Heli Sabino de Oliveira
Catherine Monique de S. Hermont
Júlia Teresa Vieira Leite
Ariel Boaz Costa e Silva
Dulce Constantina de Souza Santos

Sequência didática

Catherine Monique de S. Hermont
Dulce Constantina de Souza Santos

Colaboradoras

Ana Paula Zacarias Lima
Angela Pinto
Bernadete do Carmo Gomes Ferreira
Catherine Monique de Souza Hermont
Dulce Constantina de Souza Santos

Elisângela Mara de Paula
Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão
Simone de Assis Costa
Romilda da Conceição Reis de Pinho

Estagiários(as)

Adriana Hsslabecor Cerqueira Santos
Júlia Teresa Vieira Leite
Maira Pitz Fidelis
Matheus Resende Teixeira
Rafael Henrique de Resende Marciano
Juliana França Marques Lemos
Laura Augusta Oliveira Palhares
Thaís de Ribeiro Pacheco

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora: Sandra Goulart de Almeida

Vice-reitor: Alessandro Fernandes Moreira

Pró-Reitoria de Extensão

Pró-reitora: Cláudia Andréa Mayorga Borges

Pró-reitora adjunta: Janice Henriques da Silva
Amaral

Faculdade de Educação

Diretora: Daisy Cunha

Vice-diretor: Wagner Awarek

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

Diretor: Gilcinei Teodoro

Vice-diretora: Daniela Montuani

Revisão textual: Carolina Nunes Bicalho

Projeto Gráfico e diagramação: Assessoria de
Comunicação / Smed

Ilustrações: Dominique Correia
(Texturas e referências: Pixabay)

Fotografias: Ariel Boaz Costa e Silva, Dulce
Constantina de Souza Santos e Francisca Izabel
Pereira Maciel

Cultura escrita, oralidade e os preconceitos linguísticos / Heli Sabino de Oliveira... [et. al.]; Chrisley Soares Félix, Francisca Izabel Pereira Maciel, Heli Sabino de Oliveira (orgs.). Belo Horizonte: SMED-PBH / CEALE-FaE, 2021. 80 p. (Lendo e escrevendo as palavras, lendo e escrevendo o mundo, v. 2)

ISBN 978-65-99382284 (coleção)

ISBN: 978-65-81511-11-1 (Livro digital)

1. Alfabetização de adultos – Belo Horizonte (MG) 2. Leitura oral 3. Cultura e escrita 4. Linguística preconceito 5. Professores – formação – Belo Horizonte (MG) I. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte II. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - FaE/UFG III. Félix, Chrisley Soares IV. Maciel, Francisca Izabel Pereira V. Oliveira, Heli Sabino

CDD - 374

Índices para catálogo sistemático:

1. Alfabetização de adultos – Belo Horizonte (MG) 2. Leitura oral 3. Cultura e escrita 4. Linguística – preconceito 5. Professores – formação – Belo Horizonte (MG)

Sumário

Apresentação **5**

A oralidade na alfabetização de jovens e adultos **10**

O dia em que Walter Benjamim conheceu Waltim Guardafio debaixo de um pé de Calipi **17**

A oralidade como eixo estruturante de práticas pedagógicas **23**

Entre silêncio e silenciamento: Dirce e sua oralidade ofuscada **31**

Do preconceito contra o analfabeto à restauração da condição de ser mais **37**

A oralidade como prática social e cultural complexa **42**

Da deficiência linguística à promoção da escola transformadora **48**

As relações entre o oral e o escrito na alfabetização de jovens, adultos e idosos **56**

Sequência Didática **60**

Referências **79**

Caro(a), professor(a), esta publicação contém palavras e expressões que se apresentam em forma de links. Para ampliar a compreensão sobre o tema, basta clicar sobre eles para ser encaminhado(a) diretamente ao [Glossário Ceale](#).



Apresentação

Professoras e Professores da Rede Municipal de Belo Horizonte

Desde o ano de 1958, quando o governo de Juscelino Kubitschek convocou o II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos e de Adolescentes, orientado pelos dizeres de Lourenço Filho, o trabalho educativo do nosso querido Paulo Freire se estabeleceu, inspirando-nos na linha de que a alfabetização de adultos só acontece se for com o homem, com os educandos e com a realidade (FREIRE, 2006, p. 124). Para o nosso mestre, não há neutralidade em alfabetização e em educação. No livro *A importância do ato de ler*, Freire, com muita clareza, salienta que o processo de alfabetização

deve ultrapassar os limites da pura decodificação da palavra escrita. A compreensão crítica do ato de ler se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele. (FREIRE 1982, p. 9). Apreender o texto exige a apreensão das relações entre este e o contexto, daí que a alfabetização é um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo um ato criador (p. 9). Freire traz, então, sua célebre frase - *a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, ou seja, de transformá-lo a partir de uma prática consciente* (FREIRE, 1982, p. 13).

Muitos anos se passaram, mas a realidade nos mostra que ainda temos muito o que fazer. Muitos(as) jovens e adultos(as) ainda não têm o domínio da leitura e da escrita. Infelizmente, em função da pandemia, a Unesco já aponta um crescimento no percentual dos índices de analfabetismo mundial.

A realidade da cidade de Belo Horizonte não é diferente. A gestão Kalil, desde 2017, trouxe como lemas Governar para quem precisa e Toda criança, jovem e adulto na escola. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte construiu o seu projeto de ação governamental sobre o pilar do conceito de Qualidade Social da Educação. Assim, segundo os princípios por nós definidos, consideramos que trabalhar para a educação de pessoas significa considerar os diferentes fatores presentes em inúmeras dimensões da vida humana, nas condições sociais, econômicas, culturais que circundam o modo de viver e conviver dos sujeitos e de suas famílias e que lhes permitem construir expectativas em

relação à escola, a sua vida futura, às formas de inclusão produtiva e, conseqüentemente, à educação escolar de modo específico. Em plena pandemia, o conceito Qualidade Social da Educação passou a exigir mais de nós educadores(as). Exigir que transcendamos as metas usuais, no sentido de que a todos(as) seja assegurado o acesso aos bens culturais presentes no mundo contemporâneo. E exigir novas ações tanto no âmbito da escola e das salas de aula quanto em políticas públicas de caráter intersectorial. Qualidade Social da Educação significa enfrentar desafios relacionados a tudo o que envolve a constituição da vida de um(a) cidadão(ã), tais como as condições de saúde, a moradia, o trabalho e o emprego dos(as) responsáveis pelas nossas crianças e nossos jovens, a renda familiar, o cuidado com o trabalho infantil, a distância entre essa moradia e a escola, o transporte e a alimentação de cada um. Exige pensar nas dimensões socioculturais e materiais das famílias dos estudantes, como a escolaridade dos pais, os tempos da família dedicados à formação dos hábitos de leitura e lazer, as atividades físicas ao ar livre, os recursos tecnológicos para mobilizar interações necessárias e para o conhecimento, o aproveitamento do tempo livre para o convívio e as expectativas em relação aos processos de escolarização dos(as) filhos(as) e ao seu futuro. Exige também pensar nos(as) profissionais da educação e em sua formação. Novos tempos e novas formas de configuração de nossas ações educadoras. Novo formato da relação pedagógica, entretanto, mais vínculos e mais chances de conhecimento. O cerne dessa perspectiva aponta ainda para a importância da autonomia, da criatividade, do espírito crítico, do uso de diferentes linguagens para a expressão do pensamento, assim como para o uso dos meios digitais e a

inovação tecnológica como competências fundamentais para o enfrentamento da realidade pós-pandemia.

Diante da nossa realidade, com o olhar voltado para o(a) professor(a) da EJA e para os(as) estudantes que ainda não dominam a leitura e a escrita, foi elaborada esta Coleção. Lendo e Escrevendo as Palavras, Lendo e Escrevendo o Mundo - assim nos ensinou Paulo Freire. E é verdade que ele sempre nos instigou a dialogar, a modificar, a avançar nos seus princípios. Compartilhamos tudo isso que trazemos aqui, acreditando no diálogo, na liberdade e na autoridade, no rigor metodológico, no querer bem ao(à) educando(a) com a proposta desta Coleção que tem como um dos objetivos subsidiar reflexões e possibilitar contribuições a todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de alfabetização de jovens e adultos.

Esta Coleção é fruto de uma rede de colaboradores(as), professores(as) alfabetizadores(as) e ex-professores(as) alfabetizadores(as) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH); membros da Equipe de Alfabetização da RMB; professores(as) universitários(as) e estagiários(as) das licenciaturas de Pedagogia e História. Uma verdadeira equipe em teia, tecendo suas experiências, suas sabedorias vividas, enfrentando os desafios do presente com o olhar para o futuro de todos(as): professores(as) e estudantes.

A proposta desta Coleção é resultado de um desejo, de uma demanda de profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos da RME-BH. Sua principal premissa é orientar, com flexibilidade, a prática dos(as) professores(as) de EJA e os(as) estudantes que se encontram em processo de alfabetização.

Para isso, com enorme cuidado, foram organizados os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de um processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Ler as palavras e ler o mundo. Escrever as palavras e escrever sobre o mundo e o que o coração sente neste mundo. Cuidar é preciso! Ensinar é preciso! Alfabetizar e letrar são precisos!

Que esta Coleção seja a oportunidade de oferecermos luzes para os(as) professores(as) no desafio do ensinar na Educação de Jovens Adultos. Que seja um bálsamo nos corações dos(as) estudantes na busca da garantia de direitos não alcançados até o momento.

Obrigada aos(às) autores(as) e organizadores(as) pela competente e linda produção.

Obrigada aos(às) professores(as) que vão aderir a esta potente frente de trabalho.

Obrigada aos(às) estudantes que terão suas esperanças reavivadas.

Com admiração!

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Secretária Municipal de Educação

Primavera/2021



A oralidade na alfabetização de jovens e adultos

Cara professora e caro professor!

Neste volume, vamos tratar de uma temática pouco debatida nos cursos de formação continuada da Educação de Jovens e Adultos (EJA): a **oralidade** na sala de aula. De saída, podemos nos interrogar sobre a nossa prática docente, perguntando em que medida a oralidade interfere no nosso fazer pedagógico, bem como na **apropriação do sistema de escrita alfabético** de pessoas jovens, adultas e idosas.

Conforme vimos no volume “Conhecimentos essenciais para **alfabetização de jovens e adultos** na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte”, especificamente na seção que trata dos cinco eixos fundamentais para o processo de

alfabetização e letramento, a oralidade não se resume à fala. Trata-se, pois, de uma prática social e cultural complexa, que engloba, de forma contextualizada, aspectos fônicos, gestuais, expressões faciais, movimentos corporais, bem como a escuta e o silêncio. As situações de fala envolvem, assim, contextos e interações entre sujeitos ativos, intérpretes de suas práticas sociais. A oralidade abarca, dessa forma, os usos de diversos gêneros e tipos textuais: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e injuntivo.

O intuito principal deste volume é aprofundar essas e outras questões, colocando em evidência gêneros orais, com vistas a potencializar o processo de alfabetização e letramento. Contudo, convém ter presente, desde o início, que os gêneros orais se desenvolvem em práticas sociais reais, com funções sociais específicas. Na prática pedagógica, o trabalho com a oralidade precisa, assim, ser considerado em situações concretas, não artificiais.

Para isso, é preciso que se desenvolva um trabalho que contemple o uso de diversos gêneros e tipos textuais orais (narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e injuntivo) próprios das interações cotidianas formais e informais na vida dos(as) jovens e adultos(as). Esse aspecto se relaciona ao incentivo a reproduzir, oralmente, gêneros orais diversos, apropriados para os contextos socioculturais, respeitando-se as estruturas em contextos formais e informais, em situações significativas (SMED, 2021, p. 35).

Desse modo, este volume traz à tona, por um lado, a importância da oralidade na vida dos sujeitos da EJA, e, por outro lado, busca destacar elementos que possibilitem o desenvolvimento desse eixo nas práticas educativas e, principalmente, no processo de alfabetização e letramento de jovens, adultos e idosos.

Este volume está dividido em seis seções. A primeira apre-

senta a narrativa de Ariel Boaz, professor de História, que descreve sobre suas memórias familiares no campo, enfatizando, em primeiro lugar, a capacidade de seu avô de contar histórias. O autor demonstra, em sua narrativa, o domínio de uma das **habilidades** essenciais ao eixo de oralidade: a capacidade de recontar histórias, apropriando-as aos contextos socioculturais, respeitando as estruturas em contextos formais e informais, em situações significativas, herdeiro das tradições orais e culturais de sua primeira infância. Para tanto, ele concentra seu olhar para os gêneros orais, causos e cantigas de viola, desenvolvidas por pessoas, em sua maioria, analfabetas e com baixa escolaridade, com quem teve uma convivência significativa ao longo da vida.

Um exemplo emblemático do gênero oral a que se refere a narrativa em questão é o caso da bicicleta, narrado por Geraldinho Nogueira. Os elementos mobilizados pelo aludido contador de caso são marcados pela simplicidade, própria de grupos sociais que vivem numa parte do Brasil esquecida pelas políticas públicas e empobrecidas pelas políticas econômicas. Com um cigarro de palha no canto da boca, com uma indumentária própria do meio rural e uma risada sarcástica, que precede à descrição de uma situação cômica, Geraldinho torna engraçado um ato banal: andar de bicicleta. Pode-se dizer que a tonalidade de voz, o gestual, articulado ao sotaque caipira do interior do Estado de Goiás fazem com que os causos de Geraldinho Nogueira se tornem um gênero oral bastante sofisticado. O leitor pode saber mais sobre esse tipo de gênero oral e sobre Geraldinho Nogueira no box a seguir.

Geraldo Policiano Nogueira, o Geraldinho Nogueira, nasceu em 1918, na zona rural do município de Bela Vista de Goiás (estado de Goiás). Viveu na cidade, exercendo trabalhos no campo e levando uma vida simples, até ser descoberto em 1983 pelo jornalista e apresentador de televisão Hamilton Carneiro durante a realização de uma reportagem em Bela Vista. Hamilton levou Geraldinho para o meio artístico, em que estreou comerciais de TV, peças de teatro e apresentações humorísticas e musicais, sempre carregando consigo a cultura do interior de Goiás. Geraldinho não era um personagem, como muitos acreditam, mas sim um sujeito que repetia nos palcos aquilo que fazia em seu cotidiano rural. Faleceu em 1993, em decorrência de uma trombose intestinal.

A segunda seção busca evidenciar a força da oralidade no campo, em espaços sociais em que a **leitura** e a escrita possuem pouca centralidade no cotidiano das pessoas. Tomando como referência a narrativa de Ariel Boaz, a aludida seção salienta que o gênero oral, classificado como “causo”, não é apenas uma habilidade desenvolvida nas rodas de conversa por pessoas que levaram a sério o ditado popular que diz que “quem conta um conto aumenta um ponto”. Trata-se, antes de tudo, de sujeitos que conhecem o valor simbólico do gestual, da tonalidade de voz, do silêncio, do sotaque e vestuário do homem do campo numa narrativa. O intuito dos contadores de causo, além de prender a atenção do interlocutor, é provocar risos por meio de situações cotidianas. Trazer para o contexto escolar esse gênero oral em turmas de alfabetização e letramento constitui-se um desafio para uma educação de EJA que busca dialogar com a cultura popular.

A terceira seção apresenta o relato de experiência de Dulce Constantina, uma professora que nos descreve um breve relato de experiência de Dirce, uma estudante da EJA da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. De maneira oposta aos contadores de causos das camadas populares, Dirce é

uma mulher silenciada por estruturas de poder, que interdita sua fala em público. Se, na primeira narrativa, a proposta é a valorização da oralidade das camadas populares, agora o desafio é outro: é a possibilidade do desenvolvimento da oralidade em grupos sociais silenciados historicamente.

A quarta seção focaliza a oralidade como um eixo que precisa ser trabalhado pedagogicamente, em sala de aula. Para tanto, torna-se necessário que os/as educadores/as se apoiem em estudos que sustentam o valor da oralidade como instrumento fundamental de afirmação e de luta das camadas populares. Trata-se, pois, de uma tarefa educativa hercúlea, já que a **língua** falada pelos grupos empobrecidos é, via de regra, estigmatizada e marcada pelos preconceitos linguísticos.

A quinta seção se apoia nos escritos de Magda Soares (2017), especificamente na obra *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. A autora examina as formas pelas quais as diferenças linguísticas são transformadas em deficiências linguísticas pelas escolas públicas. Ela enfatiza que a **linguagem** das camadas populares tem sido descrita por alguns estudiosos como parte integrante da deficiência cultural que supostamente marca tais grupos sociais. Dessa forma, o estigma passa a ser um elemento distintivo, que instaura diferenciação entre os que dominam a língua socialmente prestigiada e aqueles que praticam o **dialeto** das camadas populares. Com efeito, a relação linguagem e escola se tornou, de acordo com Magda Soares (2017), um instrumento de produção de fracasso escolar. Em vez de uma escola para o povo, a autora sublinha que temos uma escola contra o povo.

A sexta seção aborda a linguagem como importante fator de segregação e de exclusão social, tomando como referência a obra *Preconceito Linguístico*, de Marcos Bagno (2008). Na esteira desse autor, busca-se compreender, por um lado, as especificidades da oralidade na modalidade Educação de Jo-

vens e Adultos, e, por outro lado, sua valorização e seu desenvolvimento em sala de aula.

A última parte do volume apresenta uma sequência didática cujo foco é a oralidade em sala de aula. O intuito é criar situações reais de fala que permitam aos/às docentes e estudantes refletirem e desenvolverem a oralidade como uma dimensão importante da aprendizagem escolar.

Vale lembrar que a reflexão sobre a linguagem não é recente, remontando à Antiguidade Clássica. Para Platão (1975), a linguagem é *Pharmakon*, expressão grega que pode ser traduzida, em português, pela palavra “poção”. O termo “poção” possui três sentidos distintos e complementares: remédio, veneno e cosmético.

Como remédio, a linguagem está associada a medicamento, ou remédio para o conhecimento. Para Platão (1975), o conhecimento decorre de um comportamento admirativo do ser humano, ao tomar consciência de sua própria ignorância. Assim, por meio da perplexidade e do espanto face ao desconhecido, o indivíduo, pelo diálogo e pela comunicação, passa a construir novos conhecimentos, descritos, pelo filósofo, como remédio eficaz contra a ignorância.

Uma outra faceta da linguagem é seu caráter sedutor, deixando magnetizado o interlocutor pela forma como nosso narrador maneja as palavras. Tal fascínio geralmente embota o senso crítico, impedindo a percepção do quanto se é enredado pela trama construída pelo outro. Dessa forma, para Platão (1975), o caráter dialógico da comunicação se perde, pois deixamos de distinguir proposições verdadeiras de proposições falsas. Para o filósofo grego, a linguagem se torna, nesse sentido, um veneno. Ela, em vez de promover o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, torna-se elemento de sedução e encantamento.

A linguagem como cosmético, por sua vez, está associada à ideia de maquiagem, de máscara usada para dissimular ou ocultar a verdade sob as palavras. Trata-se, pois, de expressões usadas tanto para subjugação do outro, quanto para ocultação de aspectos que poderiam resultar em perda de legitimidade de um grupo ou de uma pessoa que busca se impor numa determinada relação social.

Que a linguagem deste volume se constitua, portanto, como elixir permeado de diálogos, senso crítico e legitimidade para todos os sujeitos da EJA.

Boa leitura!



Waltinho Guardafio e seu neto mais jovem, André Lucas Guardafio.

O dia em que Walter Benjamim conheceu Waltim Guardafio debaixo de um pé de Calipi¹

A pandemia de COVID-19 me fez ficar afastado dos meus avós maternos por muito mais tempo do que eu estava acostumado. Já se completavam dois anos em distanciamento quando decidi viajar até São João Evangelista, no interior de Minas Gerais, para revê-los. Não houve surpresa alguma para mim em reencontrá-los, minhas memórias de infância estão sempre presentes naquelas figuras de personalidades tão contrastantes: ela, inquieta, alegre e de fala solta; ele, calmo, observador e de conversa e movimentos sempre muito

¹ Ariel Boaz Costa e Silva.

calculados. Sentados na sala apenas eu e meu avô, percebo que sua figura pouco mudara daquela que eu via em suas raras fotografias de juventude. Do alto de seus 79 anos de idade, ainda portava chapéu, barbas fartas, camisa com os botões abertos, calça social e chinelo de dedo. A vida de trabalhador rural negro e que não chegou a completar o ensino primário o ensinou a enxergar conforto e alegria em coisas simples e corriqueiras. A mais recente alegria era contar aos amigos que “*Rié, o primêro neto, virô professô!*”. Vi seu olhar se perdendo pela sala e entendi o valor do meu silêncio: era hora de escutar suas histórias.

Naqueles tempo, Rié, a gente juntava uns cumpanhêro bão, só uns home forte, e pegava empreita naquelas fazenda tudo lá pros lado da Jampruca. Numa dessas, seu João Bicalho, fazendêro importante ali, comprou um tratô que chegou lá desmontado. Era daqueles que a gente via nos jorná, com o presidente Juscelino, meu cunterrânio da Diamantina, por riba deles nas primêra fábrica que chegaro por aqui. Depois do tratô muntado, eu subi nele pra ará uma roça. A primêra parte do sirviço tava feita, então eu fui travessá a ponte por riba do rio Itambacuri. Aquele trecho era um mundaréu de água, mas a ponte era estritinha. Nisso a roda de trás do tratô garrô na berada da ponte, o trem disaprumô do rumo e caiu lá embaixo, impézim comigo por riba! O tratô foi afundano e a correnteza impurrô ele riabaixo. Nisso eu fui tentá subi pra ir tomano ar, mas a barriga já tava cheia d'água. Então o tratô passô na frente duma casa que tinha o esteio dend'água, e os homi que morava lá era bão nadadô, famoso por salvá gente de afogamento. Eles me viro desceno o rio e aprumaro: um correu pra buscá um farmacêutico que morava ali perto e outro pulô dend'água e nadô riabaixo até me arcansá. Aquele homi me tirô do rio, e o farmacêutico fez massage no meu peito até eu cuspi a água toda pra fora. O tratô do Juscelino ficô preso numa praia de areia mais adiante no rio. Um

cumpanhêro que tava passano ali perto viu o tratô e foi correno chamá sô João Bicalho, avisô ele que o tratô tava ali, mas que eu tinha afundado dend'água. Sô João foi correndo lá, achando que eu tinha murrido, mas me achô sucurrido e querendo juntá mais cumpanhêro pra tirá o tratô dali. Mas ele num dexô, virô pra mim e perguntô “Wartim, cê tá doido?!” E lá se foi o tratô do Juscilino...

A história prosseguia como uma orquestra, em que a fala grave e matuta de sujeito do campo, vivido, era abraçada pelos movimentos macios das mãos grossas e calejadas encenando as estradas de terra recurvadas sob o sol, os solavancos de tratores caindo nas ribanceiras e a brutalidade veloz de boiadas em estouros descontrolados. O olhar, ainda perdido pela sala, passeava por lembranças e maquinações que davam emoção aos causos, mas os rompantes de clímax eram sempre precedidos pelo olhar que se reencontrava em mim, espectador atento. Ao final da história, ensinamentos, questionamentos e, quase sempre, boas risadas nos esperavam. A baixa escolaridade de meu avô nunca o impediu de aprender e ensinar, peculiaridade essa que era resumida por Aurimar, um amigo da família, também *professô*, que sempre me dizia que “*seu vô Waltim Guardafio é uma universidade!*”

A história de meu avô e o elogio do nosso amigo me remeteram às aulas da minha graduação em História, em que os professores e colegas, amparados por Walter Benjamin, diziam que a contemporaneidade vivia sob a hegemonia da cultura letrada, que levava à morte da arte de narrar. *Divéra*, era um fato incontestável! Entretanto, escutar um caso narrado minuciosamente por um matuto de 79 anos me fez perceber o paradoxo dessa interpretação. Lembrei-me também de quando era criança e meu pai colocava discos de música caipira para escutarmos juntos. Em determinadas faixas dos discos, meu pai recomendava silêncio. “Presta atenção nessa histó-

ria, – dizia ele – que ela vai te ensinar alguma coisa”. Eram as modas de viola, em que a melodia das escalas duetadas nas cordas de aço acompanhavam um canto, também duetado, que narrava histórias do universo rural brasileiro e ensinavam valores da vida no campo. *Herói sem medalha*, uma moda composta e gravada pela dupla Sulino e Marrueiro, chamava-me a atenção pela história dramática de um trabalhador rural analfabeto que, forçado a mudar-se para a cidade grande com a família, expunha questões morais e laborais que dificultavam sua adaptação à nova vida.

Um dos discos favoritos do meu pai trazia causos contados por um senhor do interior de Goiás chamado Geraldinho Nogueira. Eram histórias cômicas contadas em uma linguagem típica das regiões rurais que eu conhecia. Certa vez eu utilizei esse disco na apresentação de um trabalho escolar sobre folclore. Meus colegas de uma escola particular da zona urbana da cidade de Inhapim, também em Minas, não entenderam o que Geraldinho dizia e não acharam graça e meu trabalho foi um fiasco! Hoje em dia, consigo assistir a vídeos daquele senhor contando suas histórias e meu encantamento é o mesmo. Suas roupas surradas, camiseta abotoada até o pescoço e com as mangas arregaçadas até o cotovelo, cigarro de palha e chapéu com a aba quebrada na testa eram seus trajes de todo dia, da vida comum. Ao mesmo tempo, compunham um personagem em uma encenação que saiu dos bares de Bela Vista de Goiás, para lotar teatros Brasil afora.

No seu causo mais famoso, o que conta do dia que comprou uma bicicleta, Geraldinho descrevia o veículo com imagens do seu cotidiano. O guidom era um par de chifres, os freios eram bigodes e os pedais, estribos. Suas mãos encenavam os movimentos da tentativa frustrada de, como o próprio diz, “*amansar aquele trem*”. Nos momentos em que a história da-

ria uma reviravolta cômica, o matuto preparava o ouvinte com uma sonora e peculiar risada. Entendo, hoje, a incompreensão dos colegas com uma figura e uma linguagem tão afastada de suas vivências, principalmente ao recordar de uma situação que vivi, ainda em Inhapim, junto à minha mãe, uma servidora pública da extensão rural.

Era comum que estudantes das escolas públicas da pequena cidade a procurassem para ajudá-los com tarefas escolares voltados ao meio ambiente e agricultura. Um certo dia, eu a observava ajudar uma menina da minha idade, acompanhada da mãe, em um trabalho sobre a importância do eucalipto na economia brasileira. Eis que a jovem escreve em seu caderno a palavra “calipi”. Minha mãe gentilmente tenta corrigi-la: *Olha, não é assim que se escreve essa palavra.*

Então, a mãe da menina responde, rígida e certa em seu erro: *Larga mão de ser besta, menina! O certo é EUCALÍPIO!*

A confusão ortográfica delas não ocorreu por acaso. Elas eram residentes de uma recente ocupação urbana em um morro de Inhapim. A nova favela levava o nome de... Calipi! Antes de se tornar lar de migrantes rurais empobrecidos, o lugar era uma extensa plantação de eucalipto, uma planta estrangeira no país e que era chamada pelo povo dali de calipi.

Percebi que a palavra “calipi” extrapolava a ideia de nomear uma planta de pronúncia estranha e ganhava novos sentidos para aquela menina, dando nome ao lugar de viver, tornando-se nome próprio. Calipi, com “C” maiúsculo! Assim como meus colegas não compreenderam a fala matuta de Geraldinho, a escola também consideraria aquela palavra um erro ortográfico, que diminuiria a nota dada ao trabalho da jovem.

Aprenda mais

Walter Benjamin estava certo sobre o conflito entre as letras escritas e a fala dos narradores. Se estivesse vivo hoje, talvez diria que a arte de narrar oralmente resiste no Brasil rural dos matutos e nas periferias urbanas, entre os analfabetos e pouco escolarizados, artistas populares e trabalhadores. Já eu, prefiro parafrasear meu amigo Aurimar: meu avô Waltim, Geraldinho Nogueira, os violeiros caipiras Sulino e Marrueiro e a menina do Calipi são, na verdade, universidades!



A oralidade como eixo estruturante de práticas pedagógicas

A narrativa escrita por Ariel Boaz nos permite depreender duas constatações importantes: a) o desenvolvimento da oralidade não é uma grandeza diretamente proporcional ao desenvolvimento da leitura e da escrita e; b) a escrita não é necessariamente extensão da oralidade.

Os casos do avô de Ariel Boaz e do Geraldinho Nogueira, bem como as modas de violas apresentadas pelo pai do narrador, corroboram com a primeira constatação. Ambas constituem práticas sociais e culturais complexas, que se apoiam na cultura popular, não dependendo da [cultura escrita](#) para

sua elaboração. Vimos que os causos mobilizam um aparato simbólico que nos remetem à memória e às experiências de homens e mulheres do campo. Os gestos, a indumentária, a tonalidade da voz e o silêncio, dentre outros aspectos, compõem os elementos que fazem com que o causo se torne um gênero oral sofisticado.

Isso também pode ser dito a respeito da moda de viola: além do domínio de um instrumento musical bastante usado nas cantigas caipiras, o compositor e/ou intérprete das letras se apoiam em situações vividas num ambiente marcado pela oralidade, cuja cultura escrita não faz parte do cotidiano da maioria das pessoas. A oralidade ganha, nesse sentido, força nesse gênero musical, em decorrência do ritmo, da melodia e da harmonia. O jogo de palavras, os trocadilhos e a rima fazem parte de uma aprendizagem que não se aprende nas escolas, mas nas interações cotidianas, na transmissão oral de uma geração para outra.

O exemplo trazido pela narrativa se concentra no meio rural, num ambiente distante dos centros urbanos. Contudo, como examinado no caderno *EJA: Espaço e Cultura: direito à cidade* (SMED, 2021), uma parte expressiva dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos é oriunda do campo, tendo como referência a cultura caipira e matuta. Dessa forma, um processo de alfabetização que se apoie no eixo da oralidade precisa tomar como referência “causos” como os de Geraldinho Nogueira e cantigas de violas, como as de Sulino e Mar-rueiro, situando-os nos ambientes de transmissão cultural das camadas populares. A sala de aula pode, assim, se tornar um espaço de trocas de saberes e de experiências, bem como de valorização desses gêneros orais.

É fundamental ter a compreensão de que:

O destaque para aspectos da linguagem oral é fundamental, uma vez que é comum entre os(as) estudantes da EJA, marcas linguísticas construídas ao longo

de sua trajetória de vida e que têm relação com seu contexto social, com suas experiências culturais e até mesmo com sua naturalidade. Ao trazer tal apontamento, revela-se a nós, educadores(as), a necessidade de se trabalhar a norma culta padrão, uma vez que é a linguagem valorizada e cobrada em nossa sociedade. Entretanto, não se deve desconsiderar ou colocar em uma situação de inferioridade a linguagem coloquial, os regionalismos e outras formas de linguagem que se distanciam da norma culta. Em outros termos, isso significa desenvolver nos(as) estudantes habilidades para o emprego da norma culta padrão, justificando esse uso e apontando para os contextos que a exigem, ao mesmo tempo em que se valoriza e contextualiza o uso da linguagem coloquial e das diversas variações linguísticas presentes em nosso país (SMED, 2021, p.36).

Observe-se que a prática educativa que toma a oralidade como elemento pedagógico requer que não se perca de vista a chamada norma culta. Contudo, tal processo não pode estabelecer hierarquias, nem pode reforçar os chamados preconceitos linguísticos, conforme veremos mais adiante.

Outro aspecto trazido pela narrativa de Ariel é a compreensão de que a escrita não é necessariamente extensão da oralidade. Trata-se, pois, de uma habilidade que consiste em distinguir a fala do sistema de escrita. Afinal de contas, as palavras possuem pronúncias distintas, conforme o contexto social e cultural do falante. O sotaque carioca é, por exemplo, bem diferente do paulista, que se difere, por sua vez, do baiano. As diferenças são bastante acentuadas quando comparamos pronúncias entre pessoas urbanas e pessoas que vivem no campo, conforme veremos mais adiante.

Compreender a **variação linguística** é um aspecto que dialoga com a aprendizagem da leitura e da escrita, conforme nos apontam o material do CEALE:

Um outro aspecto importante da organização do sistema alfabético está relacionado com o fato de

que a linearidade da escrita tem características diferentes da linearidade da fala. Para quem já sabe ler, esse conhecimento parece muito simples e é acionado quase que de forma automática. No entanto, para um aprendiz iniciante, as questões decorrentes desse fato podem não ter sido ainda percebidas e representar grande dificuldade. Tanto a fala quanto a escrita são produzidas em sequência linear, isto é, “som” depois de “som”, ou letra depois de letra, palavra depois de palavra, frase depois de frase. Mas **um dos pontos fundamentais no início da alfabetização** é compreender que essa linearidade acontece de maneira diferente na fala e na escrita (CEALE, 2004, p. 22, grifo nosso).

Em turma de Educação de Jovens e Adultos, com presença de sujeitos oriundos do interior do Estado de Minas Gerais, é necessário que o/a educador/a fique atento essa situação porque

em geral, os enunciados da fala parecem aos ouvintes uma cadeia contínua, em que não se distinguem nitidamente os limites entre as palavras. Quando falamos, articulamos consoantes e vogais, mas a intenção de nos comunicar com o outro, num determinado contexto, nos leva a marcar a seqüência sonora com determinada entonação e determinado ritmo, enfatizando determinadas palavras ou expressões etc. Na fala de todo dia, que é a que o adulto domina, emendamos palavras (ex.: casamarela), deixamos de pronunciar algumas palavras ou partes de palavras (por exemplo, numa pronúncia bem comum em Minas Gerais: “Guardei a fita denda gaveta” – ao invés de “dentro da gaveta”). Noutros termos, falamos unidades de acento (“palavras fonológicas”), mas escrevemos unidades de sentido (“palavras morfológicas”). Quando escrevemos, grafamos as palavras “por inteiro”, de acordo com as convenções ortográficas, e as separamos nitidamente por espaços em branco (CEALE, 2004, p.22).

Retomemos a narrativa descrita por Ariel. Vimos que, numa determinada atividade escolar, a qual tratava da importância

do eucalipto na economia brasileira, realizada sob orientação da mãe do narrador, uma jovem comete a seguinte incorreção ortográfica: em vez de escrever “eucalipto”, a moça escreve a palavra “calipi”, nome da ocupação onde residia. Trata-se, nesse caso, de uma situação aparentemente simples, bastando substituir uma expressão por outra. Contudo, traduzir, em palavras escritas, os gêneros orais (não somente causos e modas de violas) não é uma tarefa fácil, senão impossível, pelo menos para quem atribui a superioridade dos conhecimentos acadêmicos sobre os saberes populares e que confere à história um sentido único.

Uma das habilidades a serem desenvolvida no eixo oralidade é “conhecer e valorizar gêneros orais diversos próprios das interações cotidianas informais e formais na vida dos jovens e adultos”, uma vez que o

desenvolvimento da oralidade implica em considerar suas várias dimensões da tradição oral: na performance (gestos, expressões, entonações), nos registros informais e formais representativos das práticas no processo de alfabetização. Esse desenvolvimento envolve o conhecimento de gêneros orais valorizados no cotidiano social, que contribuem para a ampliação dos conhecimentos linguísticos e de mundo (SMED, 2021, p. 44).

Na obra cinematográfica *Narradores de Javé*, dirigido por Eliane Café, a tônica do filme incide sobre a relação oralidade e registro nas camadas populares, cabendo ao personagem Antônio Biá (José Dumont) recuperar, por meio de “relatório científico”, a história de uma comunidade constituída, majoritariamente, por pessoas analfabetas. Essa era a condição para que Javé, uma comunidade instalada na bacia do São Francisco, não fosse destruída em razão de uma construção de uma barragem hidroelétrica. No transcorrer da trama, fica patente a força da oralidade da comunidade de Javé. Seus

sujeitos, intérpretes de suas ações, conferem, de forma plural, inteligibilidade para relações de parentescos, para seus mitos fundadores, para seus jeitos de pensar, sentir e agir no mundo, isto é, os moradores de Javé incorporam uma cultura estranha para uma ciência positivista, que atribui um único critério de verdade e único sentido para a história da humanidade.

Em outras palavras, Antônio Biá, escolhido pela comunidade por ter um destacado nível escolaridade se comparado a maioria dos moradores de Javé, não possuía uma habilidade fundamental da oralidade, ou seja, recontar histórias, respeitando as estruturas em contextos formais e informais, em situações significativas, uma vez que o

trabalho com a oralidade, para além de desenvolver habilidades relacionadas à leitura e à escrita, na educação de jovens e adultos, deve auxiliar na busca pelo direito à cidadania, no processo de articular pensamentos, de se posicionar nas diversas situações vivenciadas, adaptando sua linguagem ao propósito do texto oral, ao contexto e ao interlocutor (SMED, 2021, p. 44).

Antônio Biá não tinha pretensões de ampliar a visão de mundo de seus conterrâneos. Pelo contrário: ele se aproveitava de seu nível de escolaridade para estabelecer uma relação de superioridade em relação aos moradores de Javé. Além disso, possuía uma visão única da história e uma relação binária da ideia de verdade.

Para não incorrer nesse equívoco cometido por Antônio Biá, o/a professor/a precisa se atentar para a pluralidade do processo educativo, conforme nos adverte Carlos Rodrigues Brandão:

Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias educação? Educações (...). Não há uma

forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (BRANDÃO, 1981, p. 9).

O mesmo autor, em outra obra, enfatiza que a cultura escrita em culturas orais pode instaurar diferenciações sociais antes não existentes:

Ela [a cultura escrita] consagra desigualdades embrionárias; ela desloca sujeitos e centros tradicionais de saber fundados na cultura oral para outros, advindos da cultura letrada através de pessoas e de instituições cujo *ethos* e cuja ética são inicialmente – e em geral com bons motivos – francamente desconfiados pela comunidade da cultura “invadida” (BRANDÃO, 2001, p. 17).

A tônica da narrativa que abriu este volume incidiu sobre a valorização dos saberes populares em comunidades tendo como principal referência a oralidade. Ter isso em mente é um dos requisitos para “erradicar o analfabetismo sem erradicar o analfabeto”, para usar uma expressão do pensador palestino Munir Fasheh:

Ao longo da minha vida, fui definido, junto com o meu povo, em termos negativos, e muito raramente – se é que ocorreu alguma vez – pelo que somos e pelo que temos.

Fomos definidos como “não-judeus”, mesmo quando formamos a maioria na Palestina. (É como definir os franceses na França como “não-argelinos”!) E, pelo menos, desde 1949, nós, somados a 80% da população do mundo, fomos definidos como não-desenvolvidos ou subdesenvolvidos, ou em desenvolvimento. [...] Por isso, quando ouço uma pessoa, ou leio uma declaração, afirmando que o analfabeto não é um ser humano completo e que precisamos salvar essa pessoa, estremeço por dentro e sinto a necessidade urgente de uma nova visão que venha a tocar na essência do que é real (FASHEH, 2004, p. 158).

O desenvolvimento da habilidade de relatar fatos importantes sobre sua vida, trabalho, fatos do cotidiano, história de sua comunidade, bem como de produzir **textos orais** para expressar ideias, desejos e sentimentos, em contextos significativo, integra uma perspectiva emancipatória de educação, conforme pode ser constatado no relato de experiência a seguir.



Entre silêncio e silenciamento: Dirce e sua oralidade ofuscada

Iniciei o trabalho na EJA quando entrei na Rede Municipal de Belo Horizonte, em 1995. Eu tinha um engajamento anterior na educação popular que me aguçou a sensibilidade para a situação das pessoas provenientes das camadas populares. Resolvi me dedicar ao trabalho com a Educação, visto que experimento em minha própria existência um processo libertador a partir da escolarização.

Como educadora, procuro dedicar atenção às muitas narrativas de vida que revelam a busca pela realização enquanto pessoa humana, cidadã, autônoma e crítica. Percebo que, ao falarem de sua trajetória de vida, refazem conceitos e propósitos e tomam consciência do caminho percorrido. Comparti-

Iho, aqui, uma dessas narrativas, de uma mulher que busca o direito de dizer sua palavra.

Dirce é uma dessas pessoas com histórias que nos marcam profundamente. Uma mulher parda e franzina, que nem levantava os olhos para conversar. Ela nasceu em uma cidadezinha do norte de Minas. Morou durante um tempo com a avó, que a mandava para a escola com os tios. Porém, quando voltou a morar com a mãe, parou de estudar. Sua mãe não fazia questão de que estudasse e dizia que “menina só ia para a escola para aprender a escrever carta para namorado” e que era melhor que a menina ficasse em casa olhando os irmãos.

Aos 12 anos mais ou menos, ela foi mandada pela mãe para Belo Horizonte, a fim de trabalhar na casa de uma família. Tinha expectativa de que, assim, a filha teria melhores oportunidades. A família prometeu que seria tratada como alguém da casa e que poderia frequentar a escola.

Porém, a família a tratava com mesquinhez e a obrigava a trabalhar diariamente, sem receber nada. Trabalho análogo à escravidão. A comida era escassa. Dirce contou que pegava no lixo o pão que a dona da casa lhe mandava jogar fora e escondia pra comer mais tarde. A mulher também colocava cadeado na geladeira. Um dia, cozinhou feijão e guardou, mas esqueceu de trancar e a menina pegou, com a mão, um pouco de feijão para comer. Quando viu a geladeira suja, a senhora veio perguntar o que havia acontecido e, Dirce, sem maldade, falou que havia pegado, pois estava com fome. A mulher encheu o feijão de sal e disse que aquela seria a alimentação da semana pra ela, já que estava com tanta fome. Não deu a ela, naquela semana, outra coisa para comer. A menina jogava aquele pouquinho de feijão no tanque e ficava pegando os baguinhos e comendo.

Certa vez, quando a dona da casa tentava bater nela com uma escova de lavar sapatos, Dirce se defendeu mordendo o braço da mulher. A família se reuniu ao final do dia e dis-

seram que ela deveria arrumar as coisas dela, alegando que era malcriada e preguiçosa, portanto, iriam devolvê-la para a mãe.

De volta a sua terra no norte de Minas, arrumou outro serviço na casa de uma senhora que, segundo ela, era muito boa, lá também foi morar. A senhora gostou muito de Dirce e pediu que fosse algumas vezes na semana arrumar a casa de seu filho, que morava sozinho. Mesmo explorando seu trabalho, essa família a tratava melhor. Ela tinha um quartinho para dormir e guardar suas coisas, fazia a comida e podia comer também, recebia um pequeno salário e podia comprar algumas coisas para si e ajudar a mãe e os irmãos.

Quando ia limpar a casa do filho daquela senhora, percebia que ele a olhava de um jeito diferente. Um dia, ele perguntou se ela queria morar na casa dele. Dirce comentou o fato com a mãe, que ficou surpresa com a proposta e disse que a filha deveria aceitar, porque “não conseguiria arrumar nada melhor na vida”. Ele era um homem calado e a tratava de um modo educado e distante. Pensando no que sua mãe disse e na situação de pobreza em que se encontrava, resolveu aceitar. Assim, conheceu o pai dos seus filhos.

Com o tempo, o homem começou a tratá-la de um modo mais exigente e controlador: estabelecia os serviços que deveria fazer naquele dia, o que deveria fazer para o almoço, com quem podia ou não podia falar. Além disso, limitou os tempos de visita à mãe, pois, como mulher casada, não poderia andar pela estrada sozinha e só poderia sair de casa na sua companhia. Dirce não podia resolver nada fora de casa. Ele cuidava de tudo o que fosse necessário e recomendava que não conversasse com as pessoas, pois isso era coisa de mulher sem vergonha.

Depois de um tempo, ele recebeu uma proposta de emprego em Belo Horizonte. Naquele tempo, eles já tinham três filhos e Dirce estava grávida do quarto. Dirce procurava apaziguar

os filhos e ensinava que aquilo que o pai falava deveria ser seguido. Ela temia que ele descontasse nas crianças. Tive vontade de perguntar se essa agressividade a havia vitimado, mas não tive coragem. Escolhi calar e escutar aquela mulher que, durante toda a vida, havia sido silenciada, mas, naquele momento, estava falando sua palavra.

Dirce cuidava das coisas da casa e das crianças. Com o tempo, os filhos cresceram e foram tomando rumo na vida, e Dirce foi se tornando triste e depressiva, sem um sentido para viver. Ela conta que começou a comer menos e ter dificuldade para dormir e que constantemente reclamava de um desânimo para fazer as coisas. Seus filhos, preocupados, resolveram levá-la ao médico. Dirce não se sentia segura para ir sozinha ao posto. Era necessário que alguém a acompanhasse. Num desses atendimentos, além de antidepressivos, foi orientada a voltar para a escola e procurar a EJA para que pudesse se relacionar com outras pessoas e aprender novas coisas.

Ficou temerosa e, ao mesmo tempo, curiosa com essa possibilidade, mas certamente seu esposo não iria gostar da ideia. Como foi recomendação médica, os filhos foram até a escola para fazer a matrícula dela, a contragosto do pai, que dizia que Dirce estava querendo arrumar outro homem. Feita a matrícula, Dirce começou a frequentar as aulas de alfabetização. Ela encontrou uma vizinha, que perguntou se Dirce gostaria de lhe fazer companhia no trajeto de ir e vir, mas Dirce dispensou. Seu esposo a levava e buscava na porta da escola todos os dias. A mulher já havia entrado há mais tempo e estava mais adiantada, mas conversavam na sala e se aproximaram. Segundo Dirce, era bom ter alguém para conversar. Às vezes, Dirce ouvia as histórias da amiga e comparava com as suas. Muitas coisas eram parecidas, muitas coisas haviam acontecido com ela também, mas outras não.

Já no primeiro dia, seu marido perguntou quantos homens havia na turma. Ele ficava irritado quando algum homem se

dirigia a ela na saída da escola. Queria saber quem era e porque estava falando com ela e essa situação a deixava sempre tensa. Dessa forma, saía depressa da escola ao fim da aula, para evitar encontrar outras pessoas. O marido também nunca permitia que ela participasse das excursões que a turma fazia a museus e outros pontos da cidade. Em casa, ele passou a reclamar de coisas das quais não reclamava, e a culpa era sempre da escola: já não estava satisfeito com a janta requeentada, que sempre comeram para não desperdiçar. Queria uma sopa, um arroz novo, constantemente dizendo que ela estava perdendo tempo e insistia em dizer que burro velho não aprende. Ela passou a caprichar ainda mais, mas nunca estava bom.

A situação em casa estava ficando mais difícil, porém Dirce gostava muito da escola. Algumas vezes pensou em sair, mas não queria. Ela dizia que era o momento do dia que ela tinha para sair um pouco de casa e fazer algo diferente. Dirce se sentia bem no convívio com outras pessoas, no acompanhamento em sala de aula, com a atenção que recebia das professoras. Segundo ela, a escola ajudava a esquecer os problemas. Aos poucos, no atendimento médico, foi orientada a reduzir o uso dos antidepressivos.

Um dia, a professora, vendo que Dirce não conseguia se concentrar na atividade, procurou conversar um pouco e a aluna desabou a chorar. A turma estava estudando a biografia de Carolina Maria de Jesus, uma mulher pobre e negra que gostava de ler e escrevia livros com o que achava na coleta de recicláveis, único sustento para seus filhos. A professora solicitou que eu a atendesse, pois suspeitava que havia algo que queria dizer e que não poderia ser diante dos colegas. Sugeriu que ela saísse da sala para tomar um copo de água. E esse foi nosso primeiro encontro.

Dirce disse que se emocionou com a história de Carolina e que se sentiu parecida com ela. Disse que tinha muita coisa

guardada e que, às vezes, sentia que iria explodir em confusão, que a escola estava sendo um apoio para iniciar uma nova vida. Estava descobrindo que podia sonhar e ter sua própria vontade. Dirce falou pouco. Chorava muito, um choro silencioso e parecia engolir o choro. Nos intervalos falava com frases curtas o que lhe ia no coração. Nesse dia, fizemos um combinado de nos encontrarmos em mais momentos para conversar e trocar nossas histórias, pois eu também disse a ela coisas da minha história de mulher que eram semelhantes às vivências dela.

Ouvir histórias como a de Dirce me ajudou a perceber a importância de trabalhar a oralidade na escola. Começamos a fazer registros das histórias deles. Enquanto relatavam acontecimentos importantes de suas vidas, além de desenvolverem habilidades ligadas à oralidade, tomavam consciência dos processos que levaram à sua construção como sujeitos. Essas narrativas foram compiladas e viraram um livro. Cada uma das pessoas que participou dessa construção recebeu um exemplar e alguns ficaram disponíveis na biblioteca da escola.

Para além do projeto de escrita dessas histórias, também passamos a adotar uma postura cujo objetivo é incentivar principalmente os/as educandos/as que têm mais dificuldade de se expressar a se movimentarem: os/as educadores/as passaram a delegar pequenas tarefas do cotidiano, como levar recados ou pegar algo em outra sala, a esses/as estudantes. Nas aulas, passamos a propor atividades como debates e pequenas entrevistas, que favorecem o desenvolvimento de gêneros orais em diferentes situações cotidianas, o que contribui para o processo de alfabetização e, sobretudo, para que os/as estudantes - e também nós - aprendamos a dizer nossa palavra.



Do preconceito contra o analfabeto à restauração da condição de ser mais

O relato que acabamos de ler descreve a história de Dirce, uma mulher em processo de alfabetização que teve sua vida reduzida basicamente à esfera doméstica, em ambientes que interdavam sua fala em razão de sua classe social, de sua cor e de seu gênero. Além disso, teve sua autoestima comprometida graças ao preconceito que há contra pessoas analfabetas.

Pode-se dizer que Dirce teve, numa perspectiva freireana, sua *humanidade roubada*, expressão usada por Freire (2020) e Arroyo (2000) para designar processos sociais que compro-

metem o desenvolvimento das potencialidades humanas. Isso pode ser visto no relato de experiência na medida em que o direito de dizer a própria palavra fora negada à Dirce, criando uma imagem de si e para os outros de um *ser menos*, sem autonomia e poder para tomar decisões importantes sobre sua própria vida. De certa forma, seu processo de humanização ficou comprometido, pois, conforme nos aponta Paulo Freire:

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação de ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero (FREIRE, 2020, p. 40).

O caso de Dirce é, pois, uma denúncia dos processos de desumanização a que Paulo Freire se refere. Contudo, há de se considerar que nem todas as pessoas em condição de analfabetismo são emudecidas pelas estruturas de poder. A crônica que abriu este presente volume destaca, por exemplo, o lugar simbólico dos contadores de causos e dos compositores e cantores de modas de violas. Nos meios urbanos, podemos observar a postura e desenvoltura de fala de pessoas jovens, adultos e idosas que ainda não se alfabetizaram, mas que possuem práticas sociais que transcendem à esfera doméstica.

O volume 1, que trata de Alfabetização e Letramento, descreveu a situação de Martins, um senhor que havia se apropriado dos direitos trabalhistas de sua categoria por participar de assembleias desde a infância; nesses espaços, aprendeu a reivindicar, com propriedade, os direitos fundamentais negados às camadas populares.

Para que os sujeitos em processo de alfabetização não se-

jam vistos sob à ótica da falta e da carência, é fundamental que os/as professores/as conheçam e repitem as situações de fala, desenvolvidas por pessoas pertencentes às camadas populares, assim como respeitem os relatos de

(...) acontecimentos importantes de suas vidas, do trabalho, fatos do cotidiano, histórias de sua comunidade; bem como produzir textos orais para expressar ideias, desejos e sentimentos em contextos significativos; criar as próprias histórias orais, usando aspectos expressivos necessários para uma boa compreensão em contextos específicos e significativos; rememorar e recontar histórias vividas e ouvidas são fundamentais para o exercício da oralidade e para a valorização das vivências dos(as) educandos(as) da EJA (SMED, 2021, p. 34).

Trata-se, pois, de um procedimento que contribui para que pessoas em processo de alfabetização contruam uma imagem positiva de si, superando o estigma que paira sobre pessoas analfabetas no Brasil. Galvão e De Pierro (2012), na obra *Preconceito contra o Analfabeto*, apresenta-nos o caso de Dona Geralda (Maria Geralda Marçal), catadora de papel desde a infância. Ela é uma das fundadoras da Associação dos Catadores de Papelão e Material Reaproveitável (AS-MARE), criada em 1990. Residente em Belo Horizonte, Dona Geralda, mãe de nove filhos, era analfabeta quando recebeu, em 1997, um prêmio referente ao conservacionismo que lhe foi entregue nas Nações Unidas (ONU). No ano seguinte, ela esteve em Nova York, para participar da conferência sobre desenvolvimento sustentável e igualitário.

Pode-se notar, assim, que as pessoas que conquistam uma posição de liderança comunitária, em razão da possibilidade de uso da fala pública, tendem a não internalizar os preconceitos que pairam contra pessoas analfabetas, nem a se sentirem diminuídas. A ação autônoma produzida por movimentos sociais e religiosos possibilita o desenvolvimento de capacidade de discernimento, bem como

recusa de se submeterem a situação de tutela. Em outras palavras, o processo de desumanização, próprio de uma sociedade de classes, patriarcal e racista, é confrontado com o processo de humanização, que marca a luta contra a opressão e pelo direito de *ser mais*.

Importante destacar que,

atreladas a essas ações, estão também as práticas para o desenvolvimento da linguagem oral, por meio da apropriação de gêneros textuais, como debates, exposições orais, mensagens em áudio e vídeo, entrevistas, dentre outras. Saber ouvir e tomar a palavra em eventos de conversação também se relacionam a isso. Nesse sentido, é importante que os(as) estudantes sejam estimulados a dar avisos ou recados, construir oralmente convites, anúncios publicitários, notícias, piadas, casos, adivinhas, parlendas, trovas, letras de canção, poemas, histórias de vida, exposição de trabalhos, receitas, relatos, memórias, biografias e autobiografias (SMED, 2021, p. 36).

Observamos que um desafio que está posto pelo eixo da oralidade é a construção, no contexto escolar, de situação de conversação, que desafie os/as estudantes a se manifestarem. É importante que tenham em mente que nem todos/as alunos/as foram estimulados/as em seu processo de socialização. Uma forma de contribuir para que mulheres como Dirce desenvolvam sua oralidade é o/a professor/a voltar sua atenção tanto para a habilidade de produzir **textos** orais, para expressar ideias, desejos e sentimentos, em contextos significativos, quanto de narrar suas próprias histórias orais, usando aspectos expressivos necessários para que o ouvinte compreenda a história, em contextos específicos e significativos, rememorar e recontar histórias vividas e ouvidas.

Pessoas como Dirce, em situação de opressão, foram cerceadas de tais habilidades. Como vimos no relato de experiência, a estudante, ao se matricular numa turma de EJA, visava reconstituir sua condição de sujeito, de autora de sua própria história. Conforme aponta Freire:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instauram uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva o oprimido, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido, quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos (FREIRE, 2020, p. 41).

A valorização da oralidade é uma das formas de humanizar o processo educativo na Educação de Jovens e Adultos. Contudo, é preciso ter em mente que ela não se resume apenas à fala. É o que veremos a seguir.



A oralidade como prática social e cultural complexa

Beth Marcuschi (2014) nos adverte que a oralidade possui um caráter multifacetado, entrelaçando contextos interacionais diversos (públicos ou privados) e registros variados (formais ou informais). A autora enfatiza que um estudo que evidencie somente a materialidade da fala toca apenas na superfície da questão, pois deixa de lado as múltiplas dimensões da oralidade. Importa sublinhar que a oralidade não se constitui em oposição à linguagem escrita. Para demonstrar seu ponto de vista, a estudiosa cita a exposição oral de um “âncora” de um determinado telejornal, cuja fala se apoia na língua escrita. Podemos acrescentar ainda que o entrelaçamento da [oralidade e da escrita](#) ocorre em liturgias religiosas, que se

referenciam na leitura de textos sagrados, conforme pode-se observar em cultos judaicos, cristãos e islâmicos.

Isso significa que, apesar de a fala estar inserida no conceito de oralidade, há diversos outros elementos que compõem essa linguagem, que é, inclusive, um dos eixos do ensino de Língua Portuguesa a serem desenvolvidos no ciclo de alfabetização. Conforme destacamos anteriormente, a fala e a escuta são elementos da oralidade, prática social e cultural complexa, que engloba, de forma contextualizada, aspectos fônicos, gestuais, expressões faciais, movimentos corporais. O estudo da oralidade envolve, assim, ritmo, entonação, volume, timbre, gestualidade e diversos gêneros textuais.

Essa definição ampla de oralidade corrobora com a ideia de que não é necessário pronunciar sequer uma palavra para comunicar uma mensagem. O mais leve franzir de sobrancelhas pode levar um falante a modificar o curso tanto de sua expressão oral quanto do conteúdo que estava sendo falado. A oralidade envolve, portanto, a ação de linguagem de sujeitos ativos em processo de interação. Marcushi (2014) aponta que:

Bons exemplos de gênero da oralidade a serem estudados no contexto de alfabetização (...) são, dentre outros, “Contação de histórias” (...), “Debate regrado”, ocasião em que alunos são orientados a discutir algum tema polêmico do seu cotidiano (...) “Exposição oral”, contexto no qual os aprendizes devem expor sobre determinados conteúdos (...). Por serem muito utilizados na escola, é costume partir-se do pressuposto de que o aluno domina esses gêneros, quando ao contrário, sua produção e, também, sua escuta atenta (capacidade rotineiramente desconsiderada) precisam ser ensinadas, levando-se em conta a situação comunicativa, a construção do plano textual, o uso de material de apoio, dentre outros aspectos (MARCUSHI, 2014, p. 237-238).

Vale lembrar que, embora transcenda a fala, o estudo sobre a oralidade requer que nos debrucemos também sobre a língua falada, especialmente sobre a modalidade linguística prática-

da pelas camadas populares. Antes de nos determos sobre essa questão, vamos abordar, de maneira panorâmica, os processos de apropriação da linguagem falada.

Para Marcos Bagno (2007), a língua falada é, de forma tácita, apropriada pelas crianças entre três e quatro anos. Pode-se notar, nesse período, como ocorre o processo de internalização da gramática por elas. Considere a seguir o diálogo de uma mãe com sua filha, em três situações distintas, mas reveladoras do processo de apropriação da fala pelas crianças:

- *Você comeu, Ana?*
- *Eu comi.*
- *Você bebeu, Ana?*
- *Eu bebi.*
- *E você brincou, Ana?*
- *Eu brinquei.*

Note-se que a irregularidade do verbo “brincar” induziu a criança a manter o padrão dos verbos regulares. Contudo, ao interagir em sua comunidade linguística, tais incorreções serão readequadas.

Ao escrever sobre a experiência educacional da Escola da Ponte, em Portugal, Rubem Alves nos indaga, com uma pergunta em tom de uma charada: “Qual é a coisa mais difícil de ser ensinada, mais difícil de ser aprendida, quem ensina não sabe que está ensinando, quem aprende não sabe que está aprendendo e, ao final, a aprendizagem acontece sempre?” Em seguida, ele mesmo nos responde:

É a linguagem. Não existe nada, absolutamente nada que se compare à linguagem em complexidade. No entanto, sem que haja qualquer ensino formal, sem que os que ensinam a falar - pai, mãe, tio, avô, irmãs - tenham tido aulas teóricas sobre a formação da linguagem, as crianças aprendem a falar [...]. Por que é que a aprendizagem da linguagem é tão per-

feita, sendo tão informal e tão sem ordem certa? Porque ela vai acontecendo seguindo a experiência vital da criança: o falar vai colado à experiência que está acontecendo no presente. Somente aquilo que é vital é aprendido (ALVES, 2004, p. 33-34).

Observemos que o autor procura nos provocar. A aprendizagem da fala ocorre em um ambiente educativo informal, sem nenhum planejamento sistemático ou metódico, como ocorre na educação escolar. Os objetos didáticos (que tornam a língua de uma determinada comunidade ensinável) não são produzidos pela indústria cultural, nem selecionados, de forma deliberada, por pessoas adultas. Elas se manifestam nos gestos, expressões corporais, faciais e fônicas de pessoas que buscam, de formas reais e concretas, interagir com a criança pequena. Desse modo, quem ensina (família, comunidade na qual a criança se encontra inserida) exerce, de forma tácita, o ofício de educador/a.

Conquanto não se apoiem em nenhuma teoria pedagógica, nem em atividades de ensino testadas pelos ambientes escolares, os/as responsáveis pela introdução da criança na linguagem falada são, via de regra, bem-sucedidos/as porque desenvolvem suas atividades educativas numa situação real, calcada na experiência e na necessidade vital de as pessoas se comunicarem. Para Rubem Alves, a escola, não raro, fracassa no seu intuito de ensinar porque dissocia suas atividades das práticas sociais.

Como vimos anteriormente, a apropriação da língua falada ocorre em uma comunidade linguística na qual o sujeito se encontra inserido. Além de aprender a gramática de seu grupo social, o indivíduo adquire, ainda, o sotaque do lugar. Assim, ao ouvirmos a fala de uma pessoa de outra região, podemos inferir sobre suas origens geográficas.

Contudo, há que se considerar pessoas que têm suas potencialidades linguísticas restritas em razão do nível de interação com grupos sociais e culturais. Essa é a situação vivida por

Dirce, que teve seus recursos linguísticos empobrecidos em virtude das relações de opressão vividas.

O filósofo austríaco Wittgenstein (1979, p. 57) sustenta que “os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo”. Isso significa dizer que há uma estreita relação entre a linguagem e o pensamento. Com universo vocabular restrito, a ação de homens e mulheres ficam prejudicadas, conforme nos advertem Aranha e Martins:

Na literatura, é belo (e triste) o exemplo que Graciliano Ramos nos dá com Fabiano, personagem principal de *Vidas Secas*. A pobreza de seu vocabulário prejudica a tomada de consciência da exploração a que é submetido, e a intuição que tem de sua situação não é suficiente para ajudá-lo a reagir de outro modo. Outro exemplo é o que o escritor inglês George Orwell apresenta no seu livro *1984*, onde, num mundo dominado pelo poder totalitário, uma das tentativas de esmagamento da oposição crítica consistia na simplificação do vocabulário realizada pela “Novilíngua”. Toda gama de sinônimos era reduzida cada vez mais: pobreza no falar, pobreza no pensar, impotência no agir (ARANHA e MARTINS, 2009, p. 6).

A obra cinematográfica o *Enigma de Kaspar Hauser* elucidada, em parte, essa questão. O filme aborda a história de um adolescente que havia sido encarcerado até os 16 anos. Após ter os primeiros contatos sociais e ter sido inserido numa comunidade de falantes, o jovem passou a desenvolver, de forma tímida, a linguagem.

Outro exemplo que pode nos ajudar a compreender a importância do desenvolvimento da fala e da oralidade é a história das meninas lobas, Amala e Kamala. Encontradas na Índia, em 1920, essas crianças não tinham nada de humanas: caminhavam de quatro patas, apoiando-se sobre joelhos e cotovelos para pequenos trajetos e sobre as mãos e pés para trajetos longos e rápidos, conforme nos aponta Aranha e Martins:

Eram incapazes de permanecer de pé. Só se alimen-

tavam de carne crua ou podre, comiam e bebiam como animais. Lançando a cabeça para frente e lambendo os líquidos (...). Kamala viveu oito anos na instituição que a acolheu, humanizando-se lentamente. Ela precisou de seis anos para aprender e antes de morrer só tinha um vocabulário de 50 palavras (ARANDA e MARTINS, 2009, p. 2).

É importante não associar, contudo, a interdição de fala dos sujeitos aos fundamentos da teoria da deficiência linguística, desenvolvida por sociólogos da linguagem em meados do século XX. É o que veremos a seguir.



Da deficiência linguística à promoção da escola transformadora

Como vimos, a oralidade se ensina na escola e até para pessoas adultas. Contudo, para se ter êxito nessa atividade, torna-se necessário que o/a educador/a não conceba, de forma estereotipada, a linguagem das camadas populares. Para aprofundarmos esse pressuposto, vamos retomar as reflexões de Magda Soares em sua obra clássica *Escola e Linguagem: uma perspectiva social*.

A autora demonstra, no aludido trabalho, que a teoria da deficiência linguística se constituiu a partir do preconceito contra a pobreza e do estigma imposto à linguagem das camadas

populares. O intuito dessa abordagem era justificar desigualdades sociais e educacionais. Soares afirma que:

Nas camadas populares, alegam os partidários da teoria da deficiência linguística, a interação verbal criança-mãe é empobrecedora: a criança não é incentivada a expressar-se verbalmente, os estímulos verbais são precários e desorganizados: a mãe não conversa com a criança, nem lê para ela: o estilo de comunicação não propicia a reflexão e a abstração: a linguagem da mãe (assim como a dos demais adultos com que a criança tem contato em seu contexto) é deficiente, constituindo-se, por isso, em um modelo inadequado. Criou-se, assim, o que alguns autores denominam a “hipótese da mãe inadequada”: a consequência (...) foi o surgimento de programas educacionais, para crianças das camadas populares, que buscam interferir o mais cedo possível nas relações família-criança, a fim de “compensar” as “falhas” de sua socialização no contexto familiar (SOARES, 2017, p. 34).

A autora nos faz atentar para o caráter discriminatório de abordagens que associam a pobreza e a exclusão social à deficiência cultural. Essas abordagens, de cunho ideológico, explicam o fracasso escolar como decorrente de uma suposta deficiência cultural e linguística. Dito de outra forma, alguns grupos sociais eram pobres porque sua cultura e sua linguagem seriam pouco elaboradas. Como vimos, segundo essa hipótese, as formas de socialização de crianças pertencentes às camadas privilegiadas permitiriam o desenvolvimento, desde a primeira infância, de habilidades e hábitos que lhes dariam embasamento para obter sucesso escolar. Por outro lado, as condições de vida e a socialização de crianças de camadas desfavorecidas não criariam um cenário propício para o desenvolvimento dessas capacidades e características. Essa conjuntura seria, para os teóricos da deficiência cultural, responsável pelas dificuldades de aprendizado dos/as educandos/as oriundos de meios empobrecidos. Haveria, portanto, uma superioridade do contexto cultural das camadas favorecidas e, em contrapartida, uma suposta inferiori-

dade e pobreza cultural do meio em que vivem as camadas populares.

Cumpra sublinhar, no entanto, que o paradigma da deficiência linguística fora refutado por estudos antropológicos, na década de 1960. Baseados na etnografia e na observação participante, tais estudos demonstram que não é possível classificar culturas como inferiores ou superiores, e “cada uma tem sua integridade própria, o seu próprio sistema de valores e de costumes; não há culturas ‘simples’ ou ‘complexas’, ‘pré-lógicas’ ou ‘lógicas’ (SOARES, 2017, p. 60). Os trabalhos de campo realizados por Labov em áreas segregadas e empobrecidas dos Estados Unidos evidenciaram o peso da oralidade na formação de crianças, criadas por mães com baixa escolaridade e poucos recursos materiais.

Soares aponta que:

A afirmação de que as crianças dos guetos vivem num contexto de “privação linguística”, onde recebem pouco estimulação verbal, ouvem uma linguagem mal-estruturada e, por isso, tornam-se linguisticamente deficientes, é inteiramente falsa: ao contrário, afirma Labov, as crianças dos guetos recebem muita estimulação verbal (vivem banhadas em estimulação verbal da manhã à noite), ouvem uma linguagem mais estruturada que as crianças de classe média, participam de uma cultura intensamente verbal (SOARES, 2017, p. 69).

A despeito dos estudos realizados por Labov, Magda Soares constata que, na escola, diferença é deficiência. Baseando-se nos estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu, a autora destaca que o lugar da linguagem na escola não visa ao *conhecimento* da oralidade, nem ao domínio da linguagem escrita, mas apenas ao *reconhecimento* da afirmação da língua “legítima”, aquela que pertence às classes socialmente abastadas e, por isso, tida como capital social e escolarmente rentável. Nessa direção, Soares destaca que:

Limitando-se a levar os alunos a transformar um domínio prático da linguagem “legítima” em um domínio consciente e reflexivo, o que a escola dá, no ensino da língua, é o *reconhecimento* dessa linguagem “legítima” e, portanto, do *capital linguístico social e escolarmente rentável*. Isto é, o que ela dá é a capacidade de identificar, reconhecer certa linguagem como “legítima”. As atividades que constituem, em geral, o ensino da língua na escola – estudo da gramática da língua “legítima”, leitura de textos sempre escritos em língua “legítima”, correção de linguagem oral e escrita dos alunos de acordo com os padrões da língua “legítima” -, todas essas atividades, típicas do ensino de língua na escola, são atividades que levam ao reconhecimento (SOARES, 2017, p. 98).

Embora reconheça que a escola não seja redentora de uma sociedade cindida em classes, estruturada pela desigualdade e pela injustiça social, a autora sublinha que essa instituição também não é impotente. Ela atua num campo de forças, de disputa no campo simbólico, que podem, como bens culturais, ser transformadas em ferramentas de lutas contra a opressão. Vejamos:

A escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes privilegiadas. Para estas, ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios (SOARES, 2017, p. 114).

Certamente, o desenvolvimento da oralidade constitui uma das ferramentas de luta contra a opressão e contra as injustiças sociais.

A oralidade é uma ferramenta fundamental que pode assegurar a participação política dos sujeitos jovens, adultos e idosos na luta pela ampliação de direitos e de políticas públicas que reduzam as desigualdades sociais. Portanto, numa escola transformadora, essa ferramenta precisa ser vista como

parte do processo educativo, como elemento constitutivo do currículo escolar. Contudo, sua abordagem precisa incidir sobre situações que promovam o conhecimento sobre o uso dessa ferramenta, identificando suas funções em diferentes contextos. Vale lembrar, no entanto, que a transversalidade da oralidade na relação pedagógica passa pelo estudo e pela reflexão acerca do preconceito e das variações linguísticas.

Marcos Bagno (1999) nos instiga a refletir sobre a língua e suas funções. O primeiro passo, nessa direção, é, segundo ele, separar a língua da **gramática** normativa. Enquanto a primeira é abrangente, viva e dinâmica, a segunda é restritiva, voltada apenas para o ordenamento da língua prestigiada pelos grupos socialmente abastados. Para demonstrar esse ponto de vista, o autor se vale dos igapós da Amazônia:

Na Amazônia, igapó é um trecho de mata inundada, uma grande poça de água estagnada às margens de um rio, sobretudo depois da cheia. Parece-me uma boa imagem para a gramática normativa. Enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renova quando vier a próxima cheia (BAGNO, 1999, p. 10).

A variedade linguística não é, em sua plenitude, sistematizada pela gramática normativa. Em outro trabalho, *Nada na Língua é por Acaso*, Bagno (2007) se debruça especificamente sobre esse rio caudaloso que representa a língua. Para tanto, elenca sete elementos que podem nos auxiliar na compreensão das variações linguísticas.

O primeiro elemento que produz efeitos importantes sobre a variedade de falas de uma mesma língua é, pois, a origem geográfica. Cada região produz não apenas um sotaque próprio, mas também um conjunto de palavras específicas, próprias

do local da comunidade linguística do falante. Isso pode ser constatado a partir de pesquisas que tomem como referências a língua falada em diferentes regiões brasileiras, em diferentes regiões de Portugal e de países africanos e asiáticos que falem a língua Portuguesa.

O segundo elemento que gera mudanças no modo de falar numa determinada comunidade linguística é o status socioeconômico dos falantes. Em uma sociedade de classes, marcada pelas desigualdades sociais, pessoas socialmente abastadas não falam do mesmo modo que pessoas das camadas populares e vice-versa.

O terceiro elemento que afeta a fala de uma determinada comunidade linguística é o nível de escolaridade da população. Isso ocorre porque o acesso à cultura letrada, às práticas de leitura e aos usos da escrita alteram a configuração de fala e dos usos linguísticos de indivíduo para indivíduo.

O quarto elemento que impacta a fala, produzindo novas expressões, é a questão etária. Basta observar a linguagem de adolescentes, pais e avós, membros de uma mesma família.

O quinto elemento é a questão de gênero e identidade sexuais. Pessoas cis e trans fazem usos diferenciados dos recursos que a língua oferece.

O sexto elemento que afeta os usos da língua falada é o mercado de trabalho. Isso porque o vínculo de uma pessoa com determinada profissão ou ofícios incide sobre a forma de falar e de se expressar.

Finalmente, o sétimo elemento que produz efeitos sobre as diferentes formas de se expressar é as redes sociais. Cada pessoa adota comportamentos semelhantes aos das pessoas com as quais convive nas redes sociais, sendo que a linguagem constitui um elemento distintivo nesse processo.

Os elementos arrolados nos permitem inferir sobre a amplitude da língua, que não pode ser reduzida aos cânones da gramática normativa. Contudo, o que se observa é exatamente o oposto, ou seja, uma imposição dessa gramática sobre os processos de escolarização e de socialização. Tal fenômeno provoca o que Bagno designa como **Preconceito linguístico**:

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente” (BAGNO, 1999, p. 39).

Em uma entrevista concedida à revista *Presença Pedagógica*, Bagno ressaltava que o primeiro passo necessário para se combater o preconceito linguístico na escola é:

o professor assumir que não é falante desse português idealizado e que os seus alunos também não serão, porque, na verdade, ninguém é. É fundamental que o professor reconheça sua própria fala como uma atividade social, como uma manifestação legítima da língua e, principalmente, passe a associar a discriminação que é feita por meio da linguagem com as discriminações que são feitas na sociedade (BAGNO, 2008, p. 10).

Isso significa colocar as experiências dos sujeitos educandos como centralidade da prática educativa, desafiando-os a se manifestarem publicamente com sua fala. Tal procedimento implica dessacralizar a língua prestigiada socialmente, valorizando a língua como instrumento de comunicação de um grupo específico. Em uma educação emancipatória, não cabe a hierarquização entre a linguagem escrita e a linguagem falada, como tradicionalmente ocorre em práticas educativas que insistem em enfatizar que a fala que não corresponda à

escrita está incorreta. Isso pode ser notado, por exemplo, em situações em que o/a educador/a apresenta ao/à estudante uma palavra qualquer cuja grafia não corresponde à oralidade. Exemplo:

A forma gráfica “três” suprime a letra “i” presente em sua forma fônica (“treis”), não havendo, portanto, **correspondência direta entre a escrita e a fala**, ou como a palavra “calipi”, que aparece no caso que abre este volume.

Cumpra sublinhar que a língua não existe sem seus/suas falantes e são esses/as falantes que promovem esse fluxo constante e vívido de mudanças linguísticas.



As relações entre o oral e o escrito na alfabetização de jovens, adultos e idosos

O trabalho com a oralidade no processo de alfabetização, como já foi bem descrito, busca partir dos conhecimentos linguísticos dos/as estudantes, respeitando-os/as e promovendo novos conhecimentos. Propiciar aos sujeitos em processo de alfabetização o conhecimento dos diversos usos e funções dos gêneros orais é função da escola e do/a professor/a alfabetizador/a.

O relato a seguir, produzido pela professora Catherine, possibilita-nos refletir sobre as variedades linguísticas e de como elas podem se transformar em situações de desenvolvimento da oralidade em nosso cotidiano pedagógico.

As discussões sobre “os jeitos de falar” sempre estiveram presentes em minhas turmas, pois em geral os estudantes eram provenientes de vários municípios de Minas. E sempre tem aquele que diz que a fala do outro é “esquisita, errada, diferente”. Assim aconteceu com José Antônio, morador de uma cidade do sul de Minas, quase divisa com São Paulo. Seu sotaque era marcado por um usar o “r esquisito”, como gostava de dizer D. Joana. Vou transcrever o diálogo:

— O Zé fala poita, poiteira, marrrr.

E ele retrucava:

— Que isso? Eu não falo po-i-ta como ocê tá falano, ocê tá escutano errado.

— Fala sim.

Interrompi a conversa e falei:

— Vamos conversar um pouco sobre isso. E vou começar falano. Ocêis estão entendeno o que eu tô falando?

Todos disseram ou acenaram que sim. Estavam todos entendendo.

Aproveitei para transcrever a minha fala na lousa:

“Vamos conversar um pouco sobre isso. E vou começar falano. Ocêis estão entendeno o que eu tô falando?”

Li pausadamente, apontando o dedo nas palavras das três frases que eu havia falado. Como era uma turma bem herterogênea, alguns acharam um pouco estranho a escrita de algumas palavras.

Esse foi o ponto de partida para uma boa discussão sobre a diferença entre a (oralidade) fala e a escrita.

Eles acharam bem interessante e iniciaram uma longa discussão sobre essas diferenças regionais, pronúncias de certas palavras: oceano, falando, vocês, porta, porteira e outras que foram sendo ditas pela turma.

Aproveitei para dizer sobre a importância de todos/as saberem escrever da mesma forma ortográfica, sem se preocupar com o sotaque ou de como ouvia o “r” retroflexo do Zé, ou a maneira como Joana também falava, assim como eu também demonstrei na lousa.

Na sequência, problematizei com eles/as sobre, quando falamos, ser comum “ajuntarmos” as palavras.

Escrevi na lousa as frases que haviam dito sobre os desejos deles/as de conhecer o mar.

EUQUEROCONHECEROMAR

QUERIATERUMACASANAPRAIADEGUARAPARI

EUJAFUINABAHIA

Meu objetivo era mostrar a diferença entre a fala e a escrita e a importância de saber sobre a separação das palavras na escrita. Fazia perguntas sobre como e por que separar as palavras.

Outra atividade bem atrativa é falar e escrever uma mesma frase com diferentes entonações e pausas. Isto porque, na fala, normalmente aparece apenas um som e exige dos/as estudantes a identificação dos fonemas que compõem a palavra. Por isso, no processo de alfabetização, torna-se necessário que se fale de maneira pausada, demarcando palavra por palavra.

Aprender a escrever tomando como referência o mundo e o conjunto de experiências temporais e espaciais é fundamental para estabelecer a veracidade desse aprendizado. O diálogo pautado na pergunta, sem ser retórica, é a estratégia principal para trazer o significado e o entendimento atribuídos ao que estamos trabalhando.

Eis alguns desafios para os/as educadores/as de pessoas jovens, adultas e idosas: trabalhar com o diálogo, incentivando a argumentação de seus pontos de vista, a organização de suas falas, tomando pontos de referência que ajudem os/as

outros/as participantes a compreenderem o que está sendo apresentado; fazer a mediação e comparação dos pontos de vista, às vezes usando até a lousa para explicitar duas ou mais visões sobre as maneiras de falar.

Explicitar os argumentos apresentados pelos/as estudantes que podem ser contrários, eliminatórios ou não e até complementares são estratégias para ampliação das habilidades trabalhadas no eixo da oralidade.

Educadores/as todos/as, aprendizes todos/as. Essa postura de imersão é um exemplo para um aprendizado dentro dos princípios freireanos.

Ao longo deste volume, discutimos sobre a importância da fala, da presença cotidiana da voz dos/as estudantes e do estímulo ao diálogo. Com os relatos, pretendemos reafirmar a importância das ações da EJA na construção da autonomia de seus/suas participantes e dessa autonomia para o aprendizado e a entrada no mundo da escrita.

Finalizamos com uma citação daquele com quem aprendemos sempre, Paulo Freire:

A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece (FREIRE, 1993, p. 10).

A seguir, apresentaremos ao/à leitor/a uma sugestão de sequência didática com foco no eixo oralidade.



Sequência Didática

Catherine Monique de S. Hermont

Dulce Constantina de Souza Santos

O trabalho com oralidade e variação linguística na alfabetização de jovens, adultos e idosos

– Conto, Relatos Pessoais, Reconto Oral e Reflexão sobre a Variação Linguística

Professor/a, no processo de alfabetização, é fundamental trabalhar a oralidade. Entender a oralidade como algo complexo, que vai além de saber expressar os pensamentos em palavras, requer saber utilizar a fala em diferentes contextos, a partir das regras que se apresentam.

Saber usar a língua falada nas diversas esferas sociais é algo que precisa ser desenvolvido na escola. Cabe a nós, enquanto educadores/as, criar estratégias para que os/as estudantes ampliem suas habilidades no uso dos recursos linguísticos necessários a cada situação de comunicação.

O que se pretende nesta sequência didática é apresentar possibilidades de trabalho por meio das quais o sujeito da EJA, principalmente as pessoas que se encontram em processo de alfabetização, possam fazer uso da oralidade com autonomia e competência, sendo capaz de se envolver nas diversas interações orais, sejam formais ou informais, na condição de ouvinte ou de falante, da nossa tão rica e complexa língua, fazendo valer a sua voz! A proposta se aplica ao período inicial de atividades com estudantes da alfabetização na EJA. Por isso, é fundamental uma ação pedagógica que contemple a variação linguística, demonstrando que não há jeito “certo ou errado” de falar, mas formas variadas de expressão da língua.

Tocando no assunto de um modo bem envolvente, buscando quebrar o silêncio imposto pelo medo de errar e de forma lúdica e descontraída, esta sequência didática propõe atividades que favoreçam a oralidade e o contato com a expressão escrita da língua materna. São atividades que podem contribuir para a interação entre os/as participantes e o reconhecimento de que todos/as estão ali com o mesmo objetivo: aprender algo que permita que sua vida seja transformada para melhor e que **“Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”**², como afirma Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*.

A sequência didática está estruturada para ser desenvolvida em oito aulas, sabendo-se que poderá ser desdobrada em outras aulas. O importante é a autonomia do/a alfabetizador/a e o planejamento para cada aula, sem perder o foco que é o desenvolvimento da oralidade e os diferentes gêneros

2 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, pág. 68.

textuais orais, seus usos e funções sociais (letramento) e sua importância no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Competências e habilidades a serem desenvolvidas

(ALFAEJA-OR-01) Conhecer e valorizar gêneros orais diversos próprios das interações cotidianas informais e formais na vida dos jovens e adultos.

AULA 1: Não há jeito certo ou errado de falar, mas formas variadas de expressão da língua!

Organização da turma: grande círculo.

Duração estimada: 60 a 90 minutos.

Objetivo de aprendizagem: construção de sentido a respeito da diversidade de discursos relacionados a diferentes contextos.

Desenvolvimento

Professor/a, diga à turma que levou um texto para ler. Anuncie o título: *A Canoa*. Escreva o título no quadro ou apresente uma ficha com o título escrito (pode ser escrito em letra de imprensa maiúscula e em letra cursiva). Leia o título passando o dedo sobre as letras. Muitos/as estudantes, mesmo sem saber ler e escrever, só têm familiaridade com a letra cursiva, principalmente aqueles que sabem desenhar/escrever o próprio nome.

Realize um levantamento dos conhecimentos prévios sobre o título *A Canoa*. Elabore perguntas do tipo:

Quando falo canoa, no que vocês pensam?

Alguém aqui já navegou utilizando uma canoa?

Que profissões utilizam a canoa para trabalhar?

Imagine que você estivesse num grande rio navegando e viesse uma onda forte e o barco virasse. Você saberia nadar?

Oriente a elaboração de hipóteses sobre qual seria o assunto do texto. É muito importante a mediação nesse momento, propiciando e favorecendo a fala de todos/as os/as estudantes. Para isso, elabore algumas questões que mobilizem uma participação adequada. Podem ser perguntas do tipo:

O que vocês acham que esse texto vai dizer sobre a canoa?

Que situações podem ser vividas através de uma canoa?

A canoa é um transporte do passado ou ainda é utilizada nos dias de hoje?

Na preparação para o momento da leitura, informe sobre o significado de “autoria desconhecida”. Lembre as canções de domínio popular das quais não sabemos a autoria. Solicite que ouçam com atenção, pois, em seguida haverá uma conversa sobre as informações do texto.

Realize a leitura em voz alta, de maneira pausada, com entonação e pronúncia claras, para favorecer a conexão com quem ouve.

Apresente o texto “A canoa”, que é de domínio público.

A Canoa

Autoria desconhecida

Em um largo rio, de difícil travessia, havia um barqueiro que atravessava as pessoas de um lado para o outro. Em uma das viagens, iam um advogado e uma professora.

Como quem gosta de falar muito, o advogado pergunta ao barqueiro:

— *Companheiro, você entende de leis?*

— *Não, respondeu o barqueiro.*

E o advogado, compadecido:

– É uma pena, você perdeu metade da vida.

A professora, muito social, entra na conversa:

– Seu barqueiro, você sabe ler e escrever?

– Também não, respondeu o barqueiro.

– Que pena! Condói-se a mesma – Você perdeu metade de sua vida!

Nisso chega uma onda bastante forte e vira o barco.

O barqueiro, preocupado, pergunta:

– Vocês sabem nadar?

– Não!! Responderam o advogado e a professora, rapidamente.

– Então...disse o barqueiro...é uma pena: VOCÊS PERDERAM TODA A VIDA!

Professor/a, incentive seus/suas estudantes a perceberem que não existe saber melhor ou pior. Cada conhecimento é importante para cada situação específica, inclusive o jeito de falar.

Após a leitura oral, inicie a conversa pedindo que falem sobre as impressões que o texto lhes causou. Retome, com a turma, as hipóteses levantadas:

O texto falou da canoa do modo como esperávamos antes da leitura?

Que situação foi vivenciada por meio da canoa?

Em sua opinião, qual ideia essa pessoa que escreveu o texto quis passar?

Considerando que é importante cuidar que todos/as tenham

sua voz ouvida, anote o que lhe chama a atenção sobre as opiniões que emitirem, para retomar em momentos oportunos.

Proponha umas simulações de diálogo que se assemelhem a alguma vivência cotidiana, que demonstrem as variedades linguísticas presentes:

Simulação 1: Suponha que uma pessoa esteja com um problema de salários não recebidos por trabalhos que fez em uma empresa. Ela procura um/a advogado/a para lhe ajudar a ter o que é seu por direito. Como essa pessoa conversaria com esse/a advogado/a? Como seria a fala dele/a com o/a trabalhador/a?

Simulação 2: Na sala de aula o/a professor/a explica a matéria e o/a estudante quer esclarecer uma dúvida. Como o/a aluno/a solicitaria a explicação? Como seria a fala do/a professor/a?

Simulação 3: Uma pessoa motorista de táxi/aplicativo conversando com um/a passageiro/a. Como motorista e passageiro/a se fariam no começo do serviço e ao final da corrida?

Sugestão: Podem ser sugeridas várias simulações de diálogo em que as pessoas se envolvam: vendedor/a e comprador/a, conversa em família, consulta médica, conversa em um bar, conversa na igreja, conversa em ônibus, entrevista de emprego, participação em um seminário de apresentação de estudos na escola etc.

Como estamos no início do processo, muitos/as estudantes podem sentir vergonha de participar dessa discussão. Entretanto, se perceber que há algumas pessoas mais à vontade, convide-as a fazer uma encenação.

Encerre a aula destacando que há diferentes formas de conversar e que isso tem relação com a situação que vivenciamos, ou seja, “não existe saber pior ou melhor”, conforme é proposto no início dessa aula.

Tarefa para a próxima aula (que pode ter um prazo de uma semana):

Peça que levem para a aula seguinte um áudio de algum/a conhecido falando sobre a profissão. Oriente que devem explicar que é um trabalho para apresentar na escola, por isso é necessário que a pessoa autorize a exposição do áudio na aula.

Você também, educador/a, pode levar um áudio de uma pessoa de sua família que more em um local diferente do seu falando de alguma situação vivida lá; de uma pessoa idosa contando um aprendizado para a vida; de um/a adolescente falando de seu maior sonho; de uma criança falando da brincadeira que mais gosta de brincar; de profissionais de seu conhecimento falando de suas profissões etc. (Essa é uma proposta preventiva, caso os/as estudantes não consigam apresentar os áudios.)

É importante ir acompanhando com a turma o processo das gravações de áudio para a cobrança da tarefa e a orientação da atividade.

AULA 2: Existe uma regra de linguagem que dá mais poder de fala a alguém?

Organização da turma: grande círculo.

Duração estimada: 60 a 90 minutos.

Objetivo de aprendizagem: reconhecer que o preconceito linguístico dificulta a comunicação entre as pessoas.

Desenvolvimento

Inicie a aula verificando com a turma quem conseguiu gravar um áudio que poderá apresentar à turma.

Proponha a audição orientada pelo pedido de observação das

diferentes formas de cada pessoa falar e se ela conseguiu transmitir sua ideia.

Após cada audição o/a professor/a vai registrando, com o auxílio da turma, o perfil da pessoa que protagonizou o áudio e a ideia que transmite, de maneira esquemática, em seu caderno, no quadro ou em um cartaz. O objetivo, ao realizar o registro, com o apoio da reflexão oral da turma, é exercitar o foco da atenção para o modo como a pessoa transmite seu recado e se transmite (ação que favorecerá, ao final das audições, uma reflexão sobre variação linguística e preconceito).

Ao final das audições, realize uma roda de conversa motivando com perguntas do tipo:

É possível julgarmos dentre as falas que ouvimos qual é a mais importante?

Se essas pessoas tivessem a oportunidade de se encontrarem para um bate-papo, será que haveria diálogo?

Vamos comparar com as situações de falas que trabalhamos na aula anterior e refletir: existe um jeito de falar que é mais importante ou tem mais poder que os outros?

Vocês já ouviram falar de uma situação, ou vivenciaram alguma, em que alguém sofreu preconceito por causa do seu jeito de falar?

Conclua a conversa deixando as questões trabalharem e instigarem a turma, sem ainda apresentar alguma conclusão ou resposta. Apenas anote o que julgar interessante para a temática da variedade linguística.

Em seguida, diga que levou um pequeno vídeo para encerrar a aula. Diga que é sobre uma grande escritora brasileira que sofreu preconceito e hoje é reconhecida mundialmente.

Exibir o vídeo [Quem foi Carolina de Jesus?](#), disponível no Canal Curta!, no Youtube.

A infância pobre, o sucesso editorial repentino de uma mulher semianalfabeta, a fama e o fim de vida no ostracismo. Em Carolina: uma biografia, o jornalista Tom Farias narra a complexa e intensa trajetória da escritora Carolina de Jesus.

Encerre a aula dizendo que, na próxima, haverá uma conversa sobre o vídeo.

AULA 3: De onde vem o preconceito?

Organização da turma: pequenos grupos.

Duração estimada: 60 a 90 minutos.

Objetivo de aprendizagem: construção de sentido a respeito da diversidade de discursos relacionados ao trabalho.

Desenvolvimento

Inicie a aula lembrando o diálogo sobre o preconceito quanto ao modo de falar. Em seguida, retome a memória do vídeo sobre Carolina Maria de Jesus e peça que falem sobre suas impressões.

Proponha que a turma se organize em pequenos grupos e oriente: agora, relembrem palavras e expressões que vocês usam no dia a dia ou que precisam falar em alguma situação e ficam em dúvida se está de acordo com a regra da língua. Diga que pode ser que não tenham dúvida, mas tenham ouvido outra pessoa dizer ou corrigir alguém. O grupo deverá conversar sobre qual é a forma que se aproxima mais da regra da língua.

Circule por entre os grupos e anote algumas palavras/expressões que ouve como variação da língua. Pode ser que não

julguem importante dizer na hora da apresentação do grupo e você, professor/a, poderá retomar.

Convide os grupos a apresentarem as palavras e expressões que encontraram. Peça também para falarem um pouco da conversa que fizeram. Contribua com as apresentações, professora/or, trazendo algo que ouviu enquanto circulava entre os grupos. (O objetivo é conversar sobre as variedades da língua, lembrando que há vários modos de dizer uma mesma coisa).

Apresente as seguintes ponderações e questionamentos ao final das apresentações:

Há muitas pessoas em nossa escola, em nossa cidade, em nosso país. Cada pessoa tem seu jeito de falar conforme a situação em que se encontra. Se cada pessoa tem um jeito de ser e se comunicar, quer dizer que há uma variedade na linguagem, pois as pessoas se expressam e se revelam também através da fala.

Por que há pessoas que insistem em dizer que existe uma forma mais certa de falar?

De onde vem o preconceito em relação ao jeito de falar das pessoas?

Quem são as pessoas que mais sofrem preconceito em relação ao modo como se expressam oralmente? Quem são as pessoas mais admiradas pelo seu jeito de falar?

Será que o preconceito em relação ao jeito de falar tem alguma relação com os outros tipos de preconceito?

Faça perguntas para que os/as estudantes elaborem suas próprias conclusões. Convide-os/as a ouvir o poema “Muitas fugiam ao me ver”, de Carolina Maria de Jesus, que viveu o preconceito na própria pele e escreveu sobre o que pensava. Diga que Carolina escrevia o que sentia e pensava nos cader-

nos e papéis que recolhia na coleta de materiais recicláveis com a qual trabalhava para sustentar seus filhos.

Você deve ler o poema procurando colocar entonação conforme convida o texto. (É importante fazer a leitura algumas vezes, anteriormente à aula, para se familiarizar com a proposta da escritora).

Muitas fugiam ao me ver

Carolina Maria de Jesus

Muitas fugiam ao me ver

Pensando que eu não percebia

Outras pediam pra ler

Os versos que eu escrevia

Era papel que eu catava

Para custear o meu viver

E no lixo eu encontrava livros para ler

Quantas coisas eu quiz fazer

Fui tolhida pelo preconceito

Se eu extinguir quero renascer

Num país que predomina o preto

Adeus! Adeus, eu vou morrer!

E deixo esses versos ao meu país

Se é que temos o direito de renascer

Quero um lugar, onde o preto é feliz.



JESUS, Carolina Maria. Muitas fugiam ao me ver. In: Antologia pessoal. Organização José Carlos Sebe Bom Meihy. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/enunciarcotidianos/2017/05/04/muitas-fugiam-ao-me-ver-carolina-maria-de-jesus/>. Acesso em: 07 nov. 2021.

Ao encerrar a leitura do poema, convide a turma a falar sobre as impressões que o poema lhe provocou. (Coordene o tempo de fala para que cada pessoa possa ter oportunidade de expressar sua opinião.)

Após ouvir a todos/as, pergunte se conhecem alguma poesia que possam declamar na próxima aula, ou alguma música que possam cantar. Diga que, se alguém tiver um instrumento musical e quiser levar, será bem-vindo. Informe que, na próxima aula, haverá poesia e música.

AULA 4: A poesia e a música como gênero de texto oral

Organização da turma: em círculo.

Duração estimada: 60 minutos.

Objetivos de aprendizagem: produzir textos orais do gênero poesia e música, bem como apreciar a expressão dos/as colegas de turma.

Desenvolvimento

Professor/a, para esta aula, leve você também uma poesia ou música que poderá ler, declamar ou cantar e, quem sabe, tocar.

Inicie relembando o diálogo sobre os vários modos de falar conforme o jeito de cada um/uma. Informe que cada pessoa tem vários modos de falar, de acordo com a situação e que irão conversar sobre o jeito poético de se expressar. O jeito poético é uma forma de combinar as palavras para transmitir emoções e sentimentos.

Faça o levantamento de quem levou alguma poesia ou música. Anote os nomes, mas deixe em aberto, caso alguém se anime a participar no decorrer da atividade.

Convide as pessoas a apresentarem. Verifique quem iniciará reafirmando a importância de compartilhar os conhecimentos para que todos possam aprender cada vez mais. Agradeça de antemão a disponibilidade em compartilhar.

A cada apresentação, dê um incentivo convidando a quem apreciou que bata palmas. Prossiga orientando as apresentações com agradecimentos e elogios pelo compartilhamento dos conhecimentos.

Em algum momento, apresente você também e faça parte do compartilhamento.

Finalize o momento de apresentações avaliando brevemente o momento, com uma pergunta: Que sentimentos e emoções brotaram nesses instantes de apresentações que vivenciamos?

Encerre o momento solicitando que, para a próxima aula, quem quiser leve uma história para contar. Informe que, na próxima aula, haverá um momento para os causos.

AULA 5: A narrativa como gênero de texto oral

Organização da turma: em círculo.

Duração estimada: 60 minutos.

Objetivos de aprendizagem: produzir textos orais do gênero narrativas e apreciar a expressão dos/as colegas da turma.

Desenvolvimento

Professor/a, se quiser contar um caso ou levar uma gravação em áudio para apresentar, é uma boa ideia para se prevenir, caso não levem.

Inicie o momento dizendo que irão retomar a conversa sobre as várias formas que uma mesma pessoa tem para se expressar e que irão falar sobre as narrativas, as histórias, os casos. Explique que narrativa é diferente de linguagem poética. A poesia fala de sentimentos e emoções e a narrativa conta uma história.

Pergunte quem levou alguma história para contar. Incentive para que a primeira pessoa inicie e diga que pode ser qualquer história da vida cotidiana ou inventada. A cada apresentação, dê um incentivo convidando a quem apreciou que bata palmas.

Finalize o momento de apresentações avaliando-o brevemente, com uma pergunta: Que importância tem a ação de ouvir e contar histórias para a vida das pessoas?

Encerre o momento solicitando que, para a próxima aula, quem quiser leve piadas, trava-línguas e provérbios. Informe que, na próxima aula, haverá um momento para esse gênero oral na sala.

AULA 6: As piadas, trava-línguas e provérbios populares como gênero de texto oral

Organização da turma: em círculo.

Duração estimada: 1 hora.

Objetivos de aprendizagem: produzir textos orais dos gêneros piadas, trava-línguas e provérbios populares, bem como apreciar a expressão dos/as colegas da turma.

Desenvolvimento

Professor/a, leve alguns exemplos do gênero proposto para a aula. Inicie a aula lembrando sobre as diversas formas que as pessoas têm para se expressarem. Lembre que a aula será sobre piadas, trava-línguas e provérbios, formas que as pessoas encontraram de brincar por meio do uso da linguagem.

Verifique se alguém levou algo sobre cada gênero para apresentar. Procure promover um clima de alegria e brincadeira a fim de que todos/as se sintam à vontade para participarem. Às vezes não levam algo já definido e se lembram de uma piada, um trava-língua ou um provérbio no decorrer da atividade. Por isso, é importante que você leve alguns modelos.

A cada apresentação, dê um incentivo convidando a quem apreciou que bata palmas.

Finalize o momento de apresentações avaliando brevemente o momento, com uma pergunta: As piadas, trava-línguas e provérbios levam algum conhecimento para as pessoas? (É bom apresentar esse questionamento inclusive pelo uso que as mídias fazem desse conhecimento popular para manipular ou conduzir a opiniões que estejam relacionadas ao que ela (mídia) espera.)

Encerre o momento solicitando que, para a próxima aula, quem quiser leve trabalhos de artesanato ou alguma habili-

dade de trabalho ou profissão que desenvolve. Informe que nessa aula haverá um momento para a apresentação das habilidades de cada um/a.

AULA 7: A descrição como gênero de texto oral

Organização da turma: em círculo.

Duração estimada: 2 horas.

Objetivos de aprendizagem: produzir textos orais do gênero descritivo e apreciar a expressão dos/as colegas da turma.

Desenvolvimento

Professor/a, inicie a aula dizendo que cada participante terá a oportunidade de descrever uma habilidade que tenha, seja de artesanato, culinária, habilidade de trabalho ou profissão.

Refleta com a turma que, pelo trabalho, podemos realizar transformações fantásticas no mundo, lembrando que podem ser construtivas e/ou destrutivas, dependendo da intenção com a qual se trabalha.

Explique que a aula será para descrever, ou seja, contar qual é o trabalho que irá apresentar e como o realiza.

Convide a primeira pessoa para apresentar e sempre incentive sua apresentação convidando a quem apreciou para que bata palmas. (Aproveite para anotar as informações dessa aula, que podem ser valiosas para atividades futuras.)

Finalize o momento de apresentações avaliando brevemente o momento, com uma pergunta: Pelas descrições feitas foi possível conhecermos um pouco do trabalho que cada pessoa apresentou?

Encerre o momento reforçando a ideia da importância do trabalho de cada um/a na transformação do mundo para melhor.

AULA 8: Reconto

Organização da turma: em círculo.

Duração estimada: 1 hora.

Objetivos de aprendizagem: produzir texto oral do gênero reconto e exercitar a leitura crítica de fatos do cotidiano.

Desenvolvimento

Retome com a turma a memória da aula anterior sobre a importância do trabalho de cada pessoa na transformação do mundo para melhor. Pergunte se acaso se lembram daquele texto que você, professor/a, leu na aula há alguns dias, de autoria desconhecida, com o título *A Canoas*. Promova o reconto oral colaborativo à turma.

Para estimular o diálogo com os/as estudantes e identificar a interação deles/as com o texto, podem ser feitas perguntas, como:

Quais trabalhadores estavam envolvidos naquela história?

Onde se encontraram?

O que estavam fazendo?

Após a elaboração do reconto pela turma, produza questões que contribuam para o cumprimento do objetivo da sequência didática, como:

Existe um jeito de falar mais importante que outro?

De onde vem essa ideia de preconceito com o jeito de falar das pessoas?

Quais regras são importantes para que as pessoas possam se comunicar?

O que a nossa sociedade e o nosso país precisam aprender sobre a linguagem?

Finalize a conversa com uma frase de Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Aprendemos uns com os outros mediados pelo mundo.”

Abra para alguns comentários e explicações e encerre o momento.

Avaliação da sequência didática e sugestões de novas atividades

É importante verificar se foram cumpridos os objetivos propostos no início da sequência didática. Cada turma tem suas especificidades, e as estratégias de avaliação podem ser diversas e cotidianas. No dia a dia, o próprio ato de observar como os/as estudantes têm se manifestado verbalmente, nas diversas situações, mostra-se um indicador de consolidação das habilidades relacionadas à oralidade.

É comum ouvirmos que oralidade é algo que não se consegue avaliar porque não pode ser avaliado por meio da escrita. Entretanto, temos aqui dois aspectos: o primeiro é que não é só a avaliação escrita que serve como instrumento avaliativo. Os seminários, debates, encenações e as conversas cotidianas nos permitem avaliar se nosso/a estudante avançou nos aspectos relacionados aos usos dos diversos gêneros orais necessários aos diversos contextos de interação. O segundo aspecto diz respeito à avaliação do desenvolvimento da oralidade por meio da maneira como eles/as têm construído textos escritos (ainda que o/a escriba seja o/a professor/a). Utilizar termos, expressões e formas de construção da escrita diferentes para cada situação de comunicação (linguagem mais formal às situações que a exigem e linguagem informal para as situações nas quais ela se enquadra) nos sinaliza que esses/as estudantes compreenderam e são capazes de fazer uso dessa linguagem também nas atividades de comunicação oral.

O texto *A Canoa* pode ser retomado em outros momentos para se trabalhar algum conhecimento/habilidade específico de palavras, profissões, **produção de texto**, texto lacunado, produções de histórias de vida/biografias. Pode-se também pedir sugestões de textos à turma.

Poderiam construir um grande barco e escrever nele a resposta para as seguintes questões:

1. O QUE MAIS DESEJO REALIZAR NA VIDA E LEVARIA DENTRO DO BARCO?
2. O QUE EU DEIXARIA DE FORA DO MEU BARCO?
3. O QUE EU NÃO LEVARIA NUNCA NO MEU BARCO?

Essas perguntas norteadoras da atividade teriam como objetivo a reflexão dos/as estudantes sobre a vida, seus desejos e suas angústias, ao mesmo tempo em que se explora a produção de textos orais e escritos.

Referências

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. São Paulo: Papirus, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia. MARTINS, Maria Helena. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. Rio de Janeiro: Moderna, 2009.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **O preconceito linguístico**. O que é e como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999. 1ª edição.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. Revista Presença Pedagógica. V. 14, n. 79, jan./fev. 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **De Angicos a Ausentes**. 40 anos de Educação Popular. Porto Alegre: Sulina, 2001.

FASHEH, Munir. **Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos?** Revista Brasileira de Educação, nº 26, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim. Tia, não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 1993. 1ª ed.

GALVÃO, Ana. DE PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2012. 2ª ed.

JESUS, Carolina Maria. Muitas fugiam ao me ver. *In: Antologia pessoal*. MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.) Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/enunciarcotidianos/2017/05/04/muitas-fugiam-ao-me-ver-carolina-maria-de-jesus/>>. Acesso em: 7 nov. 2021.

MARCUSHI, Beth. Oralidade. *In*: **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014.

PLATÃO. **Dialógos**. A República. Col. Clássicos de Ouro. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1975.

QUEM foi Carolina de Jesus? Vídeo do Canal Curta! sobre a vida de Carolina Maria de Jesus. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6P_q9O3VtIU>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. APPIA. **Consolidando Projetos de Vida**. Conhecimentos Essenciais para Alfabetização de jovens e adultos de Belo Horizonte. Coleção Lendo e escrevendo Palavras. Lendo e escrevendo Mundo. Belo Horizonte: 2020.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Orientação para o ciclo inicial de alfabetização**. Alfabetizando. Caderno 2, CEALE. Belo Horizonte: 2004.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Cortez, 2017.

WITTGNENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

LENDO E ESCRREVENDO AS

palavras

LENDO E ESCRREVENDO O

mundo



Volume Introdutório
Conhecimentos
Essenciais para
Alfabetização de Jovens
e Adultos na Rede
Municipal de Educação
de Belo Horizonte



Volume 1
Alfabetização e
Letramento na EJA e os
Princípios Freirianos



Volume 2
Cultura escrita, Oralidade
e os Preconceitos
Linguísticos



Volume 3
Psicogênese da Língua
Escrita no Processo de
Alfabetização de Jovens
e Adultos



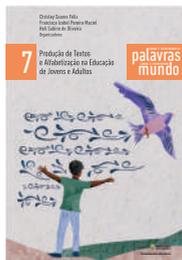
Volume 4
Apropriação do Sistema
de Escrita Alfabética na
Alfabetização de Jovens e
Adultos



Volume 5
Conhecimentos de
Ortografia e a Alfabetização
de Jovens e Adultos



Volume 6
Leitura e Alfabetização
na Educação de Jovens
e Adultos



Volume 7
Produção de Textos e
Alfabetização na Educação
de Jovens e Adultos



Volume 8
Planejamento: o Fazer
Docente na Educação de
Jovens e Adultos



Volume 9
Monitoramento e a
Alfabetização de Jovens e
Adultos



GOVERNANDO PARA QUEM PRECISA

Ceale*

Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente
DE / UFMG

UF *m* G

