



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JARDELINA OLIVEIRA PASSOS MOURA

**A ORALIDADE COMO EXERCÍCIO DO DIZER DE
ESTUDANTES TRABALHADORES DA EJA**

Salvador
2014

JARDELINA OLIVEIRA PASSOS MOURA

**A ORALIDADE COMO EXERCÍCIO DO DIZER DE
ESTUDANTES TRABALHADORES DA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mary de Andrade Arapiraca

Coorientadora: Profa. Dra. Lícia Maria Freire Beltrão

Salvador
2014

UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Moura, Jardelina Oliveira Passos.

A oralidade como exercício do dizer de estudantes trabalhadores da EJA /
Jardelina Oliveira Passos Moura. – 2014.

158 f.

Orientadora: Profa. Dra. Mary Andrade de Arapiraca.

Coorientadora: Profa. Dra. Lícia Maria Freire Beltrão.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, Salvador, 2014.

1. Educação de adultos – Salvador (BA). 2. Educação de adultos e estado.
3. Oralidade. 4. Comunicação oral. I. Arapiraca, Mary Andrade de. II. Beltrão,
Lícia Maria Freire. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.
IV. Título.

CDD 374.01098142 – 23. ed.

JARDELINA OLIVEIRA PASSOS MOURA

A oralidade como exercício do dizer de estudantes trabalhadores da EJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Salvador, 4 de agosto de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Mary de Andrade Arapiraca (Orientadora) _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Lícia Maria Freire Beltrão (Coorientadora) _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Dinéa Maria Sobral Muniz _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Kátia Maria Santos Mota _____
Doutora em Estudos Luso Brasileiros pela Brown University, EUA
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

A meus pais, Manoel (*in memoriam*) e Áurea, por me ensinarem que o amor não tem tempo para acontecer. Ele sempre é.

A meu esposo, Marcus, e a meu filho, João Marcus, pelo amor tão intenso, tão lindo, tão inspirador.

À minha amada irmã Maria Auxiliadora, por me ajudar a perceber o quão preciosa é a arte de viver e tão especiais são as nossas escolhas.

À minha querida irmã Bárbara, pelo companheirismo, amor e troca constantes no “andar entre livros” e no universo das possibilidades.

À Davina, minha “mãe de leite”, por me ajudar a perceber o mundo da oralidade desde a mais tenra infância.

Às escolas públicas pelas quais passei, ao longo da minha vida, como estudante e professora. Nelas, pude me perceber como gente que fala.

Aos camponeses e agricultores do Sítio onde nasci e cresci, pelas conversas alegres, nas manhãs mais frescas e coloridas de uma infância e adolescência marcadas pelas tessituras de minhas primeiras memórias orais.

AGRADECIMENTOS

O momento de agradecer, tão importante e único, merece ser feito de modo significativo. Convidei, por isso, uma boneca falante para me ajudar a ecoar a minha gratidão pelos quatro (e mais, bem mais) cantos. Ela me fez compreender a importância de engolir a especial pílula falante para dizer MUITO OBRIGADA!

À minha família, tão grande e alegre como a do Sítio do Picapau Amarelo. Pais, Manoel (*in memoriam*) e Áurea, pelo amor infinito. Meus irmãos, Maria Áurea, Maria Auxiliadora, Nancy, Manoel, Rita e Bárbara, por me darem de presente a existência de cada um em minha vida. Tios, primos, sobrinhos, cunhados e sogra Idalba, por estarem perto. Sempre.

A meu esposo, Marcus, e meu filho, João Marcus, pela espera sempre tão amorosa e pela compreensão diante de tantas ausências físicas.

Ao querido GELING, Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem, (FACED-UFBA) pela generosidade intelectual, aliada ao afeto e companheirismo.

À professora Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz pela participação na Banca Examinadora e por me ensinar, com leveza, competência e sabedoria, a compreender a ideia de que “o aluno aprende com o professor e para além do professor”.

À professora Dra. Lícia Maria Freire Beltrão, pela escuta carinhosa, pelas orientações constantes, tão comprometidas e competentes. Pela atenção e respeito às minhas idas vindas e vindas, durante o processo de escrita da dissertação, e pelo acolhimento, diante dos desafios que precisei enfrentar ao longo do caminho. Além disso, por ser uma de minhas especiais e mais significativas referências para a Educação e para a vida.

À professora e orientadora Dra. Mary Arapiraca, pessoa especial que, primeiro, conheci através de sua escrita encantadora. Depois, pela oralidade sábia, atenta e cuidadosa. Minha gratidão pela orientação generosa e competente.

À professora Dra. Kátia Motta, pela competência, grande contribuição, troca e olhar sensível para a minha pesquisa, desde o momento de qualificação do projeto à participação significativa na banca.

À educadora e colega especial de profissão, Sílvia Simões, e aos alunos tão queridos da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual Luiz Viana. Sem vocês, tudo isso não seria possível.

Às minhas amigas queridas, Gisely Moraes e Jusciney Carvalho, pelos momentos de incentivo, carinho, força, amor e falas constantes: “Já fez a inscrição, Lina? Vai dar certo. Vamos lá!”.

Ao anjo chamado Aleluia, que tanto colabora para que eu possa ter condições de ser, além de professora e mãe, estudante.

Ao amigo Joelson Onofre, pela paciência, carinho e revisão cuidadosa das tantas versões da escrita do meu texto.

À amiga Keyla, pela alegria e trocas constantes, nos momentos de estudo e caminhada pelos trilhos da academia.

Às amigas e comadres Vívian, Vera, Sheila pelas palavras de conforto, nos momentos mais desafiadores.

Às amigas Allisson e Jeanete, pelos ouvidos tão gentis, quando conversamos tantas vezes sobre as descobertas do Mestrado.

Ao amigo cuidadoso, Francisco Masan, que muito me ajudou (e me ajuda) a compreender e interpretar os “chamados” da vida: estava na hora de fazer o Mestrado.

Ao amigo e colega de profissão, Jorge Santos, que afirmava: “Menina, faça o Mestrado. O que está esperando?”.

Aos Diretores dos Colégios Anchieta e São Paulo, pela licença concedida para afastamento, temporário, das atividades pedagógicas, e aos colegas, supervisoras, Tânia Coutinho e Tanniana Costa, coordenadores e alunos pela torcida carinhosa e apoio.

À Sônia , pela competente revisão final da dissertação. O seu olhar cuidado e disponível foi valioso para a conclusão do percurso de idas e vindas ao texto.

Enfim, indistintamente, a todos aqueles que caminharam ao meu lado, de diferentes formas, falando-me que, sim, era possível chegar até aqui! Meu especial OBRIGADA!

O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. (FREIRE, 1979, p. 29)

MOURA, Jardelina Oliveira Passos. **A oralidade como exercício do dizer de estudantes trabalhadores da EJA**. 158 f. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

Este estudo, de natureza qualitativa e inspirado nos princípios da etnopesquisa, trata da compreensão que estudantes trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos têm a respeito de seu desempenho comunicativo oral, nas interações sociais ocorridas no contexto escolar – e fora dele –, e de que modo essa compreensão interfere em sua atuação como falantes da modalidade oral da língua, nos diferentes espaços de produção da linguagem. Nesse sentido, objetivando contribuir com o debate sobre a oralidade em cursos da EJA, foram desenvolvidos procedimentos de pesquisa em duas instâncias discursivas: a escola e o trabalho. Para produção de informações que se relacionassem com a questão da pesquisa e com os objetivos propostos, procedimentos metodológicos foram elaborados, utilizando-se o referencial histórico-cultural, a fim de ampliar as discussões e interpretações das questões socioculturais que permeiam o processo comunicativo. Como base principal de fundamentação teórica da pesquisa, adotou-se a concepção interacionista da linguagem, apoiada nos estudos bakhtianianos e de outros que se inscrevem na esteira dessa concepção. Serviram de referência para a análise das informações as contribuições da Sociolinguística, da vertente Pragmática, da Análise do Discurso e da Linguística Textual. Na escola, foram observadas aulas de Língua Portuguesa, ministradas pela professora regente da classe, a fim de se analisar a prática de ensino e as relações que podem ser estabelecidas entre o fazer pedagógico nas classes de EJA e o desempenho da competência comunicativa oral dos alunos. Na instância do trabalho, foi feito acompanhamento de estudantes trabalhadores da EJA, sujeitos da pesquisa, que, atuando como falantes, desenvolvem também as suas funções profissionais. Os procedimentos de análise das informações produzidas foram desenvolvidos, tendo-se como referência as questões apresentadas para se refletir a respeito da realidade na qual se insere o objeto de investigação e as bases teóricas usadas para fundamentação da pesquisa. Foi levado em consideração para a análise de aspectos tensivos que estão intimamente ligados ao objeto da pesquisa, o princípio de que toda prática pedagógica pode apresentar contradições entre o desejado e o que efetivamente se desenvolve no cotidiano da escola. Ao final dos estudos, chegou-se à conclusão de que há uma distância entre o que compreendem os estudantes trabalhadores da EJA acerca de seu desempenho linguístico e comunicativo e o que, efetivamente, na prática da oralidade, esses sujeitos são capazes de produzir, considerando-se as diferentes demandas requeridas pelas interações sociais nas instâncias discursivas nas quais circulam e, conseqüentemente, as linguísticas. Chegou-se, também, à conclusão de que, na escola, é necessário se repensar as concepções em torno do ensino de Língua Portuguesa, nas classes de EJA, a fim de promover a inserção de atividades de ensino da modalidade oral, com o intuito de favorecer o avanço dos estudantes nesse campo da linguagem, marcado por peculiaridades.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Linguística. Oralidade.

MOURA, Jardelina Oliveira Passos. **The Office of orality as student workers say the EJA.** 158 f. 2014. Thesis (Master) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

This qualitative study based on ethno-research seeks to understand how working students from the Youth and Adult Education (EJA) interpret oral communication in social interactions both in and out of the school context, and in what way this understanding interferes in their functioning as language speakers in the oral modality, in different contexts of language production. Accordingly, the study aims to contribute to the debate on orality in EJA coursework. Two procedures were put in place to research two discursive instances: at work and at school. In order to produce information that relates to the research question and proposed objectives, methodological procedures were developed using a cultural-historical framework to broaden the discussions and interpretations of sociocultural issues that permeate the communicative process. Based mainly on a theoretical foundation, the interactionist view of language was adopted, supported by Bakhtin and others that subscribe to this line of thinking. The contributions by Social Linguistics, Pragmatic Approach, Discourse Analysis and Textual Linguistics served as a reference for the analysis. At school, Portuguese classes, taught by a working teacher were observed in order to examine the teaching practice focused on working with the oral modality. In the workplace, the EJA students, the research subjects, were tracked, as speakers, carrying out their professional roles. The procedures for information analysis were developed, having as a reference the presented questions to reflect the reality in which the object of the study finds him or herself and the theoretical bases used for the foundation of the research. Aspects that caused tension; closely linked to the goal of the research were taken into consideration for analysis, considering the principle that all pedagogical practice may present contradictions between the outcome and what actually unfolds daily at school. At the end of the studies, it was concluded that there is a gap between what the EJA working students understand about their linguistic and communicative interpretation and what effectively, in the practice of orality, these subjects are capable of producing, considering all the different demands required in social interaction in the discursive instances in which they circulate, therefore, linguistically. It was also concluded that it is necessary to rethink the concepts surrounding teaching Portuguese language classes for adult education, in order to promote oral modality teaching activities for student advancement in the area of language, with all its peculiarities.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA), Linguistic Education, Orality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Ensino Profissional
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
GT	Gramática Tradicional
GD	Grupo Discussão
GELING	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem
GF	Grupo Focal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MCMV	Minha Casa, Minha Vida (Programa do Governo Federal)
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UCSAL	Universidade Católica do Salvador

SUMÁRIO

1	PARA COMEÇAR: A FALA QUE NARRA E CONTA HISTÓRIAS.....	13
2	NA TRILHA METODOLÓGICA: O ENCONTRO DE CAMINHOS	26
2.1	ESCOLHAS METODOLÓGICAS E OS EFEITOS DE SENTIDO NO CAMINHAR DA PESQUISA.....	29
2.1.1	A observação analítica e reflexiva: uma aliada.....	31
2.1.2	A entrevista e o questionário.....	35
2.2	O COLÉGIO ESTADUAL LUIZ VIANA FILHO: INSTÂNCIA INVESTIGATIVA.....	37
2.2.1	O grupo focal e sua formação na sala de aula do Colégio Estadual Luiz Viana Filho.....	40
2.2.2	Da sala de aula para o espaço do trabalho: a formação do grupo de discussão.....	47
3	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EJA NO BRASIL.....	52
3.1	ASPECTOS DAS POLÍTICAS DE EJA.....	59
3.2	ENTRE O SABIDO E O VIVIDO.....	63
4	EU FALO, TU FALAS ELES FALAM: A ORALIDADE NA SALA DE AULA E NO MUNDO DO TRABALHO.....	66
4.1	A SALA DE AULA: ESPAÇO PRIVILEGIADO DA PESQUISA.....	66
4.1.1	Toca o sinal. Eles chegam. Os diálogos se instalam na classe?.....	67
4.1.2	Com que roupa se vestem as aulas?.....	72
4.2	O ESPAÇO DE TRABALHO DOS ESTUDANTES TRABALHADORES DA EJA: INSTÂNCIA DE USO VIVO DA LINGUAGEM ORAL.....	77
4.3	A ORALIDADE COMO ACONTECIMENTO.....	80
4.3.1	Na oralidade, a argumentação como categoria de fala e prática sociodiscursiva.....	83
4.3.2	Um segundo episódio de oralidade. Um novo acontecimento.....	84
4.4	NO EXERCÍCIO DO DIZER, O LUGAR DO OUTRO E A CONCEPÇÃO DE “ERRO”LINGUÍSTICO.....	90
4.5	NA PRÁTICA DA ORALIDADE, O SILÊNCIO E AS SUAS INTERFACES COM A FALA.....	99
4.5.1	O lugar das variedades linguísticas.....	102
4.6	NA FALA DO PROFESSOR: O PORTUGUÊS SÃO TRÊS?.....	106
5	A ORALIDADE: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA.....	111
5.1	A ORALIDADE E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA.....	119
5.2	A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	125
6	PALAVRAS FINAIS: A ABERTURA DE NOVOS CAMINHOS.....	130
6.1	OS ESTUDANTES TRABALHADORES DA EJA:AUTODIDATAS NO USO DA ORALIDADE.....	137

6.2	POR UMA PEDAGOGIA DO ORAL E EDUCAÇÃO LÍNGUÍSTICA NA EJA.....	139
	REFERÊNCIAS	144
	APÊNDICES	148
	APÊNDICE A - Questionário do Aluno.....	149
	APÊNDICE B - Roteiro para discussão no Grupo Focal.....	156
	APÊNDICE C - Roteiro para produção das entrevistas na instância da escola e no contexto de trabalho - Grupo de Discussão.....	157
	APÊNDICE D - Questionário do Professor.....	158

1 PARA COMEÇAR: A FALA QUE NARRA E CONTA HISTÓRIAS

Certa vez, um sábio homem de olhos atentos e curiosos para as coisas da vida e do mundo nos deu a conhecer a seguinte prosa: [...] Veio a boneca. O doutor escolheu uma pílula falante e pôs-lhe na boca.

-Engula de uma vez!- disse Narizinho, ensinando a Emília como se engole pílula. E não faça careta que arrebenta o outro olho.¹ Emília engoliu a pílula, muito bem engolida, e começou a falar no mesmo instante [...] E falou, falou, falou mais de uma hora sem parar. Falou tanto que Narizinho, atordoado, disse que era melhor [...] engolir uma outra mais fraca.

-Não é preciso – explicou o grande médico. Ela que fale até cansar. Depois de algumas horas de falação, sossega e fica como tôda gente. Isto é “fala recolhida”, que tem de ser botada para fora. E assim foi. Emília falou três horas sem tomar fôlego. Por fim calou-se. [...] Tamanho susto causou aquê trovão entre os personagens do reino marinho, que todos se sumiram, como que por encanto. Sobreveio então uma ventania muito forte, que envolveu a menina e a boneca, arrastando-as para a beira do ribeirãozinho do pomar. Estavam no sítio de dona Benta outra vez.

Narizinho correu para casa. Assim que a viu entrar, dona Benta foi logo dizendo:

- Uma grande novidade, Lúcia. Você vai ter agora um bom companheiro aqui no sítio para brincar. Adivinhe quem é? A menina lembrou-se logo do Major Agarra, que prometera vir morar com ela. - Já sei, vovó ! É o Major Agarra-e- não- larga- mais. Êle bem me falou que vinha.

Dona Benta fêz cara de espanto.

- Você está sonhando, menina. Não se trata de major nenhum.

- Se não é sapo, então é o papagaio!- continuou Narizinho, recordando-se de que também o papagaio prometera vir visitá-la.

- Qual sapo, nem papagaio, nem elefante, nem jacaré. Quem vem passar uns tempos conosco é o Pedrinho, filho de minha filha Antonica.

Lúcia deu três pinotes de alegria.

-E quando chega o meu primo?- indagou.

- Deve chegar amanhã de manhã. Apronte-se. Arrume o quarto de hóspedes e endireite essa boneca. Onde se viu uma menina do seu tamanho andar com uma boneca em fraldas de camisa e de um olho só?

- Culpa dela, dona Benta! Narizinho tirou minha saia para vestir o sapão rajado- disse Emília falando pela primeira vez depois que chegara ao sítio.

Tamanho susto levou dona Benta, que por um triz não caiu de sua cadeirinha de pernas serradas. De olhos arregaladíssimos, gritou para a cozinha:

- Corra, Nastácia! Venha ver êste fenômeno...

A negra apareceu na sala, enxugando as mãos no avental.

-Que é sinhá? - perguntou.

-A boneca de Narizinho está falando!...

A boa negra deu uma risada gostosa, com a beijaria inteira.

- Impossível, sinhá! Isso é coisa que nunca se viu. Narizinho está mangando com mecê.

- Mangando o seu nariz!- gritou Emília furiosa. Falo, sim, e hei de falar. Eu não falava porque era muda, mas o doutor Cara de Coruja me deu uma bolinha de barriga de sapo e eu engoli e fiquei falando e hei de falar a vida inteira, sabe?

A negra abriu a maior bôca do mundo.

¹ Aqui, fez-se a opção por manter a escrita original com as características da ortografia da época.

- E fala mesmo, sinhá!...- exclamou no auge do assombro.
Fala que nem uma gente! Credo! O mundo está perdido...
E encostou-se à parede para não cair. [...]

(LOBATO, 1972, p. 22- 24)

É no capítulo, *A pílula falante*, trazido e recortado da obra *Reinações de Narizinho* (LOBATO, 1972), para este texto, que a insigne personagem Emília desenvolve capacidade para falar. De boneca feita de trapos de uma saia de Tia Nastácia à condição de ser falante, a companheira da menina Lúcia, neta de Dona Benta, vai se fazendo existir ao longo das narrativas do criador do Sítio do Picapau Amarelo. Tal fato ocupa destaque, sobretudo no momento em que a boneca fala pela primeira vez, diante da matriarca do Sítio e daquela que a fez nascer de suas próprias vestes. Ao expressar-se por meio da fala, Emília não só causa espanto

[...] - Corra, Nastácia! Venha ver êste fenômeno!
[...] - E fala mesmo, sinhá!... – exclamou no auge do assombro. Fala que nem uma gente! Credo! O mundo está perdido! (LOBATO, 1972, p. 22-24)

como ainda se coloca em evidência. A partir daí, vai conquistando o seu lugar nas situações dialógicas – protagonizadas ou não por ela- que ocorrem na narrativa.

Além de verbalizar por meio da palavra falada as suas ideias e pontos de vista, despertando o olhar, a atenção e os ouvidos curiosos de seus interlocutores, Emília constrói, gradativamente, as suas próprias estratégias de produção da oralidade, exercitando o seu dizer de modo singular e saindo da posição de uma boneca igual a tantas outras para assumir, de vez, o papel de boneca-gente, ou melhor, boneca-gente-que-fala.

Nessa perspectiva, cabe aqui destacar que tomo o evento da pílula falante lobatiana como principal metáfora para apresentar e materializar, na modalidade escrita da língua, o percurso da pesquisa – *A oralidade como exercício do dizer de estudantes trabalhadores da EJA* – (Educação de Jovens e Adultos), desenvolvida no universo desse segmento da Educação Básica. E para dar continuidade, então, no plano das analogias, à explicitação das ideias, assinalo que a boneca Emília, dona de um falar irônico, irreverente e singular, vai exercitando possibilidades de uso da linguagem oral e, assim como os sujeitos da pesquisa, consegue imprimir as suas marcas como indivíduo que fala e desenvolve, nas situações de interação em que está envolvida, a sua competência comunicativa oral.

Para pesquisadores da obra lobatiana, essa personagem

[...] torna-se toda poderosa, podendo conquistar tudo pela razão e imaginação. Torna-se capaz, inclusive, de transformar as possibilidades argumentativas em espertezas para fins de dominação e exploração. Ora, na hora em que Lobato traz Emília com essa inteligência, capaz de dominar o mundo, ele deixa ao leitor a pista para que perceba o risco da exploração que pode ser exercida através do conhecimento, imaginação e razão [...] (ARAPIRACA, 1996, p. 36)

Ampliando esse raciocínio, podemos também compreender que é na prática da oralidade que Emília atua como ser que pensa e argumenta nos espaços de interlocução com as outras personagens do sítio de Dona Benta. Portanto, é nesses contextos de produção do texto oral que a boneca vai assumindo a posição de ser que fala no vasto universo de fios que tecem as narrativas de Lobato. Dessa forma, estabelecendo uma íntima relação com as palavras, a irreverente personagem expõe seus questionamentos e reflexões de modo sem par e se faz gente, dotada de capacidade para pensar e fazer do seu repertório oral o seu instrumento de poder e de defesa de suas ideias.

Para Lajolo (2009), a trajetória de Emília sofre significativas mudanças, a partir do momento em que ela aprende a falar graças à pílula do Doutor Caramujo, e isso contradiz a colocação da própria personagem médico, quando tenta, no diálogo com Narizinho, acalmar a menina que, atordoada com as excessivas falas da boneca, clama para que ele dê à Emília uma pílula mais fraca. Nessa ocasião, o Doutor explica: “[...] Não é preciso. Ela que fale até cansar. Depois de algumas horas de falação, sossega e fica como toda gente. Isto é ‘fala recolhida’, que tem de ser botada para fora”. (LOBATO, 1972, p. 15)

Ao fazer a apreciação da fala do Doutor Caramujo, a pesquisadora salienta:

[...] Mas que se previnam os leitores ingênuos e incautos: calou-se, nada! Daí para frente, Emília será para sempre, uma falante de língua afiadíssima! Ou seja: a falação que, no diagnóstico do Dr. Caramujo era consequência temporária da fala por tanto tempo recolhida será a marca registrada de Emília, apontada em diferentes momentos por todos e até pelo próprio narrador, que a ela se refere como torneirinha de asneiras. Bendita torneirinha, e benditas asneiras! Pois é exatamente a capacidade de fala, e seu ilimitado exercício a condição essencial para que Emília desempenhe a importante função que é a sua em todas as aventuras vividas dentro e fora do sítio do Picapau Amarelo. [...] É graças a esta Emília falante, em cuja fala uma lógica implacável e sem papas na língua se alterna com um surrealismo cheio de non sense e trocadilhos, que a atuação das outras personagens

lobatianas ganha originalidade. Emília sabe falar e, pela fala, convencer os outros de seus pontos de vista, o que faz dela ponto de partida das aventuras mirabolantes narradas nas histórias [...] (LAJOLO, 2001, p. 119 -137).

Diante das ideias abordadas, é ainda possível buscar maior compreensão a respeito da importância da conquista da fala não só para a própria Emília, mas para os demais personagens do Sítio. Afinal, não apenas Emília é favorecida pela prática da oralidade. A cada diálogo tecido nas narrativas lobatianas, as outras personagens começam também a sentir necessidade de interlocução com a boneca, seja para dela discordar, caçoar, seja para comentar as suas “asneiras”, seja para nela espelhar-se e, até de modo inconsciente, reproduzir o seu comportamento como uma falante ousada, destemida e “sem papas na língua”. Assim, entendemos a força criadora de Lobato e nos damos conta do grande convite feito pelo escritor em suas obras, quando o assunto em questão é o uso da fala e da linguagem em suas múltiplas funções e contextos.

Nessa perspectiva, temos ainda a oportunidade de alargar o nosso entendimento a respeito das interlocuções construídas pelo competente autor em suas histórias e das relações que podemos tecer entre o simbólico, o imaginário e o real em que a fala e a comunicação se fazem presentes. Nasce, portanto, desses diálogos entre as personagens, um caminho possível para compreendermos a importância da oralidade como uma prática que não só favorece o exercício da fala, como também abre possibilidades, a fim de que o sujeito possa utilizá-la para reflexão e atribuição de sentido às coisas da vida. Nessa direção, podemos contar com a contribuição de pesquisadores que trazem para debate a relevância dos estudos lobatianos como forma possível de tessitura entre o simbólico e o real no universo da comunicação humana, considerando a fala, como essencial no movimento discursivo e como elemento que estimula a reflexão e a produção de conhecimento seja de qualquer natureza.

Dessa maneira, comungamos com Arapiraca (1996), quando chama a atenção para os atos comunicativos e suas possíveis interpretações nas histórias de Lobato.

[...] O texto lobatiano promove atos de comunicação linguística. E isso se dá não apenas quando a Ciência é o objeto de interesse. O Sítio foi sendo construído como espaço de convivência democrática. Na fábula “O Cão e o Lobo” as personagens desenvolvem uma conversa acerca do significado de liberdade. A certa altura, Dona Benta deixa entrever que eles sabem muito bem o que é liberdade porque em liberdade vivem. E conclui o diálogo dizendo: “O segredo, meu filho, é um só: liberdade. Aqui não há coleiras. A grande desgraça do mundo é a coleira. E como há coleiras espalhadas pelo mundo.” (Fábulas, 31). Nem mesmo a razão ou a Ciência

constituem-se em coleiras para o pessoal do sítio. Os exemplos já citados são uma amostra disso. Outros poderiam ser apontados que revelam nas suas personagens atitudes questionadoras e crítico-argumentativas, não isentas de conflitos, mas solidárias e capazes de produzir entendimentos não coagidos diante de cada situação. Desse modo, construída a partir de atos de comunicação linguística, a razão, nos textos lobatianos, sofre redução em seu estatuto de soberania e de dominação e passa a se inserir na dinâmica de vivência das interações sociais das personagens. (ARAPIRACA, 1996, p. 37)

Dessa forma, tomei o texto literário lobatiano, entendendo-o como importante referência para pensar a oralidade e interpretar os fenômenos que foram observados na pesquisa que resultou na dissertação que ora apresento. Assim, expressei que o desejo de explorar os caminhos da investigação a respeito do uso dessa modalidade da língua na Educação de Jovens e Adultos, considerando as motivações iniciais para o desenvolvimento do estudo e as possibilidades de atribuir sentido a cada etapa vencida, foi cumprido. Desse contexto, transporto-me do simbólico de trechos de obras de Monteiro Lobato em direção aos múltiplos cenários percorridos no mundo do real para chegar até aqui.

Nessa perspectiva, ressalto que meu interesse pela investigação em relação à oralidade como exercício do dizer de estudantes trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos nasceu, principalmente, a partir da minha inserção, à época, como aluna especial, na disciplina *Oralidade, escrita e ensino*, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), ministrada no ano de 2010 pela professora Doutora Dinéia Maria Sobral Muniz, o que se constituiu elemento motivador e decisivo para a continuidade dos estudos no universo da linguagem oral. Além disso, a participação em encontros realizados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING), na Faculdade de Educação da UFBA e as experiências por mim vividas, nas décadas de 80 e 90, no contexto da Educação do Campo, e, mais tarde, durante a atuação como docente de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, em outros segmentos e instâncias escolares, contribuíram de modo significativo para as escolhas que desenharam a pesquisa.

Nesse sentido, o fato de ter sido também aluna de escolas públicas desde o ensino fundamental ao Curso de Magistério, em 1988, e ser filha de agricultores e habitante de uma zona rural do estado baiano, favoreceu não somente o meu acesso, desde cedo, ao universo da Educação pública, como também contribuiu para a grande familiaridade e contato com a realidade da qual faziam parte os trabalhadores do campo semialfabetizados e alguns sem nenhuma inserção no mundo da leitura e da escrita que, após o dia de trabalho, frequentavam

a escola para adultos no período noturno. Nessa época, foram vividas importantes experiências desenvolvidas em escolas públicas, ainda quando estudante do Magistério e, posteriormente, como estudante do Curso de Letras Vernáculas, na Universidade Católica do Salvador (UCSAL) na década de 90. Tais observações e memórias, tecidas ao longo do tempo, influenciaram significativamente na definição da comunidade de investigação desta pesquisa: sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – sigla que usarei para, doravante, fazer referência a esse segmento da educação.

Observar, portanto, ainda que no plano da empiria, a oralidade dos trabalhadores rurais que integravam turmas de EJA, em outros contextos históricos (décadas de 80 e 90), foi fundamental para a obtenção de maior clareza, em relação ao que pretendi com a investigação realizada no campo da linguagem, na escola pública, e para a validação da importância do uso da modalidade oral da língua para os sujeitos que fazem parte de uma realidade historicamente marcada pela exclusão e pelo acesso tardio à educação básica. Nesse sentido, chamavam a atenção, na época dessas observações empíricas, os desafios enfrentados pelos adultos e jovens que frequentavam as escolas no campo, pois revelavam muito desconforto e constrangimento, quando precisavam lançar mão de seu repertório linguístico oral para participar das situações públicas de comunicação, que demandavam a elaboração de textos falados, tidos por eles, os falantes, como mais “sofisticados” e que exigiam a prática constante do exercício do dizer.

Situações como essas, em que os sujeitos da EJA se mostravam, muitas vezes, pouco conscientes de suas potencialidades como falantes da língua oral e pouco à vontade para exercitar suas habilidades como produtores de texto falado, em situações mais formais do uso da linguagem, foram guardadas na minha memória de estudante de Magistério e, hoje, como mestranda, arvorando-me, no universo acadêmico, e colocando-me na condição de pesquisadora, a fim de ir além da empiria e ampliar a busca por uma maior compreensão das questões que estão intimamente relacionadas ao ensino de língua materna, tomada como ensino da língua portuguesa na escola pública e, especialmente, ao trabalho pedagógico com oralidade na Educação de Jovens e Adultos.

Das décadas de 80 e 90 para o século XXI, muda-se o cenário, pois a história da pesquisa começou numa escola pública da capital baiana, o Colégio Estadual Luiz Viana Filho, situado à Rua Waldemar Falcão, nº 7 – Candeal, e os protagonistas da EJA fazem parte de outro tempo histórico: o ano de 2013. No entanto, o que eles têm em comum é o fato de

integrarem, mesmo em momentos distintos, escolas que se destinam à formação de jovens e adultos e que lhes devem oferecer possibilidades de exercitar as suas habilidades e competências como leitores, escritores, e como falantes e produtores de textos orais, de diferentes gêneros, em diferentes espaços sociais por onde transitam.

Assim, ao considerar a Educação de Jovens e Adultos como importante campo de investigação para o caminhar da pesquisa, observei, também, a necessidade de compreender, de modo substancial, os sujeitos que integram esse universo, considerando as suas especificidades como falantes da modalidade oral da língua.

Nessa perspectiva, a premissa de que o homem é um ser que fala traz ao debate a importância da oralidade para a vida humana, dada à necessidade que possuímos, como seres da linguagem, de não somente estabelecermos comunicação e intercâmbio de ideias nos contextos da vida privada e da vida pública, mas para construirmos a nossa trajetória como seres históricos e sociais. Dessa forma, as pessoas incluídas na EJA fazem parte desse universo de falantes e precisam, no mundo da escola, como espaço de produção de conhecimento e de aprendizagem, e também fora dela, exercitar, cotidianamente, a linguagem oral como possibilidade de ampliação das suas formas do dizer, em diversas instâncias e eventos comunicativos. Nesse sentido, pode-se compreender que o uso da modalidade oral da língua se faz uma constante na vida desses sujeitos, pois, ao produzirem o seu texto oral, colocam-se em evidência, à medida que necessitam, como indivíduos, também fazer parte de processos de interação social através da linguagem. E isso significa também dizer que a oralidade tem o seu lugar de relevância na vida dos usuários da língua.

Por ser a pesquisa uma proposta de investigação no campo das Ciências Humanas e, por conseguinte, da Educação, e ter como sujeitos do processo investigativo estudantes trabalhadores da EJA, e como objeto de estudo a compreensão que esses indivíduos possuem a respeito de si mesmos como falantes e usuários da modalidade oral da língua e dos modos como exercitam o dizer, em diferentes contextos e espaços sociais, busquei o estabelecimento de diálogos com estudiosos do campo da linguagem aos quais farei referência ao longo do texto e que muito contribuíram para a definição e elucidação das questões que nortearam o processo de estudo.

Nessa perspectiva, defini como objetivo geral da pesquisa: contribuir com o debate sobre a oralidade em cursos da Educação de Jovens e Adultos, considerando sujeitos desse segmento que interagem oralmente em duas instâncias discursivas: a escola e o trabalho. E,

com base nas intenções que direcionaram o caminho investigativo, pretendi buscar uma maior compreensão sobre as seguintes questões norteadoras da pesquisa:

- De que maneira os sujeitos da EJA expressam a compreensão do seu desempenho comunicativo oral no cotidiano das interações sociais?
- De que modo os estudantes elaboram sua visão sobre os atos de fala e como essa influenciam em seu desempenho como falantes, nas interações sociais dentro e fora do contexto escolar?

Acrescento, ainda, os seguintes objetivos específicos que se integraram à pesquisa, na busca de respostas para as questões que nortearam o caminho investigativo:

- Observar e registrar episódios de oralidade produzidos pelos alunos trabalhadores da EJA, considerando a sua atuação como falantes, nos contextos escolar e de trabalho que permitam promoção do debate pretendido.
- Analisar as relações que se podem estabelecer entre a prática de ensino desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa da classe de EJA e o desempenho da competência comunicativa oral dos alunos pesquisados nos contextos da escola e do trabalho para formulação de opinião.

Assim, validando a importância da linguagem para a interação social dos sujeitos da pesquisa e para a relevância de trazer a oralidade que compõe o objeto de investigação, faço referência às ideias do teórico russo, Mikhail Bakhtin (2009, p. 127), quando afirma

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Refletindo, então, acerca do valor da interação verbal para o desenvolvimento linguístico e social dos sujeitos da EJA, identifiquei a possibilidade de pesquisar a respeito da linguagem oral no universo de alunos que têm, nessa modalidade de uso da língua, a sua principal “ferramenta” de trabalho. Nesse sentido, ressalto que a fala, na pesquisa, foi entendida como texto e (ou discurso), na perspectiva tratada por Orlandi (1987) e como objeto das Ciências Humanas, considerando o homem como produtor de textos Barros (2005). Ressalto também que busquei, ao longo da pesquisa, uma maior compreensão a respeito da

visão que o sujeito da Educação de Jovens e Adultos tem de si como falante e das influências que essa compreensão exerce sobre o desempenho comunicativo oral dele.

Atender aos objetivos propostos e responder às questões norteadoras exigiam a construção de uma metodologia, aqui exposta de modo sucinto, que tanto me permitisse ler sobre a oralidade, sobre a EJA e, principalmente, me levasse ao encontro dos estudantes desse segmento. Em vista disso, compus um acervo de livros e documentos específicos e selecionei uma escola da rede pública estadual de Salvador, na qual houvesse funcionamento de classes da EJA. Pelo que perseguia, seria necessário estar com eles em mais uma instância discursiva: o trabalho. Na escola, assisti, na companhia deles, aulas de Língua Portuguesa. Acompanhei-os ao trabalho. Para os diálogos necessários, constituí grupo focal (GF) e grupo de discussão (GD), doravante GF e GD; como recursos complementares, para a obtenção e ampliação de informações, realizei entrevistas e apliquei questionários. Dessa forma, foi possível produzir sentidos relativos à compreensão que esses sujeitos possuem a respeito de si mesmos como falantes e usuários da modalidade oral da língua, dos modos como exercitam o dizer, em diferentes contextos e ao tratamento que a escola vem dando à oralidade na EJA, logo, às produções orais dos alunos desse segmento da Educação Básica.

Diante disso, foram eleitas como base principal teórica da pesquisa as referências de Bakhtin, de seu intérprete, Fiorin, e de estudiosos como Barros que seguem os seus princípios. Isso significa dizer que a concepção de língua e linguagem, tomadas como fundamentação para as observações em campo e, posteriormente, para as análises e estudo das informações coletadas, pautou-se no princípio de que o homem não é só conhecido através dos textos, como se constrói por meio deles, a partir de seu contexto histórico, social, cultural. (BAKHTIN apud BARROS, 2005, p. 26) E, nesse sentido, pensar a respeito da concepção dialógica da linguagem, entendendo, a partir das ideias do teórico russo, que é na relação com o outro que o ser humano se constrói foi fundamental. Ressalto, pois, a importância dos estudos bakhtinianos, o caráter interativo-social da linguagem e a compreensão sobre a constituição da sua subjetividade, pelo conjunto de relações sociais de que participa. (BAKHTIN apud FIORIN, 2006)

Considerando a concepção interacionista da linguagem, na perspectiva bakhtiniana, foram analisadas as situações de uso da fala pelos sujeitos da EJA, denominadas como “eventos de oralidade” por se compreender que, à medida que desenvolvem a produção do texto oral, em diferentes espaços sociais, esses indivíduos estão envolvidos para além de uma

interação face a face. Ao assumirem a condição de falantes da modalidade oral da língua, estarão marcando também uma posição social que se expressa principalmente no texto. E, de acordo com a filosofia bakhtiniana da linguagem, em cada possibilidade dialógica está a oportunidade de

[...] compreender a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real. As relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio [...] (FIORIN, 2006, p. 19)

Diante da ideia de que o sujeito produtor de textos se constrói, a partir dessa interação dialógica, nasceu a necessidade de observarmos a relação que se estabelece entre os conhecimentos construídos pelos estudantes na escola e o uso que eles faziam desse repertório, a fim de atenderem às demandas da vida social e profissional. Além disso, é considerado ainda no processo de interlocução, que o indivíduo poderá dar-se conta de que todo e qualquer processo de interação verbal é, sobretudo, caracterizado por relações dialógicas que são contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou recusa, de desacordo ou acordo, de conciliação ou de luta. (FIORIN, 2006, p. 24) Assim, é na relação com o outro que esses sujeitos da Educação de Jovens e Adultos terão a oportunidade de reconhecer os desafios e as demandas de uso social da língua e, sobretudo da linguagem oral, compreendendo que todo discurso perpassa por uma teia de relações entre vozes, e que

[...] a relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo fazem-se no ponto de tensão dessas vozes com outras vozes sociais. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição. O que é constitutivo das diferentes posições sociais que circulam numa dada formação social é a contradição [...] (FIORIN, 2006, p. 25)

E fazendo uma relação com Bakhtin, pode-se destacar Vygotsky (2009), que vem dizer da linguagem, historicamente determinada, como produção de sentidos a partir da interlocução, no interior da qual os interlocutores se constituem e são constituídos. A

linguagem e o pensamento se relacionam e o processo individual de formação da consciência só toma forma a partir da interação; o interpessoal é condição para o intrapessoal. A linguagem, nas concepções de Bakhtin e de Vygotsky, constitui-se lugar da interação, da negociação de sentidos, da representação de papéis, da constituição de identidades.

Discussões em torno da relação entre a oralidade e das culturas ditas populares já trazem para o centro dos debates a importância da oralidade para a transmissão de saberes, valores e para a manutenção das tradições culturais. E essas discussões impõem a ampliação do olhar para o texto falado como prática social e sugere que sejam estabelecidas distinções entre as modalidades de uso da língua. Para Marcuschi (2010, p. 25-26, grifos do autor),

A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais formal nos mais variados contextos de uso. A **fala**, por sua vez, seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se portanto no plano da oralidade), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e mímica. Já a **escrita** seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que em geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala.

A distinção entre fala e escrita, apresentada por Marcuschi (2010), serão ampliadas ao longo deste texto, pois o estudioso chama a atenção para o fato de que é importante não restringir os termos fala e escrita ao plano do código, pois na fala serão englobadas todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade oral e, na escrita, serão também incluídas as manifestações textuais-discursivas da modalidade escrita. Neste sentido, esses termos passam a ser usados para designar formas e atividades comunicativas. Trata-se, portanto, muito mais de eventos do que de produtos.

Pode-se ressaltar que entre os estudiosos do campo da linguagem já parece consensual a ideia de que a língua falada deve ocupar lugar de destaque no ensino de língua. Nesse sentido, cabe à escola observar prioritariamente a linguagem oral, considerando a premissa de

que o texto falado traduz a forma natural do uso da língua – anterior à escrita – e seu desenvolvimento é importante passo para o das demais habilidades. Além disso, mais do que ler e escrever, o indivíduo ouve e fala. Sendo assim, é importante que as instituições escolares se proponham a explorar as inúmeras possibilidades de trabalho com a oralidade, atentando para a importância do ouvir e do falar e para o conhecimento dos usos linguísticos dos alunos. Nessa perspectiva, torna-se fundamental que os sujeitos envolvidos na dinâmica do cotidiano escolar sejam inseridos em situações de ensino e aprendizagem do oral, a fim de desenvolverem suas habilidades em atividades comunicativas e práticas sociais que demandem uso real da língua.

Partindo dessa necessidade, é essencial que medidas políticas e educacionais sejam criadas, tendo como foco a realidade cultural e a subjetividade dos alunos da EJA, a fim de viabilizar a sua formação integral considerando-os indivíduos capazes de utilizar a linguagem e as experiências de vida para garantir seu espaço na sociedade, elaborar seus próprios discursos e estabelecer comunicação em diferentes contextos e instâncias sociais. E no uso da linguagem esses sujeitos sociais exercitam as suas potencialidades, experimentam diferentes processos de construção de saberes e têm, sobretudo, nas práticas de uso da língua aqui entendida não como estrutura, mas como “lugar de interação” (KOCH, 2002, p. 15), a oportunidade de ser e existir. Utilizando essa concepção de língua como espaço de troca e interlocução entre sujeitos da linguagem e, portanto, ressaltando o seu caráter interacional (dialógico), “[...] os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais e a oralidade passa a ser considerada o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos”. (KOCH, 2002, p. 17)

Esse debate mais ampliado, conseqüente da pesquisa realizada, foi textualizado em seis capítulos. Neste capítulo, *Para começar, a fala que narra*, traço o percurso de minha caminhada como estudante até chegar ao universo acadêmico, exponho o problema de pesquisa, justifico as minhas escolhas. Mais adiante, apresento os objetivos e referências teóricas que ancoram o debate das questões relacionadas com o caminhar investigativo.

No capítulo 2, *Na trilha metodológica, o encontro de caminhos possíveis*, abordo, mais detalhadamente, a respeito dos caminhos metodológicos desenhados para o desenvolvimento da investigação, tendo como referência a formação de dois grupos de observação: o grupo focal e o grupo de discussão. Ainda neste capítulo, apresento aspectos

descritivos desses dois grupos, sua composição e aponto particularidades que a eles se relacionam como fonte de produção de informação.

No capítulo 3, *Breves considerações sobre a EJA no Brasil*, apresento, a grosso modo, informações sobre o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos em território nacional e faço deferência em relação a aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos ligados a esse segmento da educação básica.

No capítulo 4, *Eu falo, tu falas, eles falam: a oralidade na sala de aula e no mundo do trabalho*, abro espaço para a socializar, então, a análise das informações produzidas na pesquisa de campo, nas duas instâncias – escola e trabalho – onde foram desenvolvidas as observações da atuação dos sujeitos da EJA como falantes.

No capítulo 5, *A oralidade: reflexões na perspectiva pedagógica*, abordo os caminhos que a oralidade vem trilhando, à medida que começou, timidamente, a ser compreendida por estudiosos do campo da linguagem como importante objeto de estudo e, numa dimensão pedagógica, estabeleço relação entre o que faz a escola e o que ainda poderia ainda ser feito, considerando as contribuições de pesquisas que sinalizam a necessidade de se tomar a modalidade falada também como objeto de ensino. E, ancorada na concepção interacionista da linguagem, apresento, mais adiante, os resultados dessas análises e trago para debate as particularidades observadas em cada episódio de oralidade estudado, ressaltando a potencialidade dos estudantes trabalhadores da EJA, quando do uso da modalidade da língua falada em diferentes domínios discursivos.

Por fim, no capítulo 6, *Palavras finais: a abertura de novos caminhos*, faço alusão à ideia de pluralidade, quando se pensa em encontrar possibilidades para contribuirmos com o debate acerca das práticas de ensino da língua, enfatizando a importância do ensino da oralidade em classes de Educação de Jovens e Adultos. Nessa direção, falo da conquista dos objetivos com a pesquisa, ancorando-me nas concepções pedagógicas que regem o ensino de Português nesse segmento da educação básica e indicando possibilidades de mudanças, por meio da proposta de desenvolvimento da Pedagogia do Oral e da educação linguística no universo da EJA.

Na continuidade, capítulos disponíveis para leituras!

2 NA TRILHA METODOLÓGICA: O ENCONTRO DE CAMINHOS

Não sei como se chega a algum lugar compreensivamente sem caminhar os caminhos, suas direções/sentidos, seus desvios, incertezas e irregularidades, inventando a experiência (método). (MACEDO, 2004, p. 27)

Tomando como base as ideias de Macedo (2004, p. 27) apresentadas como epígrafe deste capítulo, aqui amplio as considerações feitas na introdução sobre a metodologia da pesquisa e seus objetivos, vez que havia chegado a hora de traçar caminhos e visualizar possibilidades. Nessa perspectiva, instaurou-se, também, a necessidade de atentar para as direções escolhidas, a fim de dar novos sentidos às incertezas e aos desvios que foram surgindo nos caminhos.

Sendo assim, para começar, saliento que a boneca falante de Monteiro Lobato, Emília, continuou fazendo parte do itinerário, dizendo-me, através do seu jeito emiliano de pensar, que as escolhas ganhariam corpo e se tornariam o principal ponto de partida para o alcance dos nossos propósitos. Portanto, ela, como minha interlocutora e, ao mesmo tempo, porta-voz, se faria presente. Além de Emília, contei, também, na escrita dos capítulos, com a sofisticada colaboração do Visconde de Sabugosa, especialista na arte das explicações, a fim de prestar ajuda para realizar descrição desse percurso e associá-lo a uma grande trilha. Dessa forma, retomo o diálogo com o mundo lobatiano, transportando-me, no plano do simbólico, para o espaço escolar por onde transitei como pesquisadora, compreendendo-o como um grande Sítio – Colégio. Afinal, o espaço escolar guarda, em sua essência, a possibilidade de muitas descobertas, quando o assunto em questão é a observação das práticas pedagógicas em torno da oralidade.

Tecendo, então, relação entre o universo do simbólico e a realidade na qual estão inseridos os sujeitos da investigação-estudantes trabalhadores da EJA, ancorei-me na mudança paradigmática que oferece aos estudos científicos a possibilidade de revelar que se enfraquece o argumento sobre verdades absolutas relativas ao conhecimento. E, considerando as contribuições de Tomás Tadeu da Silva (1994), fiz a escolha, assim como outros pesquisadores que se debruçam sobre a pesquisa no campo das Ciências Humanas, pelo deslocamento da metáfora da área da linguagem poética a fim de trazê-la, propositalmente,

para ampliar o debate acerca da oralidade no universo da educação dos jovens e adultos que trabalham. Dessa forma, é que se lê o diálogo que vou tecendo com Lobato, trazendo das suas personagens Emília, Dona Benta, Tia Nastácia, Visconde, entre outros, e das suas obras *Reinações de Narizinho* (1972), *Emília no País da Gramática* (2009), fragmentos que se relacionam com as ideias abordadas nos capítulos desta escrita.

Nessa direção, a boneca de pano de Lobato pontuou, ainda, que precisávamos seguir, levando conosco muitas ideias. Pronto. Numa conversa com a instigante Emília, não pude esperar muito para lhes dizer de uma outra parceira de trilha: a fada Clara Luz, criação, nos anos 70, da escritora brasileira Fernanda Lopes de Almeida.

Dona de premissas que chamam a atenção para a força de seus argumentos, a fada já começou o percurso, dizendo-me: “[...] Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado. Nunca reparou? [...]”. (ALMEIDA, 2007. p. 7)

Ler, reparar, observar, criar e, acrescento, pesquisar para que o mundo continue andando, eis a senha. Motivada, então, pela possibilidade do novo, aliei-me às premissas de Clara Luz e comecei a perceber que estava cercada de boas companhias, afinal, uma boneca falante e uma fada que tinha ideias, juntas, muito tinham a colaborar para a descrição dos rumos e os liames que tecem a pesquisa.

Nesse contexto, compreendi que pensar na metodologia e, posteriormente, descrevê-la e sobre ela refletir, demandava, além de alicerces teóricos pertinentes, definição de procedimentos capazes de garantir uma atividade empírica apurada e coerente com o que se pretendia observar em campo. Partindo desse pressuposto, a fundamentação teórica da pesquisa exigia também a realização de pesquisa bibliográfica que abrangesse não somente a temática, a oralidade, mas ainda questões voltadas para o segmento educacional em que os estudantes sujeitos da pesquisa se situam, a EJA, questões em torno da linguagem e da língua portuguesa, como disciplina. A atribuição de sentidos ao que foi lido, conforme as referências anunciam, se deveu às orientações de Orlandi (1987). O que das leituras foi selecionado encontra-se ao longo dos capítulos ancorando reflexões, permitindo diálogos, expondo concepções.

Para então transitar por esse percurso e explicitar de modo mais aprofundado os encaminhamentos metodológicos, foram definidas, em relação à atividade empírica, duas

instâncias investigativas – a escola e o espaço de trabalho dos sujeitos da EJA. Nesse sentido, por se constituírem dois diferentes universos empíricos disponíveis para as observações, foi preciso delimitar as ações que seriam desenvolvidas em cada um desses espaços de investigação, sem perder de vista o ponto comum que os entrelaçava: a atuação dos estudantes trabalhadores da EJA como falantes. Dessa forma, ressalto que a escolha por investigar o desempenho dos alunos, no contexto escolar e fora dele, se tornou essencial para que, ao longo das observações, fosse possível ampliar o olhar para o objeto investigado e para as relações contrastantes que se estabeleciam nas situações estudadas, evitando-se, assim, comparações que pudessem limitar a posterior análise das informações.

Nessa perspectiva, ir para campo exigia tomada de decisões. Nesse momento, perguntas nasceram para confrontar as minhas escolhas: Que postura assumiria, como pesquisadora, ao entrar em contato com a prática de observação dos sujeitos atuando nos dois espaços de investigação? De que maneira olharia os sujeitos da pesquisa, desempenhando seus papéis como falantes, nesses diferentes contextos? Quais estratégias metodológicas seriam pertinentes para produção de informações? Quais aspectos da realidade deveriam ser enfaticamente valorizados? Ao ter acesso ao campo de investigação, como iria tratar as informações?

Diante dessas questões e da natureza da pesquisa que se configurou de inspiração etnográfica, surgiu a necessidade de desenvolver o percurso das observações, considerando os sujeitos e os contextos em que estão inseridos como partes integrantes de uma realidade mais ampla. Sendo assim, tomei como referência as ideias de Ludke e André, citadas em Macedo (2004), quando são destacadas as características metodológicas das etnopedagogias, conforme se pode ler a seguir:

[...] têm o contexto como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; supõe o contato direto de pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; os dados da realidade são predominantemente descritivos, e aspectos supostamente banais em termos de status de dados são supostamente valorizados. (LUDKE; ANDRÉ apud MACEDO, 2004, p. 144)

Assim, busquei compreender melhor as características da pesquisa qualitativa que estava sendo desenvolvida, observando os sentidos dos caminhos que desejei seguir. E, nessa busca, pude traçar um percurso possível e assumir uma postura reflexiva em relação ao objeto

e aos sujeitos da investigação, a fim de não realizar uma prática reducionista de observação em campo e desconsiderar, mesmo que inconscientemente, aspectos importantes da realidade observada. Dessa forma, julguei essencial atentar para fatores de variação que fizeram parte dos processos de observação, pois estava lidando com a complexidade característica da formação de grupos humanos que serviram de estudo para a pesquisa.

Dessa forma, inseri-me no universo da escola e do trabalho dos alunos da EJA, atentando para ideia de que a substancialidade dos resultados dependeria do tipo de acesso que teria nos campos de investigação e dos procedimentos metodológicos desenvolvidos. E para interpretar o movimento de inserção nos espaços da pesquisa, tomei por base as ideias de Macedo (2004), ressaltando que

[...] é inerente à observação direta de características qualitativas chegar o mais perto possível da perspectiva do sujeito, tentando compreender sua visão de mundo ou mesmo dos significados que atribuem à realidade, bem como às suas ações. A experiência direta, compreendo, é sem dúvida o melhor ‘teste de verificação’ da ocorrência do fenômeno [...]. (MACEDO, 2004, p. 151)

Chegar até os sujeitos da pesquisa. Buscar uma familiaridade com as duas instâncias de investigação. Atribuir sentido aos fenômenos observados. Tudo isso de que nos diz Macedo (2004) se configurou numa sequência de passos que se alinharam e, na pesquisa, favoreceram a produção de informação. Desse modo, as estratégias metodológicas utilizadas na pesquisa foram se resignificando no decurso das observações, à medida que eu ia atribuindo sentido aos desafios surgidos no percurso.

2.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS E OS EFEITOS DE SENTIDO NO CAMINHAR DA PESQUISA

Considerando a natureza da pesquisa e também por ser de inspiração etnográfica, foi preciso definir, nos trilhos da investigação, recursos metodológicos capazes de contribuir, de maneira substantiva, com as observações feitas em campo. Dessa forma, eleger os instrumentos que seriam utilizados na caminhada requeria o estabelecimento constante de relação entre os objetivos da pesquisa e o objeto a ser investigado. Foi, então, a partir do diálogo entre o que e quem se pretendia investigar e a necessidade de se chegar até a fonte de onde são geradas as informações, que escolhi diferentes caminhos para continuar nas veredas

da pesquisa. Dessa maneira, ir a campo e encontrar os sujeitos da EJA significou estar frente a frente com aqueles que eram o meu maior foco de interesse na busca de respostas para as minhas inquietações.

E, para além de conhecer os sujeitos da pesquisa, estava a ideia, repito, de fazer parte de sua realidade e acompanhá-los nas duas diferentes instâncias de investigação: escola e trabalho. Nesse sentido, o que aparentemente se revelava um procedimento metodológico comum – ir a campo – ganhou outros novos sentidos, afinal, estar presente no espaço da escola, da sala de aula e de trabalho dos alunos da EJA era sinônimo de deixar que meus olhos e ouvidos de pesquisadora buscassem, na fonte das informações, o inusitado, o relevante, o desconhecido. Por isso, compreendi que cada caminho escolhido traria a possibilidade de estudo, análise e ampliação do repertório acerca dos grupos de alunos que se constituíam importante fonte de etnográfica. E dialogando mais uma vez com Macedo (2004), fui conseguindo entender com maior clareza o porquê de minhas escolhas e dos sentidos que elas dariam à minha pesquisa. E é nessa direção que o estudioso ressalta, com base em Buford Junker:

[...] o trabalho de campo significa observar pessoas *in situ*, isto é: descobrir onde estão, permanecer com elas em uma situação que, sendo por elas aceitável, permite tanto a observação íntima de certos aspectos do seu comportamento, como descrevê-lo, sem prejuízo para as pessoas observadas. Engendra-se aqui o estudo *in vivo* de como se dinamizam as construções cotidianas das instituições humanas [...]. (BUFORD JUNKER apud MACEDO, 2004, p. 145)

Nessa perspectiva, ao fazer uso dos recursos metodológicos, procurei atentar para os desafios característicos da pesquisa *in situ e in vivo*, pois era necessário obter das pessoas observadas uma resposta positiva para que os instrumentos metodológicos escolhidos fossem utilizados de modo adequado e de fato fosse instaurada uma dinâmica de coleta de informações favorável à busca de resultados. Daí, encontrei em Macedo (2004), um caminho para a elucidação acerca dos possíveis obstáculos que poderiam surgir, à medida que tentava desenvolver os procedimentos da pesquisa numa realidade que ainda se mostrava pouco conhecida:

[...] o trabalho de campo implica numa confrontação pessoal com o desconhecido, o confuso, o obscuro, o contraditório, o assincronismo. Ademais, além dos sustos com o inusitado sempre em devir, o campo tem uma resistência natural que demanda uma dose de paciência considerável

face, por exemplo, às rupturas com ritmos próprios do pesquisador ou determinados prazos acadêmicos. [...]. (MACEDO, 2004, p. 146)

Para Macedo (2004), a depender dos objetivos e do relacionamento previsto do pesquisador com aqueles com quem irá trabalhar, o método de campo sugere tempo para que ocorra uma maior aproximação com quem ainda não temos familiaridade. Dessa forma, entendi que precisava ter com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos um tempo favorável à minha presença em suas rotinas, no contexto escolar e de trabalho, uma vez que o desenvolvimento das estratégias metodológicas requeriam o estabelecimento de um vínculo pautado em confiança e respeito mútuo.

Assim, vivendo as experiências em campo, nas duas instâncias investigativas por onde transitavam os sujeitos da pesquisa, pude não só pôr em práticas as ações metodológicas planejadas, mas também fazer mudanças necessárias que foram surgindo ao longo do caminho.

Além disso, foi possível proporcionar aos sujeitos da pesquisa o tempo de que eles precisavam para compreender as propostas de acompanhamento de sua vida cotidiana por alguém que, até então, ainda lhes era pouco familiar.

Foi então me aproximando do universo particular dos sujeitos da EJA, de suas diferentes realidades, de seus mundos, que tive condições de realizar as ações metodológicas, partindo da observação em campo, do uso de questionários e entrevistas e da formação dos grupos focal e de discussão, para dar corpo ao caminho que se iniciava no momento em que pus os pés, as mãos, os olhos, o coração e todos os sentidos na desafiadora e instigante tarefa de investigação *in situ* e *in vivo*.

2.1.1 A observação analítica e reflexiva: uma aliada

Reparar, ver, notar, perceber. Olhar, analisar, considerar, admirar, contemplar, assistir, presenciar, ponderar. Essas e outras ações que desenvolvi em campo foram revelando o aspecto polissêmico da prática da observação, a cada dia em que tive acesso aos dois diferentes campos de pesquisa. E dessa forma, lancei mão da primeira estratégia metodológica para dar início à produção de informação em torno dos sujeitos da pesquisa, no Colégio e no local de trabalho desses estudantes .

Assim, pude dar sentido, nos momentos em que decantava as informações, a diferentes movimentos produzidos por eles, pela professora e demais pessoas que, nas situações discursivas, se constituíram interlocutores dos estudantes trabalhadores. Portanto, a chegada às salas de aula e saída, as ausências e frequência, a maneira como lidavam com as situações de atraso para chegar a tempo na classe, as formas de interlocução por eles desenvolvidas para estabelecer intercâmbio de ideias entre professora e aluno, aluno e aluno, as reações diante das propostas da regente de classe nos momentos em que eram convidados a assumirem o papel de leitores e escritores, aos silêncios que se instalavam, quando não exercitavam as suas habilidades de comunicação oral, a forma como desenvolviam as suas funções como profissionais, tudo isso se constituía parte da realidade observada e trazia para a pauta do meu dia de pesquisa, a necessidade de análise crítica e reflexiva diante das notas de observação.

E dessa maneira, decantando informações, tomando nota, fui observando que a oportunidade de acompanhar os sujeitos da pesquisa, no Colégio e em seus ambientes de trabalho, demandava uma seleção cuidadosa do que pretendia observar, dada a significativa quantidade de aspectos relevantes que se apresentava a cada etapa de investigação. Portanto, considerando os objetivos e as perguntas norteadoras da pesquisa, elegi como itens obrigatórios de todos os registros, independentemente do espaço investigativo em que me encontrava: a descrição da situação observada, as formas de atuação do sujeito pesquisado, à medida que ele precisava atender às demandas das situações comunicativas orais, a reação dos seus interlocutores, os conteúdos das falas dos estudantes, quando eles participavam dos episódios de oralidade em diferentes contextos de produção, e as relações contrastantes que se revelavam entre o fazer da escola e as situações reais de uso da linguagem oral feito pelos alunos em seus espaços de trabalho. Aspectos outros e notas analíticas iam sendo registradas nas largas margens dos cadernos e folhas avulsas usadas para os registros particulares sobre um determinado evento ou relação. Importante também destacar que o avanço da coleta de informações em campo se deveu ao tempo em que estive com os sujeitos da pesquisa e aos lugares por onde transitei com eles. Por isso, o fato de acompanhá-los em sala de aula, ao longo de quinze aulas geminadas de Língua Portuguesa, e nos seus locais de trabalho, não só favoreceu a progressão e a diversidade de registros, mas também contribuiu para que o tempo e o lugar fossem, previamente, definidos como critérios para orientar a frequência e o deslocamento que eu precisei fazer para transitar por diferentes instâncias de pesquisa. Nessa direção, acompanhei o raciocínio apresentado por Macedo (2004), quando traz o que Bruny (1996) denomina de “adequação subjetiva” para referir-se ao método pelo qual o pesquisador

avança sua compreensão das anotações realizadas durante a observação, bem como para validar a pesquisa. Para isso, o estudioso apresenta seis indicadores para se alcançar esta adequação:

[...] O tempo seria o primeiro indicador. Assim, quanto mais tempo o observador despender com o grupo, maior será a adequação alcançada. É o tempo que vai dizer o quão profundamente, por exemplo, as pessoas se sentem a respeito de certos assuntos. É o tempo que vai dizer sobre o quanto, em uma cultura, é preciso para que uma influência de fora se torne parte significativa da vida das pessoas, [...]. (BRUYN, 1966 apud MACEDO, 2004, p. 152)

Compreender o “tempo” como primeiro indicador para avançar em minha compreensão acerca das observações que realizei em campo e para a análise crítica e reflexiva das anotações coletadas, foi essencial para que eu pudesse também dar sentido aos dois distintos espaços de investigação, pois, o lugar é um outro indicador citado como relevante no processo de produção de informações: “[...] No lugar, atualizam-se as ações, dá-se o pulsar cotidiano da vida das pessoas que edificam as práticas.[...]”. (BRUYN, 1966 apud MACEDO, 2004, p. 152)

Pensar na ideia de “lugar” não apenas como espaço físico, mas também como cenário que carrega as experiências cotidianas vividas pelos sujeitos da pesquisa, à medida que desenvolvem os seus diferentes papéis como falantes, se constituiu num caminho que contribuiu para que eu percebesse as influências que a sala de aula e os espaços de trabalho exercem no desempenho comunicativo oral dos alunos da EJA. Portanto, dialogar com as ideias de Macedo (2004) e de pesquisadores por ele citados, favoreceu a compreensão de que seria importante atentar para as relações que poderiam ser estabelecidas entre o tempo, o lugar e as “circunstâncias sociais” em que se inserem os sujeitos pesquisados. Consideradas o terceiro indicador, essas circunstâncias que foram vividas pelos alunos, dentro e fora do contexto escolar, auxiliaram nas observações que realizei em campo, pois pude apreciar as estratégias construídas pelos alunos, quando precisaram dar conta das demandas de interação pela linguagem.

Denominada o quarto indicador que favorece a ampliação do processo de observação como método, a linguagem tem o seu espaço de relevância na caminhada investigativa tanto em relação aos alunos pesquisados como para o pesquisador: “[...] quanto mais o pesquisador estiver familiarizado com a linguagem do meio social investigado, mais apuradas podem ser as interpretações sobre este meio. [...]”. (BRUYN, 1966 apud MACEDO, 2004, p. 153)

Dessa maneira, Macedo (2004) contribuiu para que eu alargasse a minha compreensão sobre a observação do uso da oralidade pelos sujeitos da EJA em seus espaços de trabalho e na escola, quando chama a atenção para a importância de se tomar a linguagem no sentido de comunicação em toda a sua amplitude e todo o seu poder constitutivo. Logo, considerar os diferentes usos que os alunos fizeram da linguagem falada, dentro e fora da escola, foi importante para que eu pudesse me aproximar de suas interlocuções com outros falantes e melhor interpretá-las. Dessa forma, gradativamente, conquistei a familiaridade necessária para que as observações em campo avançassem e, a partir do contrato discursivo que se instaurou entre nós, sujeitos pesquisados e pesquisadora, foi possível perceber a presença do quinto indicador: a “intimidade”. E em relação a esse aspecto, Macedo (2004), apoiado em Bruyn (1966) nos diz que

[...] os procedimentos de observação inerentes à etnopesquisa são, em geral, intimistas. Isto prescreve que quanto mais o pesquisador envolver-se com os membros do grupo, mais estará capacitado para os significados e ações que brotam destes. É interessante que o pesquisador adentre cada vez mais no mundo dos bastidores, nos labirintos das relações, para, a partir desta experiência, compreender em profundidade [...]. (BRUYN, 1966 apud MACEDO, 2004, p. 153)

Nessa perspectiva, estabelecer vínculos com os estudantes foi, de fato, essencial para que eu pudesse me inserir numa atmosfera de confiança mútua e realizar os nossos encontros, considerando a ética e o respeito que devem fazer parte de quaisquer processos de pesquisa. Além disso, a familiaridade com o mundo dos estudantes da EJA colaborou para que eu pudesse entender o que se concebe como “consenso social”. Para Macedo, ainda comungando com Bruyn, esse último indicador é considerado

[...] uma espécie de pattern que o pesquisador extrai dos sentidos que permeiam e perpassam as práticas dentro da cultura. Esta habilidade é ajudada por se estar por um bom tempo exposto à cultura, anotando, sob condições as mais adversas [...] (BRUYN, 1966 apud MACEDO, 2004, p. 153)

Atentar para o tempo, o lugar, as circunstâncias sociais, a linguagem, a intimidade e para a ideia de consenso social, por meio do diálogo com as ideias de Macedo, e relacionar esses indicadores com a prática da observação que realizei em campo, contribuiu significativamente para o caminhar da pesquisa. Afinal, desenvolvendo estratégias de observação em campo e fazendo uso de instrumentos metodológicos de outra natureza –

questionários e entrevistas – pude ampliar a minha compreensão acerca do objeto investigado, fazer análises mais apuradas na análise das informações e refletir sobre os caminhos e resultados obtidos durante a investigação.

2.1.2 A entrevista e o questionário

Objetivando ampliar as estratégias metodológicas empregadas na pesquisa em campo, desenvolvi entrevistas, nas duas instâncias investigativas – colégio e trabalho, ao longo dos encontros com os estudantes da EJA, no contexto escolar e fora dele, por considerar esse recurso um potente caminho para compreender a realidade em que se insere o sujeito da educação de jovens e adultos, quando o assunto é prática da oralidade na escola e nos ambientes onde desenvolvem as suas funções profissionais. Segundo Macedo (2004, p. 164),

[...] a entrevista ultrapassa a simples função de fornecimento de dados no sentido positivista do termo. Comumente com uma estrutura aberta e flexível, a entrevista pode começar numa situação de total imprevisibilidade, em meio a uma observação ou em contatos fortuitos com participantes [...].

Nesse sentido, é importante dizer que o desenvolvimento das entrevistas ocorreu de duas maneiras distintas: num primeiro momento, defini previamente um roteiro com questões que contemplassem os objetivos da pesquisa e suas perguntas norteadoras. Em seguida, as entrevistas tiveram um caráter mais flexível, desprendidas de esquemas engessados de perguntas e respostas, pois, a cada encontro com os alunos da EJA em seus locais de trabalho e no Colégio, tive oportunidade de estabelecer diálogos com eles, considerando a receptividade e maleabilidade que existiam em nossos momentos de interação nos campos de pesquisa. Nessas ocasiões, era uma prática comum a socialização de experiências pelos alunos acerca de suas próprias vidas. Observei que os sujeitos expressavam livremente as suas ideias acerca do assunto que estava sendo a pauta de nossas interlocuções, e pude melhor compreender algumas das características dessa estratégia metodológica, quando Macedo (2004, p. 165) me diz: “É interessante notar que o aspecto não estruturado da entrevista pode tomar, em algumas situações de pesquisa, conotações de uma dialogicidade totalmente livre”.

Ao compartilhar suas experiências, por exemplo, quando do uso formal da linguagem, os sujeitos apresentavam sua visão acerca de si mesmos como falantes e empregavam sentidos às próprias histórias de vida, deixando vir à tona as suas emoções, incertezas, conflitos.

[...] De fato, a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como uma premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem através das denominações que lhes são emprestadas [...]. (MACEDO, 2004, p. 164)

Vale ressaltar que, embora algumas das entrevistas realizadas em campo tivessem um caráter “não diretivo”², utilizei estratégias para que os diálogos fossem conduzidos de modo a apreender os sentidos que os alunos da EJA davam à própria realidade e aos modos como conceituavam e nomeavam as suas experiências na condição de pessoas que falam. Assim, à medida que fui dialogando com os alunos, retomava suas falas, apresentava novas questões diante do que diziam a respeito de si mesmos, solicitei que exemplificassem ou descrevessem as situações que abordavam nas interações com outros falantes. Pedi-lhes que falassem num ritmo favorável para que eu pudesse tomar notas de seus exemplos, suas descrições, quando não era possível nem autorizada a gravação em campo. Nesse sentido, também julgo relevante destacar que essas estratégias e procedimentos de entrevistas e coleta de informações foram desenvolvidos de maneira cuidadosa, pois tinha, como pesquisadora, ciência da importância de respeitar, em campo, os hábitos, as crenças, os ritmos de fala dos entrevistados, a fim de não lhes impor condições ou formas de conduta.

Com base na ideia de que a utilização de cada instrumento metodológico se constituía um importante caminho para chegar à compreensão das questões que balisaram a pesquisa, e para alargar as minhas reflexões a respeito do que diziam e sentiam os alunos da EJA, quando atuavam como falantes em contextos de práticas de oralidade, apresentei para os sujeitos, na instância da sala de aula, um questionário com questões predominantemente abertas, a fim de realizar, posteriormente, na análise das informações, reflexões acerca de *assuntos nucleares do problema da pesquisa*.³ Nesse sentido, vale ressaltar que as respostas dadas pelos alunos ao questionário colaboraram não apenas para a ampliação das informações coletadas na pesquisa, mas também para a atribuição de sentidos que produzi, à medida que interpretava a realidade em que se situavam os estudantes trabalhadores.

Nessa perspectiva, estabelecendo relação entre as informações das observações em campo, das entrevistas e dos questionários, pude verificar a potencialidade desses recursos, quando somados à formação dos grupos focal e do grupo de discussão que se constituíram a

² Expressão capturada de Macedo (2004, p. 166)

³ Construção capturada do texto de Macedo (2004, p. 169)

espinha dorsal da metodologia empregada na pesquisa. Daqui, sigo, agora, para a apresentação das informações que explicitam acerca dessas duas outras estratégias metodológicas desenvolvidas nas instâncias de investigação e que deram, ao caminhar da pesquisa, novos sentidos e possibilidades, tanto no ambiente de trabalho dos alunos da EJA, como no Colégio- Sítio que me hospedou na condição de pesquisadora.

2.2 O COLÉGIO ESTADUAL LUIZ VIANA FILHO: INSTÂNCIA INVESTIGATIVA

Caminhos traçados. Nessa perspectiva, explico mais informações a respeito da metodologia e o movimento instaurado no primeiro espaço de investigação: o Colégio Estadual Luiz Viana Filho, universo de estudo dos sujeitos trabalhadores da EJA.

Localizado na zona urbana, mas com aspectos geográficos que nos remetem a um lugar característico da zona rural, assim como o Sítio do Picapau Amarelo, e pela expansão de seu território amplamente arborizado, o Colégio tem, em sua estrutura física, pátios bastante espaçosos, dois pavilhões que, juntos, agregam cerca de 70 salas de aula, disponíveis para as atividades pedagógicas, biblioteca, sala de teatro, cantina, refeitório, duas portarias, estacionamento. Tudo isso compõe o cenário dessa instituição pública de ensino que, desde maio de 1968, desenvolve suas atividades na área de Educação, no estado da Bahia. Atualmente, oferece para formação de turmas no turno noturno cursos como Administração, Técnicos em Vendas, Logística e Imobiliária e, há seis anos, disponibiliza vagas para classes de Educação de Jovens e Adultos (eixos 6 e 7).

Nesse sentido, destaco que a escolha do Colégio como instância investigativa se deu após levantamento, junto à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, das instituições que desenvolvem o trabalho com estudantes desse segmento de ensino na cidade de Salvador. Nessa busca, foi possível verificar que turmas de EJA costumam ser formadas, nas escolas, a partir das demandas das comunidades locais. Isso significa dizer que, no caso do Colégio Estadual Luiz Viana Filho, as classes nasceram para atender às necessidades e solicitações de estudantes que habitam no Bairro de Brotas e em bairros adjacentes, como ainda dos que têm os locais de trabalho situados nas redondezas.

Assim, por abrigar um número significativo de turmas de Educação de Jovens e Adultos, funcionando no turno noturno, especificamente três classes A, B e C, compostas por alunos jovens e adultos que trabalham, e por corresponder ao intuito da pesquisa que tem

como principal estratégia metodológica acompanhar a prática da oralidade de jovens e adultos, atuando como estudantes e em seus locais de trabalho, o Colégio Luiz Viana Filho foi definido como campo primeiro da pesquisa.

Nesse sentido, dessas três turmas de EJA existentes no Colégio, a primeira delas foi selecionada como cenário para a observação das aulas de Língua Portuguesa, por reunir um número significativo de alunos matriculados – 48, ser formada por jovens e adultos com idade entre 18 a 57 anos, que não só estudam à noite, mas trabalham desempenhando diferentes funções, tais como: atendentes, vendedores, motoristas particulares, babás, ajudante de pedreiro, office-boy, auxiliar contábil, domésticas. Essa diversidade de atividades profissionais se configurou, para a pesquisa, uma oportunidade favorável para que as observações, como previsto, também fossem realizadas fora do contexto escolar. Dos 48 estudantes que compõem a turma A, mais da metade é composta por alunos nascidos na cidade de Salvador, residentes na capital, e outra parte de alunos vindos de regiões interioranas do estado da Bahia, como Cabaceiras do Paraguaçu, Senhor do Bonfim, Terra Nova, Conceição do Jacuípe, Camamu, Caldeirão Grande.

Na bagagem, as escolhas e as estratégias previamente definidas. Dessa forma, cheguei ao Colégio Luiz Viana Filho, à sala da turma A da EJA, e, conseqüentemente, à educadora regente dessa classe, que aqui tem o seu nome preservado em função do sigilo acordado no início do processo investigativo e, portanto, será referida, doravante, como professora S.

Nesse contexto, assim como a anfitriã do Sítio, Dona Benta, a docente da classe, fez as honras da casa e me apresentou àqueles que, mais tarde, seriam meus outros novos companheiros de muitas histórias e passagens pelos espaços do grande Sítio-Colégio onde vivem as suas experiências como estudantes.

Feito o acolhimento inicial, gradativamente, fui sentindo-me à vontade para ficar ali, na sala de aula, atentando para a possibilidade de desenvolver as etapas metodológicas a que me dispunha realizar, à medida que fazia parte daquela realidade. Nesse instante, portanto, deparei-me com um grupo de jovens e adultos de olhos atentos e curiosos, como os da boneca Emília e outras personagens do Sítio do Picapau Amarelo, pois estava, ali, diante deles, uma hóspede de terras não tão distantes para o convívio naquele ambiente. Dessa forma, os encontros com os alunos ocorriam, semanalmente, na sala de aula onde desenvolviam as suas ações como estudantes, e onde foi possível observar as aulas de Língua Portuguesa desenvolvidas pela professora S.

É importante destacar que as aulas de Língua Portuguesa obedeciam à proposta curricular vigente, em vigor desde 2009, que ressalta, dentre seus principais objetivos relacionados à estruturação curricular:⁴

A elaboração de uma Proposta Curricular com base em aprendizagens por Tempos Formativos, Eixos Temáticos e Temas Geradores. Estes últimos organizam (e organizam-se) as diferentes áreas do conhecimento de acordo com a dinâmica expressa no modelo curricular. (BAHIA, 2011)

Tendo como referência essa abordagem e, partindo de uma *base* nacional comum, foram trabalhadas, no Colégio Estadual Luiz Viana Filho, no decurso dos semestres letivos de 2013, nas turmas de EJA, Eixo 6, as áreas de conhecimento que correspondem ao 3º Tempo Formativo “Aprender a Fazer: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Arte e Atividades Laborais”, equivalente ao Ensino Médio. Isso significa dizer que, de acordo com esse programa curricular, os estudantes não têm, nesse período letivo citado, aulas relacionadas à área das Ciências Exatas, pois o enfoque dado é somente para as Ciências Humanas. Assim que concluíssem, em 2013, os estudos voltados para essas Ciências, os estudantes passariam a integrar as classes do eixo 7, relacionado às áreas de Exatas.

Nessa perspectiva, as aulas de Língua Portuguesa, ministradas pela professora S, na turma A, e assistidas ocorreram, com base na proposta referida, considerando-se a carga horária semanal de 4 horas/aula e anual de 160 horas/aula. Ressalto, ainda, que neste documento de estruturação da grade curricular (do Eixo 6), é determinado que a carga horária das disciplinas sejam organizadas, preferencialmente, em aulas geminadas e que sejam iniciadas, obedecendo à seguinte ordem cronológica: 19h às 20h: 20; intervalo de 20h:20 às 20h:35; 20h:40 às 22h. Dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa, que fizeram parte do processo investigativo nesta turma, A, de EJA, ocorriam nos primeiros horários do turno noturno.

As informações expostas contribuem para a compreensão do funcionamento das dinâmicas das aulas de Língua Portuguesa que ocorreram nos dias de visita ao estabelecimento de ensino. Nesse sentido, no período das observações em sala de aula, foi possível acompanhar, durante os dois semestres correspondentes ao ano letivo de 2013, o desenvolvimento de quinze aulas geminadas, de 50 minutos cada, realizadas sob a

⁴ Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf. Acesso em: 20 set. 2013.

coordenação da professora regente que, de forma indireta, também se constitui aqui sujeito da pesquisa.

Considerando a oportunidade de ter sido, como pesquisadora, parte integrante do contexto da sala de aula da turma A e ter estabelecido vínculo com os alunos, a cada encontro, vivi a experiência de observar, *in loco*, a realidade na qual estão inseridos esses sujeitos. Nesse sentido, como já salientei, pude verificar as ocorrências que iam caracterizando a realidade escolar dos alunos, tomando como referência a frequência dos estudantes, os seus horários de chegada à sala de aula, a maneira como iam interagindo e se constituindo parte da classe em que estavam inseridos.

Dos 48, matriculados no início do primeiro semestre, apenas 22 frequentaram, mesmo que de modo irregular, as aulas de Língua Portuguesa ao longo do percurso letivo. Desse total, somente 12 prosseguiram com frequência satisfatória, indo até o final do segundo semestre de 2013. Tais fatos se configuraram, no processo da investigação, importantes elementos de análise, uma vez que pude refletir sobre esses desafios enfrentados pelos alunos e de que maneira interferiam em seu desempenho como estudantes.

Familiarizada com essa primeira instância da investigação – o Colégio – e sua dinâmica cotidiana, que traz o dito, o vivido, o conhecido e também o novo, o por vir, fui avançando no caminhar investigativo, ampliando a contextualização das observações feitas nas sessões de estudo da Língua Portuguesa nas aulas desenvolvidas na turma A de EJA, fazendo registro anedótico no diário de campo.

2.2.1 O grupo focal e sua formação na sala de aula do Colégio Estadual Luiz Viana Filho

Como já salientei no capítulo introdutório, “Para começar: a fala que narra”, foram estruturados dois grupos de pesquisa para a definição de mais duas estratégias metodológicas que fizeram parte do caminhar investigativo: o grupo focal e o grupo de discussão. Nesse sentido, a fim de melhor estruturar a formação dos grupos de alunos que iriam atuar como componentes dessas duas outras estratégias metodológicas, busquei em Macedo (2004) e Gatti (2012) base para a fundamentação de minhas ações e reflexões a respeito dos caminhos trilhados, antes de chegar à análise das informações propriamente dita.

Dessa forma, procurei entender o significado e os sentidos das minhas escolhas, tomando como referência o conceito de grupo focal, suas características e possibilidades. Para Gatti (2012), no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social, a técnica do grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada. Citando outros estudiosos, a autora salienta:

[...] Segundo Powell e Single (1996, p. 449), um grupo focal ‘é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir ou comentar um tema que é objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal’. Kitzinger (1994, p. 103) diz que o grupo é focalizado, no sentido de que envolve algum tipo de atividade coletiva – como assistir a um filme e conversar sobre algum assunto, ou debater um conjunto particular de questões. [...] (GATTI, 2012, p. 7)

Ampliando as contribuições de Macedo (2004) e Gatti (2010) me ajuda a trazer mais uma definição a respeito do grupo focal e isso corrobora para a explicitação das ideias que aqui apresento:

[...] o grupo focal trata-se de um recurso de coleta de informações organizado a partir de uma discussão coletiva, realizado sob um tema preciso e mediado por um animador – entrevistador ou mesmo mais de um. Em realidade, configura-se numa entrevista coletiva aberta e centrada. Alguns elementos, entretanto, devem ser levados em conta: os membros do grupo; sua preparação para a entrevista; as condições de tempo; o lugar do encontro; a qualidade da mediação ou do entrevistador em termos de domínio da temática a ser trabalhada e da dinâmica grupal [...]. (MACEDO, 2004, p. 178)

Contando, então, com a colaboração dos autores e relacionando-a aos objetivos e questões norteadoras da pesquisa, fui dando os primeiros passos rumo à compreensão dos sentidos que a escolha pelo grupo focal produziria no caminhar da investigação. Dessa forma, já entendendo o GF como uma estratégia metodológica possível, desenvolvi os procedimentos característicos do uso desse recurso de pesquisa, atentando, inicialmente, para aspectos como o lugar onde seriam realizados os encontros com os alunos da EJA e o tempo de duração das sessões.

Nessa direção, apresento, inicialmente, a proposta de formação do GF para a regente da turma A, da EJA, na qual eu já estava realizando as observações das aulas de Língua Portuguesa, e recebo da professora S a autorização para desenvolver a atividade com a participação dos alunos. Para definir o tempo de trabalho com o GF, atentando para o horário

disponível das aulas, uso como referência as considerações de Gatti (2012, p. 28), que elucida:

O tempo de duração de cada reunião grupal e o número de sessões a serem realizadas dependem da natureza do problema em pauta, do estilo de funcionamento que o grupo construirá e da avaliação do pesquisador sobre a suficiência da discussão quanto aos objetivos. Alguns autores recomendam que os encontros durem uma hora e meia e não mais do que três horas, sendo que, em geral, com uma ou duas sessões se obtêm as informações necessárias a uma boa análise.

Partindo da compreensão acerca do tempo necessário para a formação e desenvolvimento do GF, segui trilhando os caminhos e estruturando a proposta metodológica que, aos poucos, ganhava corpo. Após a autorização da professora S para a realização da atividade em dois momentos/sessões, era chegada a hora de convidar os sujeitos da pesquisa para a composição do percurso. Nesse sentido, explícito, mais detalhadamente, a respeito dessa estratégia que foi dando maior consistência ao trabalho de campo.

Para considerar o conjunto de escolhas que foram constituindo a trama da investigação, continuei dialogando com Macedo (2004) e Gatti (2012), embasando as minhas decisões, ao longo do percurso. Assim, o estabelecimento de relação com as ideias desses pesquisadores, favoreceu uma maior percepção do funcionamento da dinâmica do GF, à medida que o grupo de sujeitos da pesquisa iria se definindo.

E é nos momentos iniciais de convivência no Colégio, no espaço onde assistia às aulas de Língua Portuguesa e integrava a realidade dos estudantes trabalhadores da turma A EJA, fiz convite para a formação do GF, explicitando a respeito das etapas da investigação e dessa estratégia metodológica para os alunos presentes na classe naquele momento. Assim, numa atmosfera de aproximação e familiaridade com os sujeitos da pesquisa, expliquei-lhes sobre as características GF, baseando-me nos ensinamentos dos teóricos que, como já dito, também me acompanharam na constituição.

Salientei para os estudantes, nesse sentido, que a adesão ao grupo deveria ser voluntária, pois, na condição de pesquisadora, eu estaria não só observando a atuação deles como falantes na sala de aula, como também precisaria assumir a posição de acompanhante nos eventos em que estariam usando a oralidade em suas interações sociais fora da escola. Nesse momento, fui ampliando as informações e esclarecendo a necessidade de estarmos juntos, pesquisadora e sujeitos da pesquisa, não apenas nos momentos em que esses eventos

de oralidade ocorressem na classe, mas *a posteriori*, desejava contar com a colaboração deles, a fim de que pudéssemos refletir acerca das experiências que viviam no ambiente de trabalho onde desenvolviam as suas funções profissionais.

Após os esclarecimentos necessários para a formação do GF, socializei o desenho da “andança investigativa”, apresentando o objetivo geral da pesquisa. Afinal, descrever e explicitar objetivos e procedimentos metodológicos para os jovens e adultos estudantes que iriam compor o GF era mais que uma necessidade. Dessa forma, a partilha de ideias e informações representava o nascimento de um significativo vínculo que seria alimentado, cotidianamente, em todo o percurso. Tornou-se, então, essencial o estabelecimento de diálogos constantes, pautados em confiança, respeito mútuo, olhar e escuta sensíveis, entre os envolvidos no processo, pois, a partir daquele momento, abria-se espaço não somente para que as estratégias metodológicas pudessem ser postas em prática, mas também para que os estudantes compreendessem a relevância de sua participação na pesquisa.

Ampliando o meu olhar para a constituição desse grupo, retomo, então, as contribuições de Gatti (2012), e vou entendendo que

Como técnica de pesquisa, um grupo focal tem sua constituição e desenvolvimento em função do problema de pesquisa. O problema precisa estar claramente exposto, e a questão ou questões serem levadas ao grupo para discussão dele decorrem [...]. (GATTI, 2012, p. 17)

Nessa perspectiva, era evidente a necessidade de deixar explícito para os estudantes, não só a relevância da colaboração deles para o processo de investigação, mas também a contextualização do problema da pesquisa, compreendendo que esse momento de teorização se constituía como fundamental para uma maior participação dos sujeitos no caminhar da observação, uma vez que, segundo Gatti (2012, p. 17)

Essa teorização permite que o pesquisador levante questões relevantes e contextualizadas, bem como orienta a construção de um roteiro preliminar de trabalho com o grupo: o que vai se solicitar dele, tendo claro o que se está buscando compreender.

Considerando esse princípio, ratifiquei a informação já dada anteriormente aos estudantes, lembrando-lhes que a participação deles no GF ocorreria na classe e, em seguida, eu os acompanharia em seus locais de trabalho, nos dias por nós definidos. Assim, a

investigação partiria de duas instâncias – escola e trabalho – pois tem-se, percebido, nos espaços de ensino da Língua Portuguesa, a grande necessidade de realização de pesquisas que possam colaborar para a ampliação de práticas de ensino e aprendizagem da modalidade oral da língua, uma vez que se observa o pouco espaço que é destinado à oralidade nos contextos escolares.

Nessa perspectiva, fui tecendo as linhas da metodologia e apresentando as perguntas que norteavam o caminhar investigativo, considerando o problema abordado e o objetivo geral da pesquisa, destacando a importância dessa caminhada para o trabalho com a linguagem oral na Educação de Jovens e Adultos.

Após a socialização das perguntas da pesquisa, salientei para os alunos que a proposta de ultrapassarmos os muros da escola e seguirmos, juntos, para o mundo trabalho gerava, naquele momento, tanto para mim, na condição de pesquisadora, quanto para eles, na condição de sujeitos da pesquisa, um novo desafio: ampliar horizontes. Afinal, não é uma prática comum, vivenciada pelos estudantes, nos ambientes onde realizavam as suas funções como profissionais, ter alguém os acompanhando e observando o exercício de suas formas de dizer, como sujeitos que falam, em outros domínios discursivos. Dessa forma, questionamentos poderiam ter surgidos por parte dos estudantes, como provocação ou uma possível resistência ao proposto. No entanto, falas não se fizeram presentes naquele instante. Apenas um curto silêncio se instalou na classe, simbolizando o tempo necessário para seus solilóquios, enquanto a resposta positiva estava sendo elaborada pelos alunos. Isso porque era visível a importância de deixá-los à vontade, a fim de pensassem a respeito de uma ideia, até então, nova para eles. E esse fato trazia a possibilidade de um estranhamento natural, uma vez que acompanhar alguém em seu ambiente de trabalho demandava um grau de familiaridade que ainda não tínhamos tido tempo de ter conquistado.

Contudo, a companhia simbólica da memorável personagem Clara Luz, no trajeto da pesquisa, nos faz lembrar de um de seus maiores movimentos de vida na história *A fada que tinha ideias*: experimentar novas possibilidades. Nesse contexto, resgatei da narrativa de Fernanda Lopes de Almeida o momento em que a fada expõe as suas opiniões para a professora de Horizontologia a respeito dos horizontes: “[...] A minha opinião é que não existe um horizonte. Existem muitos. [...]” (ALMEIDA, 2007, p. 23)

Raciocinando a partir da ideia de Clara Luz, entendi que a visita ao local de trabalho dos estudantes da EJA representava, para a pesquisa, um novo horizonte. E era também

preciso dar um outro tempo aos alunos, para que internalizassem a ideia de terem uma pesquisadora que, além de fazer parte da sala de aula, iria acompanhá-los e observá-los num ambiente em que atuam de modo distinto da classe. Ideia lançada. Era então necessário atentar para o fluxo natural dos acontecimentos, a fim de que não apenas um, mas muitos outros horizontes apontassem.

Expectativa. Espera pela aprovação do grupo de alunos da EJA, para que a ideia se tornasse possível. Nesse ínterim, os gestos, os movimentos e acenos com a cabeça, e mais adiante, as falas revelavam o desejo de que essa experiência de fato acontecesse. Ganhava corpo ali, naquele momento, a ideia da formação do Grupo Focal (GF), estratégia metodológica considerada a espinha dorsal da pesquisa. Porém, como toda ideia nova traz consigo um desafio para que, de fato se concretize, independentemente do tempo, espaço e lugar, era necessário empreender esforços para lidar com as demandas que a metodologia escolhida exigia.

Nessa direção, embora já tivesse conquistado uma resposta positiva do grupo de alunos para a formação do grupo focal, após a socialização da proposta, era também chegada a hora de ressaltar para a turma que sentimentos de incerteza e inquietude rondavam o cenário, pois a estratégia escolhida – GF – para colocar em prática a pesquisa – trazia em sua configuração características essencialmente humanas. Daí, o surgimento natural de uma instabilidade inerente a todo e qualquer processo que envolve pessoas, suas condições sociais, econômicas, físicas, culturais. Permitam-me explicar mais sobre isso.

O Grupo Focal se configurou na sala de aula do Colégio, com a participação de estudantes jovens e adultos trabalhadores da EJA que refletiram a respeito das questões norteadoras da pesquisa e acerca de outras questões que surgiram ao longo das discussões. Tendo a minha mediação como pesquisadora, o grupo formado inicialmente por 13 alunos, atuou durante 1 hora, durante os dois momentos reservados para esses encontros, nas aulas de LP. Depois, no segundo momento do GF, apenas 12 estudantes compuseram a situação metodológica, pois um deles havia se ausentado do Colégio na data em que o segundo encontro aconteceu. Assim, o GF foi constituído por esses estudantes que, doravante, serão reconhecidos pelos nomes fictícios (para a preservação de seus nomes originais) de Ariana, estudante vendedora, Isabel, estudante babá, Tania, estudante e atendente, Ramiro, estudante e ajudante de pedreiro, Maria, estudante e doméstica, Roberval, estudante e office-boy, Marcia, estudante e vendedora de loja de roupas e calçados, Tayla, estudante e vendedora de

eletrodomésticos, Paulo, estudante e atendente, Edmilson, estudante motorista particular, Valdelice, auxiliar de cozinha, Rosa, estudante e auxiliar contábil, Marcelina estudante e cozinheira.

Entendendo, então, serem suficientes dois encontros grupais, observei atentamente as experiências relatadas pelos estudantes que expressavam, de diferentes formas, as suas percepções diante das situações de uso da língua oral e pensavam sobre a sua atuação como falantes. Nesse sentido, atribuí sentido a cada fala produzida pelos sujeitos da pesquisa e ia, através das gravações e anotações complementares, recolhendo os registros para posterior análise. Ressalto que assumi, durante as trocas no grupo, a função de escriba e, dessa forma, em outro momento realizei a transcrição das informações coletadas, a fim de ampliar a compreensão das ideias produzidas pelo grupo.

Tendo em sua composição estudantes trabalhadores que desenvolvem diferentes atividades profissionais – motoristas, pintor, vendedores, babás, auxiliares de cozinha, pedreiro - e possuem idades distintas – 18 a 56 anos – o GF trouxe como principal marca a diversidade. Observando o posicionamento dos estudantes diante das questões propostas para reflexão, foi possível perceber que essa heterogeneidade favoreceu a ampliação das ideias produzidas pelo grupo e enriqueceu significativamente a posterior análise das informações.

Após a realização dessas duas sessões coletivas de reflexão em torno da prática da oralidade na vida dos sujeitos pesquisados, era chegado o momento de obter a informação sobre a autorização para que eu fosse até os locais de trabalho onde esses jovens e adultos desenvolviam as suas funções profissionais. Dessa forma, proposto inicialmente para ser desenvolvido em uma única turma da EJA, o GF foi se desenhando de modo diferente daquele antes explicitado.

Diante dos desafios enfrentados pelos estudantes para a obtenção da licença para que eu fosse acompanhá-los no ambiente de trabalho, novas ideias foram ganhando lugar no percurso da investigação. Afinal, dos treze estudantes trabalhadores da EJA que participaram das sessões do GF na classe, seis se colocaram disponíveis para a pesquisa no ambiente de trabalho. Desse número, quatro não obtiveram autorização dos seus dirigentes para que por mim fossem acompanhados no trabalho, enquanto realizam as suas atribuições, e dois deles estavam em iminência de desligamento de suas funções no emprego. Nesse sentido, frente a um significativo impedimento para a estruturação previamente desenhada do GF, uma nova tomada de decisão precisava surgir: trazer para a pesquisa outros sujeitos da EJA. E isso

instaurou na trilha metodológica um novo tempo de busca, afinal, novas decisões precisavam ser tomadas.

Desafios concretos à vista. Porém, assim como o Sítio do Picapau Amarelo, lugar de inesgotáveis fontes de possibilidades, encontrei no Colégio, sob orientação da anfitriã, professora S, a oportunidade de convidar quatro alunos de uma outra turma de EJA para participar de um novo grupo de pesquisa, a fim de que eu pudesse acompanhá-los em seus ambientes de trabalho. Estava, a partir daí, ocorrendo a formação de um segundo grupo de investigação, pois esses novos integrantes da Educação de Jovens e Adultos, além de aceitarem o convite para participar da caminhada metodológica fora do Colégio, também receberam autorização de seus chefes para que a coleta de informações em campo fosse possível. Dessa forma, já me sentia acompanhada por esses outros sujeitos da pesquisa e vibrava com a oportunidade de conhecer a atuação de cada um deles, como falantes, em outros contextos que, naquele momento, ultrapassavam os muros da escola.

2.2.2 Da sala de aula para o espaço do trabalho: a formação do grupo de discussão.

Transitar de uma instância a outra, a fim de instaurar um novo movimento de busca de informações. Fazer a inserção num outro cenário, afinal, o trabalho de campo não estava mais limitado à sala de aula do Luiz Viana Filho. Perceber, então, os desafios como possibilidades. Tudo isso fez parte da caminhada da pesquisa que, naquele momento, se estendia para além dos muros do Colégio. Nesse momento, resgato as conversas com Macedo (2004) e ele me diz, citando Buford Junker (1960):

[...] é preciso obter novos dados e obtê-los em grande variedade de ambientes, conforme é exigido pelos novos problemas que se deseja conhecer e/ou resolver. Outras formas de resolver esta dialética incluem ser participante por algum tempo e relatar, por outro, participante privado e relator público e relator secreto. Todas essas modalidades são praticadas. Todas elas possuem seus defeitos morais, pessoais e científicos, mas a dialética jamais fica resolvida plenamente. Para se fazer boa observação social, é preciso estar junto às pessoas, vivenciando as suas vidas, ao mesmo tempo vivendo a própria vida e relatando. (JUNKER, 1960 apud MACEDO, 2004, p. 145-146)

Diante da impossibilidade de ter os mesmos alunos já conhecidos do GF também como parceiros da caminhada investigativa fora da escola, e frente a necessidade de estar

junto a novos integrantes da pesquisa, tive, mais uma vez, a colaboração da professora S que, como Dona Benta, me guiou a uma outra sala do Colégio-Sítio e me deixou à vontade para explorar aquela nova situação que se instaurava na minha rotina de pesquisadora. Dessa forma, com o intuito de estabelecer um contato mais familiar com os alunos da outra turma de EJA e ter um diálogo profícuo com os ainda pouco conhecidos parceiros de caminhada, desenvolvi, numa ampla sala de aula, uma conversa aberta para apresentar as propostas da atividade que eu precisaria desenvolver, a partir da visita aos seus espaços de trabalho. Além disso, realizei, nesse momento, uma entrevista para coletar informações importantes acerca da vida profissional dos alunos. Sendo assim, obtive, no encontro inicial, apoio dos estudantes trabalhadores, que se mostravam à vontade para revelar seus dados pessoais, endereços dos locais de trabalho, números de telefone. Assim, fomos, sujeitos e pesquisadora, ampliando vínculos e nos preparando para as situações que nos aguardavam no campo empírico, fora do Colégio.

Logo, firmamos o nosso “contrato discursivo”, planejamos os horários e procedimentos da visita, que incluíam a minha apresentação aos dirigentes das empresas onde trabalhavam os estudantes, informação a respeito da postura que eu assumiria, ao observá-los atuando como falantes e profissionais, das estratégias que seriam utilizadas para coleta de informações. Nesse contexto, acordamos também as informações que seriam mantidas em sigilo e só seriam feitas gravações, quando autorizadas. Dessa forma, estabelecemos uma relação dialógica, pautada em respeito e ética, e eles, os sujeitos da EJA, expressaram significativa disponibilidade para compor as cenas que protagonizariam em seus espaços de trabalho. Assim, já pertencendo a uma atmosfera positiva de intercâmbio de ideias, apresentei aos alunos os meus agradecimentos iniciais pela oportunidade que ali estava surgindo e, novamente no plano simbólico, convidei o Visconde de Sabugosa para atuar, junto comigo, de modo científico, a fim de explicitar os procedimentos que seriam desenvolvidos nos diferentes espaços de trabalho dos alunos da EJA e que também, aqui, socializo nessa seção do texto.

O segundo grupo de pesquisa, formado por quatro alunos trabalhadores da EJA, entre 19 e 46 anos, que estava se estruturando e compondo a penúltima etapa da investigação em campo, foi denominado grupo de discussão, doravante GD, por apresentar características distintas do grupo focal, visto que apresentou um número menor de participantes e não se deteve a reflexões amplas acerca das questões norteadoras da pesquisa. Nesse sentido, quando integraram as estratégias metodológicas fora do contexto escolar, os alunos foram informados, mais uma vez, de que teriam a sua prática profissional observada de maneira cuidadosa e que,

num momento posterior, discutiriam, no Colégio, um pouco sobre as experiências vividas enquanto se tornaram sujeitos da pesquisa. Dessa maneira, o GD foi constituído por quatro estudantes trabalhadores que, doravante, serão reconhecidos pelos nomes fictícios de Amália, estudante artesã, Danilo, estudante atendente do Minha Casa Minha Vida (MCMV), Mario, estudante atendente e pintor automotivo e Luciene, vendedora de lanches.

Nessa perspectiva, explicito que realizei uma visita a cada um dos quatro ambientes distintos de trabalho desses sujeitos do GD – uma oficina de automóveis, uma banca de lanches, uma banca-oficina de produção artesanal de calçados, todos localizados no bairro de Brotas, em Salvador, e uma das sedes, na capital baiana, onde funcionam os atendimentos às pessoas cadastradas no Programa Minha Casa Minha Vida, do Governo Federal Brasileiro – no período oposto ao que estudam os alunos. Para desenvolver a observação nesses espaços, lancei mão, em campo, de anotações e dos recursos de gravação nos momentos adequados, quando era autorizado o seu uso. Além disso, mantive-me como espectadora dos episódios de oralidade, sem fazer interlocução direta com os alunos trabalhadores da EJA, enquanto eles estavam desenvolvendo as suas atividades profissionais. Para definir os aspectos comuns e distintos que observaria em campo, tendo como base o desempenho comunicativo oral dos alunos trabalhadores da EJA, nos ambientes onde desenvolvem as suas funções profissionais, levei em consideração as condições de produção dos discursos, os interlocutores dos alunos e as estratégias discursivas utilizadas por eles para darem conta das demandas das situações de interlocução das quais faziam parte. Além desses aspectos, considerei as relações contrastantes que se estabeleciam entre os sujeitos e as experiências que eles viviam, na condição de usuários da modalidade oral da língua.

Atentando para a ideia de que, após trilhar o caminho da investigação acerca do desempenho comunicativo oral dos alunos da EJA, em seus locais de trabalho, era necessário refletir sobre as situações vividas, abri espaço para que eles socializassem os seus sentimentos e impressões diante da experiência de serem acompanhados fora da escola e se conceberem sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, tomando, então, por base a ideia de que o termo “metodologia” deriva do latim “*methodus*” cujo significado é “caminho ou a via para a realização de algo”, contei com a participação de três sujeitos do GD que, de volta ao Colégio, após a experiência da observação no trabalho, discutiram, durante 35 minutos aproximadamente, a respeito da visão que possuem acerca de sua própria atuação como falantes e participaram de uma pequena entrevista aberta, apresentando seus depoimentos em

relação às próprias experiências de vida como falantes. Nesse momento, fui fazendo o registro de suas falas, capturando o que julguei relevante para a análise e estudo das informações.

Face a esse emaranhado de fios que, de diferentes modos, entrelaçam as demandas de vida dos estudantes da EJA e as propostas da pesquisa aqui explicitadas, é salutar a necessidade de compreensão dos conceitos basilares de cada etapa, de cada trilha feita ao longo do percurso de estudos. Para começar, é preciso essencialmente continuar no trânsito das ideias e apresentar o resultado das buscas incessantes de referenciais teóricos capazes de dar sustentação aos pilares e fundamentos lógicos da metodologia que se erguem, à medida que observamos em campo, analisamos as ações produzidas pelos sujeitos da pesquisa, refletimos sobre os seus movimentos e, principalmente, quando focamos o olhar para o que é a célula da investigação: o ser que fala da Educação de Jovens e Adultos. E é neste momento que surge a necessidade de diálogo com teóricos que contribuíssem para maior compreensão das variações que ocorrem nas instâncias de investigação. Nesse sentido, ressalto que as falas e percepções dos sujeitos da EJA acerca de suas próprias vidas e de sua atuação como falantes da Língua Portuguesa ganharam, ao longo da pesquisa, lugar especial no território das análises das informações que estão situadas, no capítulo *Eu falo, tu falas eles falam: a oralidade na sala de aula e no mundo do trabalho*, em que dou destaque às análises feitas nos espaços onde os alunos desempenham as suas funções profissionais.

Os textos orais por eles produzidos, nas duas instâncias investigativas, potencializavam as reflexões e discussões a respeito da atuação desses estudantes nos momentos de uso da língua falada. Nas situações de interação entre os alunos e seus interlocutores, pude novamente dialogar com Gatti (2012), quando enfatiza:

A potencialidade mais enfatizada do grupo focal como meio da pesquisa está ligada à possibilidade que ele oferece de trazer um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (conceitos, ideias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores) para o foco do pesquisador. (GATTI, 2012, p. 71)

Assim, dou continuidade às minhas interlocuções com o mundo do criador do Sítio do Picapau Amarelo, para descrever outras etapas do processo de investigação, deixando vir à tona um conjunto de descrições e informações que se inscrevem como um importante procedimento que antecede à análise das informações. Sendo assim, resgato cenas da ficção lobatiana e, paralelamente, trago para o cenário as situações reais, observadas nas aulas de

Língua Portuguesa e, mais tarde, nos ambientes de trabalho dos alunos da EJA, a fim de explicitar os novos passos para que a pesquisa fosse adiante, ganhando corpo e voz. Decido, porém, que, antes de me ater à análise das informações produzidas, durante as aulas de Língua Portuguesa e no espaço de trabalho dos estudantes, sujeitos da pesquisa, apresentarei, grosso modo, informações acerca do percurso da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, numa perspectiva histórica, apontando, também, aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais ligados a esse segmento da educação básica.

3 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EJA NO BRASIL

“Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem”. (FREIRE, 1979, p. 27)

Embora a pesquisa aqui não tenha sido desenvolvida em torno da investigação sobre a Educação de Jovens e Adultos, mas sim, no campo da linguagem falada por sujeitos que integram esse segmento do ensino, julguei importante trazer, mesmo brevemente, algumas considerações que contribuíram para que eu compreendesse melhor os implícitos e explícitos observados em campo, quando da convivência com alunos trabalhadores da EJA. Nesse sentido, era possível perceber que as suas falas, a expressão dos seus desejos e suas necessidades tinham, direta e indiretamente, relação com a sua própria história de vida e com a visão que eles possuíam a respeito da realidade educacional em que estão inseridos.

Dessa maneira, tratar desse segmento da educação básica, numa perspectiva histórica, exige não somente a realização de estudos mais aprofundados, como também sugere a produção de análises críticas sobre mudanças relevantes ligadas a esse universo. Sendo assim, atendo-me aqui, grosso modo, a abordar aspectos sociais, políticos, econômicos, entre outros ligados à EJA, considerando o início do caminhar da educação em território brasileiro. Para fazer esse percurso, realizei buscas e coletei dados, especificamente em plataformas virtuais⁵ e, em seguida, fiz leituras de informações produzidas por pesquisadores como Leôncio Soares (2001), Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008), Sampaio (2009) e Strelhow (2010).

Nesse sentido, fazendo uma breve inserção no universo de informações acerca da EJA no Brasil, ressalto que a educação tem início em nosso país, a partir da época colonial, em 1549. Nesse período, marcado pela catequização jesuítica e pela proposta de evangelização das crianças indígenas, observou-se que converter esses povos era a meta principal dos colonizadores.

Além dos pequenos, havia também interesse em atrair os índios adultos para inseri-los no processo de aquisição da escrita e do contato com a leitura. Assim, como uma condição imposta pela própria Igreja, os nativos começaram a viver as suas primeiras experiências no universo das letras. Com interesses, então, voltados para a alfabetização da população nativa,

⁵ Moodle da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=9945&chapterid=9316>. Acesso em: 10 ago. 2013.

os religiosos dedicaram-se a pregação da Fé católica, a fim de que o povo indígena reproduzisse, fielmente, os hábitos e costumes europeus. Daí nasce também a concepção de educar para o trabalho e para o atendimento às necessidades não só sociais, culturais, mas também econômicas daquele tempo. E é nesse período da história, que se inicia o processo de alfabetização de adultos no Brasil, sob a justificativa de integração da comunidade de “idade avançada” ao universo da fé católica. Mais tarde, com a expulsão dos padres religiosos das terras brasileiras, no século 18, o processo de educação para esses grupos sociais vive uma desestruturação e novas perspectivas só surgiram, bem depois, na época do Império.

Nesse contexto histórico, a educação escolar colonial e mais ou menos regular viveu três fases: o período dos jesuítas, o momento das reformas pombalinas, no ano de 1759, e o período da vinda e permanência da Corte Portuguesa para o nosso país, entre 1808 a 1821. Dentre esses distintos momentos da história, um deles, não menos relevante, traz para a educação as marcas do colapso pelo qual entrou o processo de ensino, quando se dá a saída dos jesuítas do Brasil. Foi a partir desse evento, segundo indicam as informações pesquisadas, que a identidade da educação no Brasil começou a ser desenhada pelo elitismo que se limitava às classes mais privilegiadas economicamente. E era dado, portanto, somente aos filhos dos colonizadores abastados o direito à educação regular, ficando os grupos de negros e indígenas privados do acesso ao conhecimento formal (ligado à retórica, ao grego, ao latim, à filosofia) que era monopolizado pelas classes dominantes. Só mais tarde, depois da implementação da constituição imperial de 1824, é que se procurou atribuir um sentido mais amplo para a educação, a fim de que todos os cidadãos fizessem parte do processo de instrução primária.

Porém, a lei ficou em repouso no papel, uma vez que havia muita discussão em torno da ideia de como seriam inseridos os indivíduos que representavam as denominadas camadas inferiores (homens, mulheres, negros, escravos e pobres livres) no campo de ensino formal. Portanto, somente com o Ato Constitucional, em 1834, a instrução e a educação primária ficaram sob a responsabilidade das províncias. Nesse contexto de “garantia” da possibilidade de se integrar ao percurso de ensino, adultos e jovens começam a ter acesso à educação primária e secundária, sob a justificativa de que pessoas desse grupo social precisavam ter mentes esclarecidas para que pudessem participar do progresso. É nessa perspectiva que começa a ser alimentado, no contexto de EJA, o caráter assistencialista que serve, ainda, de pano de fundo para muitas ações relacionadas às políticas públicas no Brasil contemporâneo.

A difusão da ideia de que os grupos de pessoas que se integram à EJA pertencem às camadas mais pobres da população e que, portanto, são dependentes foi ganhando força com os princípios preconizados na era republicana. Em 1879, o conceito de pessoa analfabeta estimulava a criação do equívoco de que tal indivíduo incluído nessa categoria era dependente e sem competências mais avançadas para lidar com os desafios ligados a uma sociedade que se modificava histórica, social, econômica e culturalmente. Em 1881, com a Reforma Leôncio de Carvalho, a Lei Saraiva endossava o preconceito existente sobre as crianças e as pessoas mais velhas não alfabetizadas, colocando-as no grupo dos incapazes de pensar e agir por si próprios. E dessa maneira, a constituição republicana foi se estruturando e deixando vir à tona o seu caráter excludente. E isso foi ainda mais fortalecido, à medida que o direito de voto ficou restrito às pessoas consideradas letradas.

Nessa perspectiva, o contexto de segregação social, econômica e cultural era alimentado e a ideia de evolução para um percurso democrático ficava reduzido a uma cultura republicana dominada por poucos. Ser analfabeto, dentro dessa realidade, era sinônimo de limitação e impotência. No entanto, sinais de mudança rondavam essa atmosfera republicana e

Com o início do século XX houve uma grande mobilização social que pretendia exterminar este mal, o analfabetismo. Começou-se assim, a culpar as pessoas analfabetas da situação de subdesenvolvimento do Brasil. Em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões giravam em torno de uma luta contra esta calamidade pública que tinha se instalado. O analfabetismo era considerado uma praga que deveria ser exterminada. No âmago destas discussões estava presente a idéia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar. Era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país. (STRELHOW, 2010, p. 52)

Segundo o grupo de pesquisadores, Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008) no livro *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições de prática* é efetivamente, nesse século (XX), que se dá a propagação efetiva da alfabetização no Brasil, acompanhando a constituição tardia do sistema de ensino público. Nesse sentido, os estudiosos ampliam as informações, ressaltando que as chances de escolarização limitavam-se às elites proletárias e homens livres das vilas e cidades, minoria da população. Ainda destacam os estudiosos:

[...] O primeiro recenseamento nacional brasileiro foi realizado durante o império, em 1872, e constatou que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas. Essa mesma proporção de analfabetos foi encontrada pelo censo realizado em 1890, após a proclamação da República. (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 20-21)

Nessa direção, a alfabetização e a instrução tinham lugar de destaque nos discursos políticos e intelectuais, que atribuíam ao analfabetismo a denominação de “vergonha nacional” e asseverava à alfabetização

[...] o poder da elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas. (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 20-21)

Dessa maneira, os pesquisadores sinalizam que, entretanto, pouco foi realizado nesse período, na tentativa de serem desenvolvidas ações educativas que se ampliassem para a grande parte da população. Por conta das poucas oportunidades de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, até 1950 mais da metade da população brasileira era analfabeta, o que a mantinha excluída da vida pública, já que não tinha acesso ao voto.

Diante dessas questões, observava-se que o desenvolvimento educacional do Brasil estava atrelado ao seu desenvolvimento econômico. Isso significa dizer que a situação econômica brasileira, herança do período imperial, girava em torno do sistema de mercado exportador. Daí, surgiam as demandas voltadas para esse mercado e o investimento no setor industrial também era estimulado, à proporção que o país ia se transformando. Nessa época, entre a Proclamação da República, e o início da década de 20, há um fortalecimento da democracia brasileira que vai se construindo com base nos centros de produção das regiões do país consideradas avançadas economicamente. Nesse contexto, o desenvolvimento de setores agrário-comerciais aos interesses burgueses tinham, nos centros da região centro-sul do país, até então uma posição hegemônica. Porém, na década de 20, com o surgimento de uma revolução política no Brasil, há uma mudança de interesse da classe dominante para o comércio de café e outros grupos sociais acabam não tendo condições de assumir ou tomar as rédeas da economia cafeeira. E esse fato gera transformações não apenas no cenário político e econômico, como também dá origem a novos princípios voltados para a educação com os ideais da Escola Nova e com os movimentos sociais liderados principalmente pelo educador Paulo Freire.

É também observado, na década de 20, que o analfabetismo cresce no Brasil. Nesse contexto, mais adiante, em 1934, a Constituição cria o Plano Nacional de Educação que objetivava promover o ensino primário gratuito e obrigatório para atender aos adultos no Brasil. E pela primeira vez, na história educacional brasileira, deu-se atenção mais específica para a EJA, incluindo-a como dever do Estado.

Marcados por ações políticas e pedagógicas, os anos 40 trouxeram a ampliação da EJA, com a criação e a regulamentação de Institutos, Fundo e campanhas voltadas para o avanço das propostas que contemplavam esse segmento da educação básica no Brasil. Nesse sentido, a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e a o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo, assim como a propagação de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), entre outros, reforçavam a intenção do Estado em garantir que a EJA se constituísse como uma questão nacional.

Paralelamente às ações políticas e pedagógicas que acenavam mudanças em relação ao universo da EJA, outros movimentos ocorridos fora do Brasil, exerceram influência no reconhecimento das ações desenvolvidas em território nacional a favor da Educação de Jovens e Adultos, a exemplo da UNESCO. De acordo com a visão de Sampaio (2009, p. 15-16),

[...] O aparecimento da UNESCO é um acontecimento representativo daquele contexto histórico, quando se tentava investir em educação, cultura e melhoria da qualidade de vida, em contraposição à imagem hedionda da humanidade mostrada na guerra. A Campanha tinha objetivos amplos, para além da alfabetização: levar a educação de base a todos os brasileiros nas cidades e nas áreas rurais, além de atuar na capacitação profissional e no desenvolvimento comunitário [...].

Estimulados, portanto, pelo avanço dessas iniciativas no campo da educação para os considerados jovens e/ou de idade avançada, instala-se, em 1946, o Estado Nacional Desenvolvimentista. A partir daí, há um deslocamento do projeto político do Brasil, transformando o modelo agrícola e rural para um modelo industrial e urbano. Transição que gerou a necessidade de mão de obra qualificada para as demandas dos novos mercados de trabalho.

Um ano depois, em 1947, o Ministério da Educação e Cultura apresenta a proposta de campanha voltada para a EJA, (CEAA). Essa campanha, de diretrizes comuns, pretendia, como estratégias, desenvolver planos de ação extensiva para alfabetizar, no meio rural e urbano, grande parte da população e os planos de ação em profundidade, com o intuito de capacitar os jovens e adultos para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a iniciativa pretendia não apenas alfabetizar, mas sistematizar e alargar as ações do trabalho educativo.

Avançando, temos, na década de 50, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNR) que visava ao atendimento das populações de jovens e adultos habitantes que vivam longe dos centros urbanos. Em 58, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, passos novos foram dados rumo ao debate a respeito dos métodos de ensino empregados na educação de adultos. Sentindo-se mobilizados e estimulados à criação de novas estratégias para ampliar as práticas de ensino que envolviam pessoas analfabetas, sobretudo, educadores começam a promover reflexões em torno do processo de ensino e aprendizagem ligado a esse segmento da educação básica. É nesse cenário que a Pedagogia Paulo Freire começa a despontar no Brasil, convidando a sociedade a refletir acerca das propostas voltadas para a educação de adultos e defendendo o desenvolvimento de ações que contemplassem a realidade dos adultos com respeito às suas reais necessidades e especificidades.

Fim da década de 50 e começo dos anos 60. Transição marcada por uma significativa mobilização social no âmbito da EJA. Dentre os movimentos que ganharam corpo nesse período, o da Educação de Base (1961), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal) traziam os princípios freirianos que reconheciam o analfabetismo não como o que ocasiona a pobreza, mas como o efeito da falta de oportunidade, da ausência de reconhecimento da potencialidade cognitiva e intelectual das pessoas adultas, contradizendo a ideia amplamente difundida em sociedade de que os mais velhos são incapazes e dependentes.

Como importante representante dos movimentos sociais, Paulo Freire, portanto, em conjunto com os órgãos que propunham mudanças nas formas de se compreender a EJA, é convidado a elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação. Contudo, com o surgimento do Golpe Militar, em 64, a ação é interrompida. É nesse período resgata-se o modelo de homogeneização e controle do sistema educacional no Brasil. A partir daí, cria-se, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o intuito de

alfabetizar, promovendo um modelo de educação continuada. Porém, com essa proposta, o Governo centra as suas ações num programa de alfabetização restrito à prática mecânica e tradicional de trabalho com a leitura e escrita, objetivando acabar com o analfabetismo num período de dez anos. Ainda sob influência do Governo militar, o MOBRAL não atinge a meta pretendida e o programa vive mudanças em seus objetivos, alargando a sua área de atuação para campos da educação comunitária e para a esfera da educação de crianças.

Em 1971, implanta-se no país o ensino supletivo, que passa a representar um importante avanço na trajetória da EJA no Brasil. Nesse contexto, Centros de Estudos Supletivos são criados em território nacional, com objetivo de se consagrarem como uma referência de proposta educacional que assegura um atendimento às necessidades de uma sociedade em processo de avanço, de crescimento. Nasce, também, daí a concepção de que o mercado de trabalho estava cada vez mais exigente e competitivo. Portanto, os jovens e adultos precisariam estar preparados para atenderem às demandas que surgiam em diferentes setores de mercado profissional.

Com a aproximação dos anos 80, o Brasil sofreu significativas transformações de natureza política e social com o término do comando militar no país. Retomadas do processo de democratização ocorreram, sinalizando o surgimento de campanhas pelo voto direto. Em 1985, com o desaparecimento do programa MOBRAL nasce a Fundação EDUCAR. Em defesa da escola pública e da educação de qualidade gratuita para todos, educadores, estudantes e pessoas ligadas ao cenário político se organizaram, tendo um objetivo comum: estimular o avanço das propostas e políticas voltadas para o âmbito da EJA no país. Nessa direção, e, 1988, a nova Constituição passa a garantir aos jovens e adultos o direito de acesso à educação gratuita e obrigatória, principalmente para aqueles indivíduos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola no tempo apropriado.

Embora a nova Constituição começasse a acenar mudanças relevantes no campo da Educação de Jovens e Adultos, nos anos 90 esse segmento da educação básica começou a perder espaço nos contextos governamentais. Com as turbulências sociais, políticas e econômicas advindas da era Collor, a Fundação Educar se extingue e as ações direcionadas para a EJA ficam afastadas da União e são encaminhadas para a responsabilidade dos Estados e Municípios. Desse momento em diante, pós governo Collor, em 2003, já no Governo Lula, o MEC anuncia, como prioridade do Governo Federal, a Educação de Jovens e Adultos. Objetivando cumprir essa proposta, foi divulgado o Programa Brasil Alfabetizado cuja meta –

erradicação do índice de analfabetismo no país – priorizava a alfabetização de jovens e adultos e a formação continuada de alfabetizadores.

Para Sampaio (2009, p. 15-16),

[...] A história da EJA é uma história de tensões entre diferentes projetos de sociedade e diferentes idéias sobre as finalidades da educação. O Estado sempre esteve por trás das iniciativas de EJA como incentivador e financiador. Para isso, contou com suas próprias forças e com a atuação da sociedade civil, seja por pessoas, instituições, grupos e associações que têm uma postura propositiva e se fazem protagonistas, propondo-se a resolver os seus próprios problemas, seja por instituições filantrópicas e assistencialistas, ligadas à idéia de que o adulto não alfabetizado é uma criança em termos de conhecimento e de entendimento do mundo que o cerca [...].

3.1 ASPECTOS DAS POLÍTICAS DE EJA

A declaração do educador Paulo Freire, que serve de epígrafe para este capítulo, nos faz um convite à reflexão acerca das possibilidades advindas das políticas públicas que têm, como prioridade, investir em mudanças e transformações no campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Freire (1979) já validava a ideia de que não é possível estar no mundo, como ser humano, sem estar com ele. Para Leôncio Gomes Soares (2001, p. 203) “[...] estar no mundo é fazer política. Portanto, a educação como um ato criador é um ato de transformação, é um ato político. [...]”. O estudioso ainda destaca: [...] Por muito tempo pretendeu-se dissociar a ação educativa do ato político, esvaziando, assim, o conteúdo e a essência da educação. [...] (SOARES, L., 2001, p. 203)

Nessa perspectiva, se relacionarmos, principalmente, a primeira declaração do autor com os dados históricos que comunicam a respeito da história da EJA em nosso país, perceberemos a pertinência de seu posicionamento acerca do que compreende como os efeitos das ações políticas no campo da educação. Leôncio Soares chama a atenção para o fato de que herdamos cultural e economicamente uma enorme dívida social. Destaca que o país modernizou-se sob a base do trabalho escravo e isso contribuiu para o desenvolvimento de uma visão hegemônica da educação. E, na tentativa de romper com esse modelo excludente, não foi possível sobreviver por muito tempo, resultando em hiatos. Aqui o autor se refere à questão específica sobre o movimento descontínuo que característico das políticas públicas.

E ressalta:

[...] A Constituição de 1988 representou algumas conquistas legais para o campo das políticas públicas, entre as quais a educação. O Estado passou a ter o dever de garantir a educação para todos àqueles que a ela não tiveram acesso, independentemente da faixa etária. Esse preceito institucional contribuiu para consolidar as poucas iniciativas existentes no âmbito da EJA, assumidas por administrações populares e para reforçar a necessidade de os governos a assumirem como dever do Estado. [...] (SOARES, L., 2001, p. 203)

As contribuições de Leôncio Soares ampliam, nesse contexto, a percepção de que a partir de 1988, de fato, ocorreu um alargamento e uma institucionalização das redes públicas de ensino em relação ao atendimento aos indivíduos que integram o segmento da EJA. Nesse processo, aliada a compreensão das características dessa modalidade de ensino surge a ampliação do conceito de alfabetização, divulgado principalmente a partir dos estudos feitos pela UNESCO, que criticava as experiências aligeiradas que não levavam os jovens e adultos a adquirirem o domínio da leitura e da escrita. Para se considerar alfabetizado, são necessários, de acordo com essa concepção, 4 a 5 anos de estudos, a fim de evitar que o aprendiz não regresse ao estágio anterior. (SOARES, L., 2001)

Nesse contexto, cabe-nos refletir sobre o que propõem as políticas de EJA, quando o assunto em questão é o tempo de aprendizagem dos jovens e adultos que fazem parte desse cenário. E esse tempo para aprender carrega, se considerarmos os dados históricos, marcas expressivas das concepções equivocadas e historicamente construídas acerca da capacidade intelectual dos sujeitos desse campo da educação. E fazendo um paralelo com o que diz Leôncio Soares e com o que pude observar em campo, na condição de pesquisadora, é que esse aspecto, que faz referência ao tempo de aprendizagem da EJA, carece ser amplamente discutido, visto que ele tem sua relevância, quando se pensa no avanço na produção de conhecimento por parte dos aprendizes. A brevidade é uma forte característica que pauta, inclusive, a organização do tempo formativo na EJA. Vemos, nesse contexto, que a própria organização curricular desse segmento da educação básica, nos moldes como hoje se organiza, em vários estados e municípios brasileiros, indica uma expressiva contradição entre o que se pretende ensinar e o tempo disponível para que se possa aprender.

Especificamente fazendo, agora, referência à realidade na qual estão inseridos os sujeitos da pesquisa, verifiquei que a estruturação da grade curricular em que se baseiam os professores, delimita o tempo de apenas um ano para que o aluno possa concluir o eixo 6- que corresponde às ciências humanas e sociais. Na sequência, num período de um ano, os estudantes precisam ter acesso ao conhecimento das disciplinas da área de exatas,

correspondente ao eixo 7. Diante dessa realidade, fazendo uma reflexão acerca dessa composição curricular, podemos concluir que há lacunas significativas na maneira de se conceber as políticas de EJA, quando o assunto em pauta é o atendimento às necessidades cognitivas dos sujeitos.

[...] envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de ‘não crianças’, a condição de excluídos e a condição de membros de determinados grupos sociais [...]. (OLIVEIRA, 2001, p. 16)

Atentar para o tempo de aprendizagem dos jovens e adultos e tomar como referência a ideia de que é preciso conhecer as múltiplas condições que vão definindo o lugar social desses sujeitos, parece-me aqui assuntos de grande relevância para que as políticas no campo da educação sejam desenvolvidas de modo a contemplar os diferentes papéis que essas pessoas, quando inseridas nesse movimento de busca de uma identidade e de luta pelo reconhecimento de suas necessidades. Outro aspecto que deve ser considerado, quando discutimos EJA, diz respeito à postura reducionista que limita a educação de jovens e adultos apenas à dimensão do mercado de trabalho.

Tal fato me chamou atenção, nos momentos em que transitei pelas duas instâncias de investigação – escola e espaços onde os estudantes pesquisados desempenham as funções profissionais – pois é comum, no discurso dos jovens e adultos, a compreensão de que estão na escola porque têm uma demanda no mercado esperando por eles.

[...] Eu já tenho 8 meses nesse trabalho...pego às sete e largo quatro e meia da tarde... eu fiz esse acordo com a patroa... que é pra eu conseguir chegar aqui...a tempo né, da aula, né?... mas olha, veja só... eu tô chegando atrasada aqui no Colégio porque eu tô ultrapassando o tempo que combinei com ela... e ela me disse que eu tinha que escolher: ou ficava lá ou ia pra escola... aí eu pedi minhas conta... depois... eu preciso estudar...o jeito agora é arranjar outro trabalho... já fui até lá no SENAI semana passada...[...] (Estudante da EJA, vendedora de roupas e calçados, 20 anos)

Segundo Leôncio Soares (2001), nos debates e documentos produzidos entre 1996 e 1997, em instâncias onde são realizadas conferências nacionais e internacionais de EJA, encontramos pontos nevrálgicos que até hoje rendem reflexões acaloradas. A dicotomia entre a formação geral e a formação para o mercado de trabalho é um desses pontos. O autor ressalta ainda que

[...] Pensar a educação de jovens e adultos, referindo-se apenas à dimensão do mercado de trabalho, é reduzi-la a uma função meramente pragmática. Esse é um debate que continua cadente na área e dele resultam os fundamentos para a elaboração de políticas públicas [...]. (SOARES, L., 2001, p. 203)

E citando Freire (1979), Leôncio Soares destaca críticas feitas pelo memorável educador brasileiro a essa postura reducionista da educação de jovens e adultos quando o segundo ressalta que, na visão pragmático-tecnicista, o que vale é a transferência de saberes técnicos, instrumentais, com que se assegure uma boa produtividade ao processo produtivo. O que significa dizer que, de acordo com essa função

[...] a educação torna-se meramente aquela que objetiva preparar para o mundo do trabalho, em um movimento que regride no tempo da história que ‘reduz o indivíduo pensante à mera condição de técnico’. (ZEMELMAN, 1994 apud SOARES, L., 2001, p. 205)

Falar das adversidades que fazem parte do cenário da Educação de Jovens e Adultos no Brasil já nos parece lugar comum, visto que é possível perceber os desafios cotidianos enfrentados pelas escolas, professores e pelos próprios estudantes, quando a questão é alimentar a ideia da educação como um direito de todos. Porém, no território das oposições há também espaço para a validação do esforço feito pelos órgãos públicos para atender ao compromisso que se assume diante do que promulgam as leis, considerando a tentativa de institucionalizar a EJA como política pública. Nesse sentido, Machado (2009, p. 27) ressalta:

[...] Não se poderia deixar de evidenciar um esforço que vem sendo feito pelo governo brasileiro, a partir de 2004, no que concerne à aproximação das modalidades de EJA e Educação Profissional (EP), em especial com a publicação dos Decretos nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004, e nº 5.840/06, de 13 de julho. As modalidades de EJA e EP, como são tratadas hoje pela LDB, tiveram ao longo do contexto histórico da política educacional brasileira, trajetórias bem distintas: enquanto o foco da EJA seguiu a insistente campanha de campanhas de “erradicação do analfabetismo” e ofertas compensatórias, como o ensino supletivo, o campo da EP foi sendo redirecionado do atendimento “aos indigentes” para o treinamento eficiente da mão de obra necessária ao avanço do capitalismo, principalmente o de base industrial [...].

Da condição de pouco capaz a sujeito qualificado para o mundo do trabalho. Nessa perspectiva abordada por Machado (2009), as ações desenvolvidas pelo governo brasileiro nos âmbitos das modalidades de EJA trazem, para os sujeitos que dela fazem parte, a

possibilidade de transitar do lugar daquele que necessita se beneficiar das ofertas propostas pelo governo para a posição de quem deve dar saltos qualitativos rumo à competência profissional. Nesse sentido, observo, como pesquisadora, que as decisões tomadas pelos órgãos públicos federais e instituições de ensino fazem ecoar a ideia de que há, na escola, espaço para a busca dessa qualificação. Nesse sentido, os depoimentos a seguir, também recolhidos das entrevistas desenvolvidas na pesquisa realizada em campo, no GF e GD, traduzem fielmente essa ideia:

[...] Eu quero continuar na escola para fazer um curso técnico... A escola me ajuda a continuar. Para quem quer aprender, quer conhecimento, a escola tá aí, ó... Tá tudo lá enterrado, é só descobrir. Eu vejo pessoas boas que não querem descobrir seus talentos... eu quero... [...]. (Ana Lúcia, 49 anos, estudante da EJA, vendedora e artesã).

[...] Antes de eu acabar o EJA aqui, o eixo 6, eu quero fazer o Curso Técnico em Gestor de Merenda Escolar. Já fiz até entrevista e fui selecionada para o curso... é lá Universidade... Sempre quis mesmo trabalhar na área de nutrição, sabe? Já tive experiência com alimentação como ajudante de cozinha em hospital... Também já fiz atividade de técnico em Enfermagem... eu gosto de fazer essas coisas... assim... de lidar com saúde...[...]. (Valdelice, 56 anos, estudante da EJA, auxiliar de cozinha).

[...] Quando passar esse ano do EJA 6 e 7, eu mesmo quero fazer é um curso técnico daqui da escola mesmo... Tem curso técnico para vendas... acho que eu vou fazer esse... ou pra trabalhar com imobiliária...[...]. (Isabel, 20 anos, estudante da EJA, babá).

Os discursos dos estudantes trabalhadores que compuseram os grupos de pesquisa e observação nas duas instâncias de investigação – escola e trabalho – validam a ideia de que as ofertas de ensino técnico-profissionalizantes nas modalidades de ensino da EJA parecem trazer para esses cursos uma autoridade que, em outro contexto histórico, não se revelava.

3.2 ENTRE O SABIDO E O VIVIDO

Transitar entre o sabido e o vivido trouxe para a pesquisa a significativa oportunidade de confrontar, na prática, ideias que falam da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino que se situa no campo das possibilidades para sujeitos que, historicamente marcados pela exclusão social, sintam-se partícipes da própria trajetória de vida. Nesse sentido, foi possível perceber que o “por vir” é uma constante na vida dos alunos trabalhadores da EJA com os quais tive o privilégio de conviver, na posição de pesquisadora.

Falas colhidas pelos sujeitos pesquisados, no GD, GF e em entrevistas, revelavam as suas percepções a respeito da realidade em que vivem e da realidade que desejam construir para si, com base no que lhes afetam.

[...] Eu fico o dia todo cuidando da casa... lá eu sou babá e cozinheira... até de noite... precisa ver como é...eu lavo, limpo tudo... aí, né, até na hora de descansar, no fim de semana ,pra pegar as tarefa daqui do Colégio, tenho que ficar de porta trancada no meu quarto... só assim pra as criança não me incomodar fora de hora de trabalho para que faça o que elas quere... [...]. (Maria, 19 anos, estudante da EJA, babá e auxiliar de cozinha)

[...] Eu já tenho 8 meses nesse trabalho...pego às sete e largo quatro e meia da tarde... eu fiz esse acordo com a patroa... que é pra eu conseguir chegar aqui... a tempo né, da aula, né?...mas olha, veja só... eu tô chegando atrasada aqui no Colégio porque eu tô ultrapassando o tempo que combinei com ela... e ela me disse que eu tinha que escolher: ou ficava lá ou ia pra escola... aí eu pedi minhas conta... depois... eu preciso estudar... o jeito agora é arranjar outro trabalho... já fui até lá no SENAI semana passada...[...]. (Ariana, 23 anos, estudante da EJA, vendedora)

Assim, pude verificar, dentro e fora do contexto da escola, que a EJA é uma instância de ensino que traz a complexidade e a diversidade como duas importantes características. E onde residem essas marcas do complexo e do diverso? Diria que as próprias circunstâncias em que vivem esses sujeitos, no papel de estudantes e trabalhadores, já traduzem os desafios que precisam enfrentar para permanecer na escola e trazer para a própria vida a responsabilidade por suas escolhas e decisões. Nesse sentido, não importa a idade e a função profissional que desempenhem. Na condição de estudantes e/ou pessoas, com idade que variam dos 18 aos 58 anos, e que trabalham – babás, motoristas, atendentes, vendedoras, pintores, artesão, manicures – esses sujeitos da pesquisa realizam o constante exercício de busca de estratégias para superar o que se configuram, nas trilhas de suas vidas, “pedras” no meio do caminho. E é por meio de suas falas e ações que pude verificar a complexidade que envolve a realidade desses sujeitos, quando precisam impor, por exemplo, limites na sua condição de trabalhadores.

Nessas situações, em que verbalizam suas angústias e decisões diante dos problemas que enfrentam, fica explícita a necessidade que esses estudantes possuem de, cotidianamente, reafirmar o direito de terem acesso a uma educação de qualidade, que lhes movam e impulsionem para selecionar, distinguir o que consideram importantes para as suas vidas. Afinal, num contexto de instabilidade, a capacidade de mudar os rumos da sua própria história, remete-nos às ideias do grande estudioso e militante das causas sociais, Paulo Freire:

Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural. O mundo de acontecimentos, de valores, de ideias, de instituições. Mundo da linguagem, dos sinais, dos significados, dos símbolos. (FREIRE, 1979, p. 46)

E nessa perspectiva, caminham os sujeitos pesquisados. No território das instabilidades, criam as suas próprias alternativas para alimentar as suas escolhas. Constroem o seu mundo, a partir da inserção em outras realidades, de modo que possam se libertar do que pode lhes colocar numa posição de omissão ou engessamento. E é como sujeitos da oralidade e do próprio discurso, que interagem com o mundo da linguagem para dialogar com as questões que os convidam para as mudanças.

4 EU FALO, TU FALAS ELES FALAM: A ORALIDADE NA SALA DE AULA E NO MUNDO DO TRABALHO.

[...] Ora, se abrissemos os ouvidos, se encarássemos os fatos, eles nos mostrariam uma coisa óbvia: que todos **os que falam sabem falar**. (POSSENTI, 1996, p. 29)

4.1 A SALA DE AULA: ESPAÇO PRIVILEGIADO DA PESQUISA

Como já informado, consistia etapa da investigação assistir, na primeira instância, às aulas de Língua Portuguesa, desenvolvidas pela professora S, a fim de que fosse possível observar a atuação dos sujeitos da EJA, na função de estudantes dessa disciplina. Nesse sentido, para fundamentar as minhas percepções acerca do que ia observando nessas aulas, tomei como base a concepção de língua como interação, apoiada nos estudos bakhtinianos, uma vez que eu tinha a intenção de refletir acerca da compreensão que os sujeitos constroem de seu desempenho como falantes e que tipos de diálogos e trocas eram estabelecidos na classe, durante as aulas, entre alunos e professora, alunos e alunos, quando do uso da modalidade oral da língua. Assim, busquei, inicialmente, caminhar junto com as ideias de Costa (2004), considerando o propósito de ampliar as minhas análises e melhor embasá-las a respeito do que aqui estou considerando como *interação*. Nesse sentido, o autor nos alerta:

[...] O termo INTERAÇÃO, tem sido empregado, desde a década de 70, na literatura psicolinguística e antropológica, com sentidos diversos, principalmente nas pesquisas cognitivas sociais sobre o processo de construção/elaboração do conhecimento, realizadas em contexto institucional familiar e escolar. Em função disso, a palavra tem sido usada com um significado amplo demais e, portanto, inespecífico sem que se levem, às vezes, em conta as diferentes tendências/perspectivas teóricas. Apesar disso, podemos entender que o papel do outro-par mais desenvolvido da díade: mãe/pai/irmão/criança, na instituição familiar, ou professor/estudante/estudante em sala de aula, na instituição escolar – sempre foi levado em conta na aquisição/aprendizagem/construção da linguagem do sujeito [...]. (COSTA, 2004, p. 19-20)

Pertinente foi trazer para a pesquisa a explicitação desse conceito sobre interação que norteou também o meu olhar e a minha escuta para os gestos e falas dos alunos, pois criei expectativa de vê-los na sala, alunos e professora, alunos e alunos, em fluente movimento de troca e intercâmbio de ideias por meio da oralidade, formando a díade de que fala Costa (2004).

Na continuidade, socializo as minhas considerações em relação às experiências que vivi na instância da escola, enquanto acompanhava, via e ouvia os sujeitos da pesquisa. E, nessa direção, destaco que procurei, ao longo das observações em sala de aula, atentar para as situações recorrentes que ganhavam espaço na classe, além de dar sentido ao inusitado e ao que se configurava como fato pouco comum para a realidade em que estavam inseridos alunos e professora.

4.1.1 Toca o sinal. Eles chegam. Os diálogos se instalam na classe?

Na classe, a professora S aguarda a chegada dos estudantes trabalhadores da EJA. E, além de nós, regente e pesquisadora, não posso deixar de dizer que a falante Emília estava a postos, lembrando-me da importância de ficar atenta ao movimento discursivo que já poderia ali se instalar, a partir do momento em que os alunos entravam em sala de aula. Agradecida, pedia a ilustre personagem que deixasse a serelepe mania de apontar coisas, pois naquele momento eu precisava de silêncio. Isso mesmo. Silêncio para observar e fazer os meus próprios solilóquios, diante do que analisava. E aqui ressalto que esse era um procedimento inicial comum a todas as minhas observações em classe. Depois dos diferentes cumprimentos – *boa-noite, olá, oi* – deixava que os meus olhos e ouvidos de pesquisadora buscassem informações a que emprestasse sentidos naquele espaço.

Registrei, de início, o gesto que se repetiu, em todas as noites nas quais eu estava em processo de observação no Colégio: a entrada tardia dos alunos na sala. Nesse sentido, registrei que a minoria (4 alunos dos 48 inscritos) se inseria na sala no mesmo horário que a professora S. Entre vinte e vinte cinco minutos depois do início das atividades, entravam duplas ou trios de alunos que iam se integrando ao cenário da classe. Ainda havia os que não chegavam. No entanto, um fato curioso é que eram sempre os mesmos estudantes- uma dona de casa, uma auxiliar de cozinha, uma jovem estudante que, naquele período estava desempregada, e uma auxiliar de contabilidade – que nos faziam companhia na classe, no horário determinado para o início das aulas.

Era com esse movimento recorrente que a professora inaugurava a dinâmica dos trabalhos. E, embora com número insuficiente – quatro estudantes –, a regente apresentava as propostas das atividades da noite de aulas para essa pequena parcela de alunos, considerando a necessidade de promover, no grupo, interações entre eles. Aos poucos, no entanto, essa

parcela se ampliava. Num número que variava entre cinco a vinte e dois estudantes, as noites de observação na sala de aula da turma A, eixo 6, da EJA, rendiam reflexões importantes acerca das principais questões que trazem para debate os desafios vividos pelos sujeitos da pesquisa, quando precisam cumprir suas funções como estudantes. Nessa perspectiva, capturei, dos estudos desenvolvidos por Caporalini (1991), no final da década de 90, acerca do aluno trabalhador e a realidade do ensino noturno, uma reflexão que contribui para a análise dessa fragmentação que desenha, ainda hoje, a chegada morosa dos sujeitos da pesquisa às salas de aulas das escolas onde estudam:

[...] O aluno do curso noturno é ainda bastante ‘desconhecido’ e pouco valorizado no processo educacional brasileiro. Proveniente, na maioria das vezes, das camadas sociais mais carentes, ele quase sempre chega à escola cansado, em virtude de um dia de trabalho, além das tensões cotidianas provindas dos transportes, das agitações dos ambientes urbanos, de problemas familiares de toda ordem [...]. (CAPORALINI, 1991, p. 77)

Décadas avançam, e o problema persiste. Pude validar essa declaração de Caporalini (1991), refletindo a respeito de um dos depoimentos dados por uma estudante trabalhadora da EJA, sujeito da pesquisa, no momento de entrevistas no GF:

Nem sempre consigo chegar aqui na hora... é tanto trânsito... saio do trabalho às seis da tarde... todo dia é isso... quando peço até pra sair mais cedo... aí já viu, né? A minha chefe mesmo...ela... não libera, não. Ainda mais agora que eu tô num trabalho mais longe ainda daqui do Colégio... De Itapuã até Brotas é bem complicado... nesse horário de engarrafamento...Vixe! Até tento, sabe? Mas não tem dado certo, não... nem sei se vou continuar por aqui. (Márcia, 19 anos, estudante trabalhadora da EJA, vendedora de loja de roupas e calçados).

De fato, os desafios e as limitações, de diferentes ordens, vividos pelos alunos trabalhadores da EJA têm efeitos de sentido em seu desempenho como estudantes. Afinal, quando chegam ao Colégio, trazem as marcas de um dia, quase sempre, exaustivo de trabalho, além de inquietações causadas pelo fato de não conseguirem chegar a tempo para as aulas, sensação de frustração por não conseguirem realizar, com qualidade e como desejado, as tarefas escolares em casa, já que fora do ambiente de trabalho desenvolvem tarefas domésticas, na condição de mães, pais, e pelo desgaste físico causado pela distância existente entre o local de trabalho e o Colégio. Nesse contexto, estabelecendo relação entre essas questões e a aulas de Língua Portuguesa, fui percebendo que o fato de os alunos chegarem

cansados ou frequentemente atrasados interferia na qualidade das suas interações desenvolvidas em classe, nas quais deveriam fazer uso da modalidade oral da língua.

Nesse sentido, era comum observar estudantes mais reservados, expressando sono ou em silêncio, durante as atividades planejadas pela docente, que objetivava a troca ou intercâmbio de ideias entre professora e alunos, alunos e alunos. Assim, pude ler nas expressões fisionômicas dos estudantes no silêncio que ocupava o lugar diálogo na classe, um certo desestímulo, em alguns momentos, para exposição de ideias ou debates na classe. E, nessas circunstâncias, foi possível verificar que o desgaste de um dia de ofício profissional, quando muito intenso, costumava imperar sobre o desejo de participar mais ativamente das discussões na sala de aula.

Objetivando afastar das análises das informações uma visão reducionista e/ou simplista acerca dos aspectos que se constituíam “entraves” para o acontecimento de interações resultantes da prática da oralidade pelos sujeitos na sala de aula, procurei aliar as respostas dadas pelos alunos da EJA aos questionários da pesquisa aos depoimentos concedidos por eles em entrevistas. Dessa forma, verifiquei, por exemplo, que dos 22 estudantes pesquisados no grupo focal, 14 deles consideram mais adequado aprender, nas aulas de Língua Portuguesa, apenas ouvindo as explicações da professora. 6 julgam mais coerente desenvolver as atividades de sala de aula, dialogando com a professora e 2 preferem a prática de exercícios em apostilas. Com base nessas informações, conclui que os sujeitos pesquisados ainda não têm desenvolvida a noção e/ou percepção da importância e do lugar do outro, que pode se constituir o seu interlocutor, nas interações produzidas por meio da oralidade. E esse Outro, na instância da sala de aula, tende a ser representado, única e exclusivamente, pela figura do professor. A título de exemplo, observemos o depoimento de um estudante da EJA, participante do GF:

Gosto mais mesmo é de ouvir a professora falar e explicar o assunto. Ela fala de um jeito bonito... usa umas palavra... assim... que é bonito de ouvir... umas palavra que eu não uso... assim...E eu acho que ela explica bem mesmo... aí eu gosto mesmo é de ouvir ela falando...aqui na aula... as palavra é tudo diferente...assim... Eu acho melhor assim...tem gente aqui que fica conversando e nem percebe isso. (Edmilson, 45 anos, estudante trabalhador da EJA, motorista particular)

Refletindo a respeito da declaração do estudante, observei que havia, considerando os implícitos de seu dizer, pouca familiaridade com a prática de diálogos entre os alunos na classe. Falar com e para o outro ainda significava para alguns sujeitos pesquisados, na

instância da sala de aula, estranhamento ou algo aparentemente desnecessário. Tentando aliar essa informação a outras por mim registradas, ao longo das observações das aulas de Língua Portuguesa, considerei que essa compreensão do estudante motorista, tinha, sobretudo, origem no fato de não existir, com frequência, na sala de aula, trocas entre os estudantes. Essa ideia é, nesse sentido, fortalecida por uma outra informação produzida em campo: das 15 aulas assistidas, em apenas quatro delas foi possível acompanhar trocas mais efetivas entre os alunos. Nesse contexto, verifiquei que esse fato ocorria, com maior frequência, quando havia, na sala, uma quantidade, muitas vezes, reduzida de alunos ou nos momentos em que a atividade desenvolvida pela professora S e seus alunos não favorecia o intercâmbio de ideias entre eles. Não se via, nesse contexto, o exercício da palavra falada sendo colocado em prática, de maneira mais potente. E, embora o estudante manifestasse o seu movimento reflexivo em torno do que diz a professora, ainda não desenvolvia, com outros da classe, as suas possibilidades de uso da palavra falada, visto que as situações de interação oral na classe ainda eram pouco frequentes.

A partir do depoimento do estudante, comecei também a refletir sobre o espaço de enunciação da palavra falada na sala de aula das classes de EJA. Daí, surgiu mais um solilóquio, à medida que eu observava o aluno se pronunciar, nos momentos de discussão do GF: Que sentidos os estudantes atribuem à palavra falada nas suas interações sociais? Ao afirmar que a professora emprega palavras “bonitas” e, por conseguinte, “fala bonito”, vejo que a palavra, para o estudante motorista, revela-se, de modo diferente, quando pronunciada pela professora regente. Daí, dialogando novamente com Bakhtin (2009, p. 117), ele me diz:

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor [...].

Quando expressa a sua percepção sobre o falar da professora, o estudante não só oferece pistas que indicam a sua capacidade para perceber os efeitos de sentido que as palavras faladas podem suscitar, no movimento de uso da linguagem, como também reconhece que tais palavras não fazem parte de seu universo vocabular. Palavra “bonita”, palavra diferente, palavra da professora. Nessa rede de produção de sentidos, o estudante

trabalhador constrói, de modo inconsciente, uma significativa relação com a linguagem e com o uso da palavra falada. No entanto, observei que o fato de a palavra falada ainda não se constituir objeto de reflexão das atividades com a linguagem há, nas aulas de Língua Portuguesa, um silêncio que só tem permitido a contemplação da palavra dita pelo outro, no caso o professor, e não abre a possibilidade para que ela se lance entre a regente que fala e seus alunos e entre alunos e alunos.

Nessa perspectiva, ainda referendada pelas concepções de interação e os sentidos que dela são produzidos, continuei observando outros aspectos relacionados ao trabalho com a modalidade oral da língua, tomando como base as estratégias de ensino definidas pela professora S para desenvolver o trabalho com a linguagem falada na sala de aula. Novamente, acompanhada das contribuições de Costa (2004, p. 20)

[...] Tradicionalmente, na linha comunicativa etnográfica interacionista sob um prisma, sob uma perspectiva discursiva, a interação social é interpretada como “andaime” facilitador de aquisição/aprendizagem. Analisada sob um prisma pragmático, a Linguagem é, essencialmente, comunicação [...].

Fui refletindo sobre a importância do diálogo e das interações como aliados não só para o desenvolvimento da oralidade, mas também como um caminho possível para a produção de conhecimentos por parte dos estudantes da EJA. E, considerando a ideia de que toda atividade pedagógica é preta de sentidos e traz, portanto, uma gama de aspectos relevantes que podem ser observáveis, refleti sobre a maneira como se dava o intercâmbio de ideias que era formado entre os sujeitos da pesquisa, à medida que as atividades iam sendo realizadas. Assim fui registrando informações sobre a metodologia definida pela professora S e as propostas de estudo da língua que delas nasciam.

Nesse contexto, percebi que esse movimento de aguardar a comunicação se estabelecer entre os sujeitos traz para essa perspectiva pragmática, sobre a qual Costa (2004) faz alusão, a possibilidade de observar as trocas entre os alunos se constituírem um “andaime” e galgar significativos andares em relação ao nível de discursivo que ali poderia ser produzido. No entanto, diante dos 12 a 22 alunos que costumavam frequentar as aulas apenas três participavam ativamente das discussões que a professora S tentava instaurar na classe. Outra evidência curiosa, que acabou se constituindo num procedimento metodológico devido à constante frequência com que ocorriam, era o fato de que esses dois sujeitos eram os três únicos alunos, do total que estivesse formando a turma naquele dia, que se pronunciavam, de

modo constante, na classe e desenvolviam intercâmbio de ideias com a docente. Quando eles se ausentaram, as lacunas carregadas de silêncio surgiam entre os adaimes que ficavam ainda no solo do território das aulas de Língua Portuguesa. Nesses momentos, a professora S, impedida de ter um coletivo mais significativo de alunos para dialogar devido à baixa frequência dos estudantes, tentava atrair atenção daqueles estudantes trabalhadores que, de uma forma ou de outra, estavam ali, compondo o cenário das aulas.

4.1.2 Com que roupa se vestem as aulas?

O terceiro movimento metodológico, desenvolvido em todas as aulas assistidas, fez referência à observação dos gêneros textuais trabalhados pela professora S, ao longo do processo investigativo. A cada aula observada, tentei refletir acerca do lugar que o texto (escrito) ocupava nas atividades propostas pela docente, embora o meu foco de reflexão fosse acompanhar as possibilidades de exploração do texto falado pelos alunos da EJA, nesses momentos de estudo. Nesse sentido, dada a frequência com que a professora regente fazia uso do texto literário em sala de aula – das 15 aulas observadas, 12 tinham como objeto de estudo o texto literário – julguei relevante abrir espaço para discutirmos a relação entre o uso do texto (escrito) na sala e as atividades produzidas em relação à fala.

Nessa perspectiva, busquei dialogar com estudiosos que trazem para debate a reflexão acerca do uso do texto nas práticas pedagógicas. Em seu livro *Gêneros orais e escritos na escola*, Bernad Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores (2004) sinalizam que o texto passou a ser tomado como objeto de ensino nas escolas já há algum tempo. Assim, os pesquisadores destacam que não é de hoje, portanto, que circula no Brasil a ideia de que o texto- seja como material concreto sobre o qual se exerce o conjunto de domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos, seja como objeto de ensino propriamente dito – é a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental. Aqui, acrescento, considerando o contexto da pesquisa, que o texto literário escrito configurou-se a base das aulas assistidas, na classe da EJA.

Nesse sentido, os estudiosos fazem um convite à reflexão a respeito do trabalho com o texto literário na escola e o tratamento que esse gênero vem recebendo ao longo de sua trajetória como objeto de ensino e aprendizagem, utilizado em diferentes etapas e ciclos da vida escolar. Dessa forma, sabe-se que, historicamente, as aulas de língua tiveram a tendência

a se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar ou a exercitar. (GERALDI, 2005) E, nessa perspectiva, como pode ser caracterizada a entrada do texto literário nas atividades de língua, considerando as propostas de ensino nas classes de EJA? Com que intenção o professor de língua materna faz uso do texto literário em suas aulas? Que relação o estudante trabalhador da EJA vai construindo, ao longo de sua permanência/transição na/pela escola, com o texto literário e, por conseguinte, com a própria literatura e oralidade?

Questões como essas começaram a atravessar as ideias que eu ia tecendo, à medida que eu observava a dinâmica das aulas desenvolvidas pela professora S e o espaço que o texto literário ia ganhando nas atividades pensadas para os estudantes trabalhadores, sujeitos da pesquisa. Partindo do que ia observando na classe, percebia que não havia como me distanciar da ideia de trazer, neste capítulo da análise das informações, a reflexão acerca da necessidade de revisão das concepções que fundamentam as aulas de português e o trabalho com o texto e seus diferentes gêneros na escola e, sobretudo, da compreensão a respeito do que de fato significa o ensino de língua portuguesa pautado principalmente no uso do texto (aqui em destaque o gênero literário) em suas diversas acepções.

Nesse sentido, é possível fazer uma breve retomada das ideias que vêm alimentando, ao longo das décadas de ensino de Português, as ações dos docentes, no momento em que preparam as práticas de uso do texto literário para as suas aulas, e se chegar à conclusão de que, muitas vezes, as concepções de língua, de texto e de sujeito que balizam essas práticas estão ainda voltadas para o fundamento de que a língua é vista como um código – portanto como mero instrumento de comunicação, o sujeito é tido como (pre)determinado pelo sistema e o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a esse, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. E, nessa concepção, o papel do “decodificador” é essencialmente passivo. (KOCH, 2009)

Nessa perspectiva, essa concepção, adotada ainda por muitas escolas brasileiras, compreende, portanto, o texto como um instrumento pronto, capaz de servir, de modo indistinto, para a exploração de conceitos relacionados a aspectos do ensino de Português, que acabam por não priorizar a concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, e o texto passa a ser visto como o

próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que- dialogicamente- nele se constroem e são construídos. (KOCH, 2009) E indo além, há a ideia bastante difundida pelas escolas que não elegem a concepção interacionista da linguagem como balizadora de suas práticas, de que o texto literário é um potente recurso para tornar as aulas, centradas em gramática, mais interessantes. E alimentadas por essa premissa, muitas atividades direcionadas para a leitura, estudo e compreensão de texto literário, elaboradas e desenvolvidas pelos professores de Português nas escolas sugerem exercícios que fazem grandes fragmentações desse gênero, tornando frequente o uso do texto literário para nele exercitar a busca de trechos e enunciados coletados em contos, romances e poemas de escritores consagrados com intuito de transformá-los em exemplos de referência, como o faz a própria gramática, porque são de autoridade. (GERALDI, 2005)

E, ainda ampliando as reflexões acerca desses aspectos, é possível afirmar que o texto literário teve lugar cativo nas aulas de Língua Portuguesa observadas e que essa realidade se reflete no fato de que, historicamente, esse gênero conquistou espaço e status na escola. No entanto, é também evidente que, embora as atividades de leitura e estudo do texto literário venham sofrendo, ao longo do tempo, algumas mudanças em relação às questões propostas para o trabalho com leitura, escrita e oralidade na escola, ainda são preservadas estratégias de exploração desse gênero que o colocam no lugar daquele objeto de ensino que está a serviço do trabalho com a gramática normativa e de atividades de estudo e interpretação numa perspectiva tradicionalista.

Para explicitar com mais propriedade essa ideia, tomei como referência os gêneros selecionados pela professora S, quando do intuito de trabalhar com a leitura na sala de aula. Nessa direção, verifiquei que o acervo de textos como crônica, fábula, poema, quadrinhos serviam como “suporte” para as atividades propostas, partindo-se do pressuposto de que o texto literário, como qualquer outro, ao chegar à instância pedagógica, estava, ali, assumindo outras funções com ênfase em “servir de pretexto” para as atividades de leitura e interpretação”. E isso significa também dizer que, ao ser incorporado ao elenco de textos que compunham esse acervo, os gêneros iam sendo trabalhados também para explorar aspectos normativos da língua.

Dessa forma, ia analisando o gênero textual em questão, o suporte, o autor, a intencionalidade do discurso e a ação dos alunos diante das propostas apresentadas. Em seguida, registrava os dados que julgava coerentes para a concepção de interação que ali estava nortando o meu olhar. E aí conto com a ajuda da boneca falante que, novamente, me

surpreende e relembra as perguntas norteadoras da minha pesquisa, alertando-me para a necessidade de relacionar as minhas estratégias metodológicas com essas questões.

Nessa direção, ainda contando com a parceria de Costa (2004), trago para essa subseção, numa perspectiva enunciativa discursiva, a interação social como origem/gênese da aquisição/aprendizagem e o estudioso me diz:

[...] Analisada sob um prisma discursivo, a linguagem é, essencialmente, enunciação polissêmica e polifônica. Pelo processo, então, de interação verbal, em que locutor e destinatário possuem papel ativo, as vozes do outro são constitutivas do conhecimento e da linguagem do sujeito em desenvolvimento e não mero “andaime” facilitador ou “âncora” do processo. [...] (COSTA, 2004, p. 19)

Observar a relação que se estabelece entre o planejado pela professora S e as ações que, efetivamente, ocorreram em sala de aula. Atentar para os gêneros textuais que poderiam vestir a dinâmica das aulas desenvolvidas pela docente e analisar a abordagem dos estudos que estavam planejados. Esses procedimentos de observação se fizeram uma constante nas aulas por mim assistidas. Partir da concepção de interação numa perspectiva discursiva e enunciativa, a fim de flagrar, por meio das gravações e dos registros, as múltiplas vozes que surgiriam das situações comunicativas que poderiam ser protagonizadas pelos sujeitos da pesquisa, à medida que eles se inseriam no espaço enunciativo das aulas de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, transformei as situações observadas em registros, que se ampliam em forma de reflexão, a fim de pensar no lugar do professor e do aluno nas interações que ocorrem em sala de aula e o que delas resulta, considerando a prática da modalidade oral. Dessa forma, como mais um caminho metodológico, faço duas perguntas as quais desejei ampliar as minhas análises: A interação que pode surgir nos contextos de sala de aula são, em que medida, potencializadoras de aprendizagem e construção de conhecimento? Ensinar significa aprender de fato? Usando essas questões como referência para encontrar novos caminhos metodológicos, observo a presença da Gramática Tradicional e começo a verificar que ela se assenta de tal modo que tem lugar cativo nas aulas.

Durante o processo de análise das atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, ministradas pela professora S, muitos aspectos relacionados ao trabalho com a linguagem, seja ela falada ou escrita, me chamaram atenção e iam se configurando como

elementos relevantes para o aprofundamento de minhas análises. Desde o trabalho com o texto literário à ênfase no ensino da GT, pude ir fortalecendo a ideia do quão é complexo o trabalho com os objetos de ensino da língua, dada a necessidade de contribuímos para a ampliação das competências dos estudantes no que diz respeito à leitura, à escrita e à oralidade que, aqui, representa o campo dos estudos que realizei. E isso não é tarefa fácil, portanto, visto que demanda um conjunto de reflexões que tragam para o centro dos debates, no contexto da EJA, importantes tópicos para discussão e estudo: o currículo da EJA, a formação do professor de Português, o espaço destinado para a leitura, a escrita e sobretudo à oralidade.

Nesse contexto, pensar na modalidade oral como objeto de estudo que possui características próprias é extremamente significativa, pois essa ideia abre espaço não só para a compreensão de novas formas de conceber o papel da oralidade nos programas de ensino de língua materna, em classes de EJA, como também favorece a análise, reflexão e desconstrução de conceitos que fundamentam práticas de ensino pautadas na concepção usual de que a linguagem oral não precisa ser ensinada, pois, quando inserido no contexto escolar, o aluno já apresenta a capacidade natural para falar e saber se comunicar e, por conseguinte, essa modalidade da língua se caracteriza como espontânea e é, nessa perspectiva, pouco entendida como objeto de ensino. E, para alimentar ainda mais essa reflexão, Castilho (1998, p. 13) nos apresenta uma ideia sobre esse assunto, quando declara:

[...] não se acredita mais que a escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto que aluno aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada mesmo para a aquisição da língua escrita.

Diferentes concepções teóricas que giram em torno da relação da escrita e da fala, por exemplo, no contexto de ensino apontam para uma necessária discussão sobre a histórica supremacia da primeira e a pouca exploração da segunda, como modalidade de igual importância para o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos sujeitos produtores de conhecimento e usuários da língua. Dessa forma, ainda é importante validar a produção de movimentos frequentes de estudo e pesquisa para que, no contexto escolar, haja uma maior lucidez sobre a função social da escrita e da oralidade e suas influências nas instâncias discursivas. Indo além, é preciso também considerar a necessidade de construção de um alinhamento conceitual para que tenhamos maior compreensão e clareza da relação mútua que

existe entre a escrita e a oralidade e que essas modalidades da língua se desenvolvem intimamente num “continuum”, embora esse processo seja considerado como algo amplo, complexo e passível de mudanças e transformações ao longo dos tempos. Sendo assim, devemos compreender, a exemplo do que pontua Marcuschi (2010), quando apresenta uma de suas ideias a respeito da estrita ligação da língua oral e escrita: “[...] interessa defender não uma noção de contínuo como ‘continuidade’ ou linearidade de características, mas como uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpenetram, seja em termos de função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante que a rede de relações que podem ser estabelecidas entre a escrita e a oralidade na perspectiva do ‘continuum’ não deve ficar reduzido ao estabelecimento de diferenças e semelhanças características dessas modalidades. Indo além, é importante considerar a ideia de que esse é um processo complexo e que a linguagem oral e a linguagem escrita se complementam e exercem fortes influências no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a GT aparece nas atividades, vestida de diferentes formas: ora no texto que serve de pretexto para o seu “ensino”; ora em forma de frases descontextualizadas que servem como apoio para a abordagem descritiva da língua, ora em situações de uso da língua. Assim, com base nesses movimentos metodológicos, a sala de aula onde estudavam os alunos da EJA tornou-se um cenário carregado de sentidos e de possibilidades para que eu pudesse avançar em relação à pesquisa na instância escolar e, posteriormente, nos espaços de trabalho dos sujeitos estudantes trabalhadores.

4.2 O ESPAÇO DE TRABALHO DOS ESTUDANTES TRABALHADORES DA EJA: INSTÂNCIA DE USO VIVO DA LINGUAGEM ORAL

O percurso da apresentação da pesquisa continua, mas, agora, em outro cenário. É chegada a hora da socialização das análises das informações e, antes que me perguntem, antecipo-me em dizer que, nesta subseção, novamente conto com a participação da boneca gente, que me serviu de companhia nas observações realizadas na segunda instância discursiva da pesquisa, o ambiente de trabalho dos estudantes. Diferentemente dela, personagem da ficção lobatiana, esses estudantes trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos fazem parte do mundo real. E real também foi o movimento de uso da língua

produzido por esses sujeitos investigados, quando assumiam as suas funções como profissionais, utilizando o seu repertório linguístico e sua competência comunicativa, a fim de atuar na condição de protagonistas do seu próprio dizer.

Nesse sentido, respeitando as experiências de cada estudante trabalhador da EJA, as suas singularidades e maneiras de se desenvolver para atenderem às demandas concretas de uso da língua falada no mundo profissional, resgato aqui o objetivo geral da pesquisa. Contribuir com o debate sobre a oralidade em cursos da Educação de Jovens e Adultos, considerando sujeitos desse segmento que interagem oralmente em duas instâncias discursivas: a escola e o trabalho.

Início, portanto, a socialização das reflexões acerca do vivido em campo, dizendo-lhes que busquei como ideia inicial para analisar a atuação dos estudantes, as contribuições de Walter Ong (1982), em seus estudos sobre oralidade, quando destaca:

O hebraico *dabar*, que significa palavra, significa também “acontecimento” e, desse modo, refere-se diretamente à palavra falada. A palavra falada é sempre um acontecimento, um movimento no tempo, completamente desprovido do repouso coisificante da palavra escrita ou impressa. (ONG, 1982, p. 45)

Baseando-me nas ideias do pesquisador e com ele concordando, fui entendendo a produção do texto falado dos alunos da EJA, como *acontecimentos* nascidos a partir das interlocuções estabelecidas com seus pares. Nessa direção, destaco que esses acontecimentos foram aqui, desse capítulo em diante, denominados de *episódios de oralidade*.

Portanto, a cada episódio, os sujeitos integraram uma atmosfera discursiva que os colocou em *movimento no tempo* e tornou a prática da oralidade, por conseguinte, *um acontecimento*. Nessa perspectiva, uma característica comum ganha destaque na atuação dos alunos pesquisados, embora sejam de faixa etária diferente e desempenhem funções distintas na esfera profissional: a capacidade para fazer da oralidade o seu exercício diário de uso da linguagem nos espaços de interlocução nos quais se inserem. E, diante do engajamento com que enfrentavam os desafios peculiares às demandas de seus ofícios profissionais, expressavam a sua individualidade que se fundia num todo comum representado pelo contexto social do qual faziam parte. Isso significa dizer, em outras palavras, que a ação de falar ultrapassa o plano linguístico e deixa-se revelar em sua dimensão social e discursiva.

Tomei também como referência para a fundamentação das ideias aqui abordadas, as contribuições da Sociolinguística, da vertente Pragmática, da Análise do Discurso e da Linguística Textual e vou ao encontro de estudiosos do campo da linguagem, Brandão (2001), Bagno (2002, 2003, 2004), Bortoni-Ricardo (2004), Geraldi (2005, 2010), Armengaud (2006), Orlandi (2007) e Azevedo (2013), que, apresentando posições teóricas, colaboram para a busca de respostas em relação às questões norteadoras da pesquisa.

Refletindo, nessa direção, acerca da ideia de que falar é agir, encontrei em conceitos da pragmática a compreensão necessária para, mais adiante, capturar dos episódios de oralidade sob os quais me debrucei para aprofundamento das análises, as suas principais características linguísticas e discursivas. Dessa forma, fui dialogando com Armengaud (2006), quando destaca tais conceitos:

[...] O conceito de **ATO**: percebe-se que a linguagem não serve só, nem primeiramente, nem sobretudo, para representar o mundo, mas que ela serve para realizar ações. Falar é agir. Em um sentido menos aparente, mas absolutamente real: é instaurar um sentido e é, de todo modo, fazer “ato de fala”. O conceito de ato é orientado para os conceitos mais justos e abrangentes de **interação** e **transação**. [...] (ARMENGAUD, 2006, p. 12-13, grifos do autor)

Com base nesse conceito de **ATO**, trazido por Armengaud (2006), ressalto que os episódios de oralidade expressam a concepção de *atos de fala*, então, como acontecimentos protagonizados pelos sujeitos da pesquisa. Indo adiante, busquei um segundo conceito da pragmática, a fim de perceber, com maior clareza, de que maneira o contexto influencia na produção dos atos de fala desses estudantes. Para a autora francesa, o conceito de **CONTEXTO** pode ser assim compreendido

[...] como a situação concreta em que os atos de fala são emitidos, ou proferidos, o lugar, o tempo, a identidade dos falantes, etc... tudo o que é preciso saber para entender e avaliar o que é dito. [...] (ARMENGAUD, 2006, p. 12-13)

Partindo então dessa outra contribuição de Armengaud (2006), validei a ideia de que o ambiente de trabalho dos alunos da EJA se constituía importante espaço de produção de atos de fala, além de ser um lugar de investigação capaz de revelar a identidade desses sujeitos como profissionais e favorecer a compreensão das respostas que pretendia buscar em relação

às questões da pesquisa. Nesse contexto, pude, também, à luz de um terceiro conceito da pragmática – o de **DESEMPENHO** – assimilar que

[...] a realização do ato no contexto, seja atualizando a competência dos falantes, isto é, seu saber e seu domínio das regras, seja integrando o exercício linguístico a uma noção mais compreensiva, como a de **competência comunicativa**. [...] (ARMENGAUD, 2006, p. 13, grifos do autor)

Assim, à medida que os estudantes desenvolviam atos de fala, iam revelando a sua competência comunicativa e expressando as suas formas de dizer para atender às demandas características das suas funções no trabalho. E é partindo das esferas discursivas que compuseram esses cenários, que lhes apresento os episódios de oralidade protagonizados pelos estudantes trabalhadores da EJA.

4.3 A ORALIDADE COMO ACONTECIMENTO⁶

Tomar a palavra falada como acontecimento, como sugere ONG (1980), contribuiu para que eu pudesse dar passos mais largos, acompanhada dessa ideia do estudioso, e trazê-la para o universo da linguagem oral, entendendo episódios de oralidade também como movimentos no tempo. Num tempo, vale destacar, que marca a presença de estudantes trabalhadores exercitando as suas formas de dizer, considerando, sobretudo os desafios exigidos pelas suas funções profissionais, já que eles lançam mão, cotidianamente, da modalidade oral da língua para conquistar seus espaços, não só como pessoas que desenvolvem atividades laboriais, mas como sujeitos dotados de capacidade para atuar e “acontecer” como falantes.

Dessa maneira, continuo me apropriando do termo “acontecimento”, alongando a relação semântica desse termo, junto com Geraldi (2010, p. 127), em “A aula como acontecimento”, quando faz referência às culturas orais e sociedades letradas: “[...] no cotidiano distante dos bancos escolares, gestam-se outros modos de conceber o mundo, outras linguagens e mil outras formas de sobreviver na ‘cidade das leis’. [...]”.

Nessa perspectiva, não só desloco também da obra de Geraldi a expressão “acontecimento” como também tomo por empréstimo a ideia de fluxo e movimento, a fim de

⁶ O uso do termo faz referência ao título do livro do autor “A aula como acontecimento” (GERALDI, 2010).

continuar transitando pelo universo da linguagem oral e entendendo que a prática de produção do texto falado, desenvolvida pelos estudantes trabalhadores da EJA, está “gestada” de outras tantas maneiras de fazer acontecer a oralidade em instâncias discursivas, apresento-lhes, então, o primeiro sujeito protagonista da pesquisa em pleno exercício do dizer.

Em que cenário? Numa espaçosa sala, climatizada, com boa iluminação e estrutura adequada para atendimento ao público, esse estudante, 19, é um jovem trabalhador. Atendente do Programa do Governo Federal Brasileiro Minha Casa Minha Vida, doravante MCMV, está há dois anos nesta função. Em entrevista, me informa que, desejando ser fuzileiro naval, fez concurso público. Aprovado, aguardava a convocação da Marinha Brasileira para assumir tal posição. Solteiro, trabalhando ao longo de uma jornada de 25 horas semanais, esse estudante da EJA entra em cena para atuar como falante que precisa, cotidianamente, assegurar uma qualidade no atendimento, já que tem o desafio de corresponder, dentro do possível, às expectativas dos seus interlocutores que compõem os grupos de pessoas contempladas pelo Programa.

Explico-lhes: Esses interlocutores, que assumem tal papel no processo de interação dialógica, compõem o grupo de indivíduos que já vivenciaram algum tipo de exclusão social, como ex-moradores de rua, deficientes, ex-dependentes químicos. Portanto, foram inseridos no Programa de aquisição da casa própria, segundo critérios de adesão estabelecidos pelo Governo Federal. Para serem consideradas parte dos grupos indicados pelo Programa, precisam apresentar a documentação necessária para (re)cadastro e aguardar dados acerca do andamento da conquista da residência. Nesse sentido, na função de atendente, cabe ao aluno trabalhador da EJA, que desempenha a tarefa de atendimento ao público, acolher esses grupos, analisar se os documentos apresentados por cada indivíduo estão de acordo com as solicitações do MCMV e, em seguida, lhes oferecer a informação a respeito da situação em que se encontra o processo de aquisição do imóvel. Essa descrição sucinta do papel profissional do aluno pesquisado tem, nesse contexto, a intenção de socializar a realidade na qual está inserido o estudante e quais são as suas principais demandas cotidianas, quando precisa desenvolver a função de atendente, dialogando com as pessoas que integram o Programa.

Dessa forma, compreender o funcionamento dessa realidade de atendimento ao público, feito ao longo do tempo por esse estudante, revela que ele, na posição que ocupa nas interações sociais, tem correspondido às demandas de interlocução com seus diferentes

destinatários, uma vez que sua atuação está assegurando a sua permanência no trabalho. Esse fato me chamou atenção e, por isso, comecei a analisar a influência dessas experiências de contato frequente com um público tão heterogêneo no desempenho linguístico desse estudante trabalhador da EJA. Antes, porém, de socializar dois dos dez episódios de oralidade observados, apresento um trecho de um depoimento oferecido pelo sujeito da pesquisa, quando reflete, em depoimento colhido em entrevista e no GD, a respeito da sua condição de falante e de seu desempenho comunicativo oral:

[...] Na verdade, sou muito fraco em português. Me acho fraco mesmo. E sou daqui, né? Tenho de falar português. Pró S me deu um livro, uma gramática. Aí eu estudei. Fiz o concurso pra fuzileiros navais. Minha pontuação boa mesmo foi em Matemática. Mas acabei passando na prova... e tô aguardando me chamarem. Agora... vou dizer, viu?... **sou fraco...** principalmente em gramática mesmo... isso daí...**sou fraco...** A minha fala... eu tenho que consertar... às vezes eu falo errado...é por vício mesmo...A gente cresce ouvindo, em casa, né... as pessoas falando de um jeito...vai repetindo isso...aí... quando chega na escola, é aquele choque... é tudo diferente... **a língua é outra...** parece isso... assim Também... a gente escreve errado porque fala errado... [...]. (Danilo, 19 anos, estudante trabalhador da EJA, atendente do MCMV, grifo meu)

Analisando o depoimento do estudante trabalhador atendente do MCMV, comecei a compreender as primeiras evidências que sinalizavam possibilidades de respostas para as questões norteadoras da pesquisa, que aqui considero pertinente resgatá-las: De que maneira os sujeitos da EJA expressam a compreensão do seu desempenho comunicativo oral no cotidiano das interações sociais? De que modo os estudantes elaboram sua visão sobre os atos de fala e como essa influenciam em seu desempenho como falantes, nas interações sociais dentro e fora do contexto escolar? E voltando o meu olhar mais diretamente para essas questões que guiaram o meu percurso ao longo da investigação, fui percebendo que a atuação do sujeito pesquisado indicou uma contradição entre o que ele enxerga acerca de si mesmo como falante da modalidade oral da língua e o que, de fato, revela a sua competência comunicativa. Nesse sentido, esse depoimento aponta para um paradoxo, pois a mesma língua que o sujeito da pesquisa expressa desconhecer é a que faz parte de sua dinâmica de vida como falante e produtor de texto oral, em diferentes situações comunicativas nas quais ele se insere. E, de acordo com o que verbaliza o aluno, a língua da escola é uma e a sua própria língua é outra. Isso significa dizer que, para os estudantes da EJA, há um estranhamento em relação à língua que lhes é apresentada. Nesse sentido, encontrei, em Bagno (2003) uma contribuição para que eu pudesse tecer algumas reflexões:

[...] É como se a língua não pertencesse a cada um de nós, não fizesse parte da nossa própria materialidade física, não estivesse inscrita dentro de nós [...] A língua é vista como um Outro [...] É como se nosso modo de falar fosse uma imagem defeituosa, tosca e mal-acabada [...]. Por isso, a “língua é difícil...” [...] (BAGNO, 2003, p. 18)

Tendo essas ideias, como norte para a busca de maior clareza acerca do movimento discursivo produzido pelos sujeitos da pesquisa e da sua atuação em seus espaços de trabalho, comecei a perceber a distância que há entre a compreensão que eles têm de si mesmos como usuários da língua oral e aquilo que, de fato, foram capazes de desenvolver como falantes em potencial da língua portuguesa. E, para ilustrar essa percepção, exponho os primeiros episódios de oralidade dos quais o sujeito da pesquisa e seus interlocutores fizeram parte.

4.3.1 Na oralidade, a argumentação como categoria de fala e prática sociodiscursiva

Primeiro episódio de oralidade. Nesse acontecimento, o estudante trabalhador da EJA acomoda-se em sua cadeira para atendimento ao público, durante o período de trabalho. Como sua interlocutora, uma senhora de 67 anos. Esta se aproxima do sujeito da pesquisa, senta-se, e faz os cumprimentos: “Bom dia!” Ele responde, revelando certa familiaridade com a interlocutora: “Bom dia! Trouxe o que faltava? Na semana passada, ficou me “devendo” a apresentação de um documento, lembra? Conseguiu trazer? A senhora, rindo, mostra o documento e diz: “Sim, aqui ó...”. O estudante da EJA recebe o documento, os outros papéis e comenta, dando destaque para a carteira de identidade da senhora: “Olha, por que essa identidade está assim? Rasgando? Já em estado quase de perda total! Não dá nem para ler direito! A senhora, vó, (vocativo que ele emprega para referir-se àquelas senhoras que aparentam idade avançada) tem de tratar o documento com carinho... Oxi... nem dá pra ler..! Veja só... vou tentar ler aqui, assim ó...a senhora tá vendo como é difícil? Tem de tirar outro documento novo... ou então passar durex... acho melhor tirar outro... O atendente confere mais uma vez a documentação, checa dados no computador e libera a senhora que está por ele sendo atendida... Ela se despede e agradece... Ele ri, faz um gesto de ok com o dedo polegar e “libera” a senhora. Em seguida, conclama: “Próximo!”.

A expressão de chamamento “Próximo”, empregada pelo sujeito da pesquisa para convocar e atender os seus interlocutores, começou a se constituir, no percurso das observações dos episódios, um marcador semântico capaz de sinalizar o “por vir” de acontecimentos que, ali iriam, naquele contexto, ser gestados, a partir da palavra falada,

conforme sugere Ong (1982). E nesses acontecimentos, a oralidade foi, gradativamente, ganhando forma e, de maneira concreta, se desenvolvendo como prática social. Nessa direção, portanto, outro episódio acontece, evidenciando as estratégias discursivas utilizadas pelo estudante em uma outra sessão de atendimento, com um outro interlocutor.

4.3.2 Um segundo episódio de oralidade. Um novo acontecimento.

Uma senhora, 70 anos, aproxima-se. Dirige-se ao sujeito da pesquisa, senta-se na cadeira e o olha atentamente. Não o cumprimenta. Apenas, em silêncio, entrega a documentação para análise e apreciação. O estudante da EJA recebe os documentos, diz “Bom-dia” e a senhora ainda fica em silêncio, expressando apreensão no olhar. Após ler os documentos, acessar o computador para checagem de alguns dados, ressalta: “Olha, a senhora não apresentou a certidão de nascimento original. Onde está? A senhora responde: “Perdi”!. O atendente avança no diálogo: “ Perdeu? Como então posso atestar aqui a cópia que a senhora trouxe, sem conferir com o documento verdadeiro? “Ela responde: “Ai, Deus, vou ter de tirar outra, é? “E o aluno da EJA explica, pacientemente: “Sem o original, eu não posso confirmar a entrega”. A senhora revela insatisfação diante da informação recebida. Ele continua: “Eu não posso ajudar a senhora, sem a certidão original. Isso é regra do Programa. Por favor, retorne para procurar o documento. Quem sabe a senhora não acha em casa? Caso não encontre, precisa tirar outro, está bem?”. O silêncio novamente se instala. A interlocutora do estudante permanece sentada por um tempo. Depois, levanta-se e sai reclamando: “Quanta coisa... eu num sei não, viu? Ô... mas é o jeito, né? Vou procurar a certidão então... até logo”. Retira-se da sala, não sem antes ouvir do sujeito pesquisado: “Até logo, senhora. Boa sorte! aguardo a senhora ainda nesta semana”. Em seguida, ele diz: Próximooo!”

O que aparentemente poderia se traduzir num simples e corriqueiro movimento de atendimento ao público aqui, neste espaço de materialização das análises das informações da pesquisa, ganha espaço para debate em torno de uma importante questão: a habilidade que o sujeito pesquisado revelou, quando do atendimento a pessoas idosas. Foi possível perceber, ao longo da observação da atuação desse estudante da EJA, enquanto desenvolvia a sua produção de texto oral, o uso de diferentes estratégias argumentativas das quais lançava mão para tentar convencer as suas interlocutoras. E atentando para esse movimento discursivo em que o falante mais novo se dirige ao mais velho, na tentativa de não só ajudá-lo, mas também de maneira hábil, convencê-lo, encontro em Ribeiro (2009) portas abertas para um diálogo

pertinente em relação à argumentação como importante categoria de fala que faz parte do universo das práticas de linguagem oral em que se inserem os sujeitos pesquisados:

[...] na convivência cotidiana, a atividade argumentativa está sempre presente, e desde muito cedo. A vida em sociedade acarreta inúmeras ocasiões em que uns precisam convencer os outros a atender às suas necessidades e interesses, a abraçar as suas ideias. [...] (RIBEIRO, 2009, p. 10)

Sendo assim, ao analisar a postura argumentativa do estudante trabalhador nesse episódio de oralidade, ficou explícita a sua intimidade com o uso de estratégias desenvolvidas por meio da fala, para realizar os atendimentos com os diferentes interlocutores com os quais interagiu, durante o período em que eu o observava. O uso da linguagem oral pelo sujeito da pesquisa revelou que argumentar já era uma prática constante em seu ofício de atendente, uma vez que a sua atuação expressava, no fluxo de seu movimento discursivo, aspectos sociais da argumentação e, conseqüentemente, no diálogo argumentativo as suas formas de dizer se corporificavam. Nesse sentido, Ribeiro (2009), acrescenta:

[...] Talvez possamos dizer que o diálogo é a primeira forma de manifestação da linguagem argumentativa na esfera social, na medida em que os atos discursivos produzidos nessas situações cotidianas fazem emergir os movimentos argumentativos que podem se expressar através de uma tomada de posição, uma refutação. [...] (RIBEIRO, 2009, p. 41-42)

Ao refletir sobre essa ideia de Ribeiro, fui compreendendo que a argumentação, de fato, se materializa na linguagem e percebi que, a cada novo episódio de oralidade desenvolvido por esse mesmo sujeito da pesquisa, em outras sessões de atendimento ao público, ele foi exercitando a sua capacidade de produzir textos orais, aprendendo a observar os turnos de fala e usando o silêncio como estratégia, quando necessário. Além disso, era perceptível a capacidade que o estudante demonstrava para lidar com a multiplicidade de sentidos que iam sendo produzidos, quando ele realizava o movimento discursivo, pois o fato de atender a interlocutores de diferentes camadas sociais e de histórias de vida distintas demandava dele, na posição de atendente, flexibilidade nos momentos de produção da oralidade, a fim de responder aos inúmeros questionamentos do público e atender às demandas características de toda e qualquer interação verbal.

Nessa direção, duas falas do estudante pesquisado, recolhidas nos momentos de observação em que fazia atendimento ao público, revelaram, então, essa capacidade, quando travava com os seus interlocutores diálogos pautados, sobretudo, em aspectos da argumentação. Isso reafirma a ideia de que o fluxo dinâmico e intenso característico da linguagem oral, suas tensões e complexidade, exigem do falante desprendimento e desenvoltura para ir correspondendo às exigências do gênero argumentativo. Em episódios marcados pelo dizer argumentativo do jovem estudante trabalhador, foi possível acompanhar o seu exercício da oralidade em situações:

a) de recusa/negação/condição/negociação

Olha, conversei com a coordenação e a senhora só poderá ter a validação de seu nome no cadastro, se voltar aqui até quinta-feira com o relatório médico atual, confirmando que a senhora está sem condição de trabalhar, conforme os dados registrados nesse relatório antigo. Combinado? Se não for assim, eu não posso fechar seu processo de autorização para confirmar o recebimento futuro da casa...”.

b) de validação/conselho/orientação

Calma, não precisa essa ansiedade... eu preciso conferir tudo... assim acaba atrapalhando aqui... é para ter paciência.... se já chega assim... ó... nervosa.... complica.

(A mulher movimenta o corpo para trás, afasta-se um pouco da mesa, encosta-se na cadeira, respira com mais calma e silencia. O estudante atendente, após a leitura e conferência da documentação, dirige-se novamente à interlocutora):

Pronto, tudo pronto. Pra que essa pressa? Tá vendo? Prontinho... já confirmei a entrega... A senhora tá liberada... pode ir....

Dessa forma, Ribeiro (2009) continua contribuindo para fortalecer a minha percepção a respeito da competência oral do sujeito da pesquisa:

É nisto que se fundamenta o diálogo argumentativo. Este gênero, que estamos considerando como uma variação do diálogo, é fomentado pela atividade linguístico-discursiva que envolve interlocutores, e a sua importância incide sobre a capacidade de gerar conflitos, fazendo com que esses interlocutores busquem novos argumentos para defender suas ideias. Buscando convencer ou persuadir o outro através do discurso, o interlocutor sempre estará recorrendo ao raciocínio lógico, às evidências, às provas e outros mecanismos de argumentação, no sentido de validar o próprio discurso. [...] (RIBEIRO, 2009, p. 43)

Seja recorrendo à lógica, seja deixando fluir as emoções, ou buscando mecanismos de argumentação, a atuação do estudante da EJA revelou, ao longo do tempo em que fora

observado, que a prática da oralidade não segue modelos de interação, nem aponta receitas para que o exercício do dizer possa se tornar um acontecimento. Longe de padrões engessados, a linguagem falada nos mostra que a interação face a face é carregada de subjetividade. Nessa perspectiva, contei com as ideias de Berger e Luckmann (2013) que colaboram com essa minha análise, destacando:

[...] as relações com os outros na situação face a face são altamente flexíveis. Dito de maneira negativa, relativamente difícil impor padrões rígidos à interação face a face. Sejam quais forem os padrões que se introduza terão de ser continuamente modificados devido ao intercâmbio extremamente variado e sutil de significados subjetivos que têm lugar. Por exemplo, posso olhar o outro como alguém inerentemente hostil a mim e agir para com ele de acordo com um padrão de “relações hostis” tal como é entendido por mim. Na situação face a face, porém, o outro pode enfrentar-me com atitudes e atos que contradizem a esse padrão, chegando talvez a um ponto tal que me veja obrigado a abandonar o padrão por ser inaplicável e considerar o outro amigavelmente. [...] (BERGER; LUCKMANN, 2013, p. 47)

As considerações dos autores contribuem, também, para que possa se tornar ainda mais consistente a interpretação da atuação do aluno, quando do uso da oralidade em situações formais. Embora soubesse da existência de padrões rígidos de atendimento ao público, ele conseguia, à medida que usava a fala como recurso primeiro para o estabelecimento de diálogo, lançar mão de estratégias próprias para realizar, de maneira proficiente, a sua função no trabalho. E é no atendimento aos seus interlocutores mais idosos, por exemplo, que a flexibilidade se mostra como um aspecto da oralidade que, associada à argumentação, nos convida a retomar as falas anteriormente apresentadas no primeiro episódio do qual fez parte o sujeito pesquisado:

Olha, por que essa identidade está assim? Rasgando? Já em estado quase de perda total! Não dá nem para ler direito! A senhora, vó, (vocativo que ele emprega para referir-se àquelas senhoras que aparentam idade avançada) tem de tratar o documento com carinho... Oxi... nem dá pra ler...! Veja só... vou tentar ler aqui, assim ó... a senhora tá vendo como é difícil? (Danilo, 19 anos, estudante trabalhador da EJA, atendente do MCMV)

Trazendo novamente essas falas para o foco das análises, é possível observar que, além dos mecanismos argumentativos dos quais o estudante trabalhador lançava mão para convencer os seus interlocutores mais velhos, há, em sua produção oral, uma característica que vai marcando as suas formas de interação com pessoas idosas. Foi comum perceber, à medida que atendia aos senhores e senhoras de idade, mudanças na entonação da voz do

estudante, nas suas expressões fisionômicas, na escolha, talvez inconsciente, de seu repertório vocabular, a fim de atender às demandas do atendimento para esse grupo específico de interlocutores.

Essa postura do sujeito da pesquisa nos chama a atenção para uma questão que também merece destaque: estratégias discursivas que o trabalhador da EJA desenvolveu para pôr em movimento o seu discurso com os mais velhos. Nesse contexto, Preti (2004, p. 6) nos auxilia a entender que

[...] Quando se unem os pares (um jovem com um idoso) para uma entrevista, a situação de interação converge para uma tentativa de acomodação por parte de ambos os interlocutores. De um lado, o jovem, quase sempre, é movido por um excesso de respeito; de outro, o idoso procura acomodar-se às ideias do jovem, com a clara intenção de evitar divergências e ter a oportunidade de falar. [...]

A reação da interlocutora idosa, diante da fala do sujeito da pesquisa, de fato, valida a declaração de Preti, uma vez que foi possível observar o surgimento do silêncio como uma expressão de concordância da senhora em relação ao que sinalizava o jovem atendente do MCMV. No entanto, houve situações dialógicas que revelaram a diversidade de reações que podem advir da interação dialógica entre jovens e velhos, quando os de mais idade discordam dos seus interlocutores: “Ai, Deus, vou ter de tirar outra, é? “Quanta coisa... eu num sei não, viu? Ô... mas é o jeito, né? Vou procurar a certidão então [...]” (Interlocutora senhora, atendida pelo estudante da EJA)

Nesse contexto, Preti (2004, p. 55) destaca ainda:

[...] Em geral, quando um diálogo se inicia, os interlocutores começam a definir seus papéis sociais, visando à preservação da sua imagem face a face. Para Goffman (1981:18), visa-se ao que denominou de ‘*modos vivendi conversacional*’ em que os interlocutores tratam de resguardar-se acomodando seu discurso às circunstâncias, num consenso operacional, que será difícil manter ao longo da conversação. [...]

Ao acompanhar o trajeto discursivo que o estudante trabalhador da EJA foi construindo, no decurso das suas produções orais, pude analisar não apenas o desenvolvimento da linguagem falada pelo estudante, mas, sobretudo, ampliar a minha compreensão acerca da oralidade como prática social capaz de marcar, na interação face a

face, o lugar e o papel de cada indivíduo na interação discursiva. Novamente, encontro em Preti (2004), parceria para melhor assimilar essa ideia, quando diz que Goffman

[...] Imaginou, ainda, as relações sociais como uma atividade próxima dos atos teatrais, funcionando o duelo verbal entre os interlocutores como a teoria sociolinguística da *acomodação da fala*. Assim, cada falante, respeitada a *situação de interação*, acomoda-se a seu interlocutor, exercendo uma postura de autoritarismo ou humildade; de agressão ou de defesa; de intransigência ou de compreensão etc.[...] (PRETI, 2004, p. 56)

Refletindo acerca das ideias de Preti e Goffman, pude tentar localizar o lugar que o estudante pesquisado estivera ocupando, enquanto desenvolvia a sua competência comunicativa oral. Dessa maneira, percebi que ele tinha a seu favor a capacidade de transitar por diferentes situações discursivas, atendendo cada idoso de modo particular. E isso representava a ideia de que ele tinha certa clareza do efeito que sua fala poderia provocar em seu interlocutor idoso e da importância do que o seu dizer teria para o seu destinatário. E sobre o contrário dessa percepção, Preti (2004, p. 56) sinaliza:

[...] Quando os falantes se desconhecem e seus papéis não ficam bem definidos, partem para avaliações estereotipadas, correndo o risco de se definirem dentro de leis gerais. Assim, a fala de um idoso para o jovem pode tornar-se apenas a fala comum de “todos os idosos”; como a de um jovem para um idoso pode ser idêntica a de todos os jovens. [...]

E o estudioso chama a atenção, nessa perspectiva, para o fato de que

[...] o processo de acomodação está ligado a fatores que interagem no diálogo entre jovens e idosos. Para bem entendermos as variações do discurso e a maneira como os interlocutores se acomodam na conversação, será preciso admitir, antes de mais nada, que os idosos velhos formam um grupo social. E esse fato de ordem sociocultural parece-nos suficientemente comprovado na sociedade contemporânea, onde esse grupo é estigmatizado, causando problema e necessidades sociais comuns a quase todos os seus membros. Por isso, certos temas se repetem com insistência em seu discurso, como por exemplo, os de fundo moral. [...] (PRETI, 2004, p. 56)

Considerando os aspectos observáveis, a despeito do que nos diz Preti (2004), compreendo que a prática da oralidade, em situações reais de uso da língua, expressa não somente a capacidade comunicativa e linguística do estudante. Indo além, é possível perceber

que a oralidade ultrapassa o plano linguístico e ganha, sobretudo, uma dimensão social e discursiva. E, ao acompanhar as sessões de interação, por meio da linguagem falada, entre o aluno da EJA e seus interlocutores, mais ou menos jovens, estabeleço diálogo com as ideias de Azevedo (2013), quando ressalta a sua compreensão acerca das características da oralidade primária e secundária as quais contribuem para fazermos um paralelo entre diferentes grupos de oralidade e suas principais peculiaridades:

[...] Por grupo primário entendo os que são caracterizados por uma associação e cooperação cara a cara íntimas. O resultado da associação íntima sob o ponto de vista psicológico é uma certa fusão de individualidades num todo comum, de forma que, pelo menos em grande parte dos objetivos, o eu individual se identifica com a vida comum e o objetivo do grupo [...] (AZEVEDO, 2013, p. 168)

Refletindo acerca da interação face a face e sua potencialidade do ponto de vista discursivo, observei que, na dinâmica de atendimento ao público, o sujeito pesquisado se disponibiliza para um diálogo que favorece a sua identificação com os seus interlocutores e os propósitos dessa interlocução se tornam um ponto comum entre quem fala e quem ouve, independentemente do fator idade.

4.4 NO EXERCÍCIO DO DIZER, O LUGAR DO OUTRO E A CONCEPÇÃO DE “ERRO” LINGUÍSTICO

O cenário? Uma oficina de automóveis. O protagonista? Um estudante trabalhador da EJA que desempenha, há sete anos, a dupla função de atendente e pintor automotivo. Aos 43 anos, com uma jornada de trabalho de 8 horas, relembra, durante o diálogo que desenvolvemos, em uma entrevista, após a observação em seu ambiente de trabalho, o momento de afastamento do Colégio Luiz Viana Filho, na adolescência, por dez anos. Na época, estava interessado em trabalhar. Hoje, já adulto, retomou os estudos, e tem afeto pela escola, já que estudou nesta instituição desde criança. Expressa o compromisso que julga ter em relação aos colegas de turma da EJA, quando verbaliza que se sente “responsável” em dar exemplo aos mais jovens. Por isso, evita faltar às aulas, descumprir com as atividades escolares, dispersar-se das produções em classe. Considera que o ensino de LP o ajudou a ampliar a sua competência leitora, uma vez que, atualmente, costuma sentir maior interesse pelos livros, jornais impressos. Acessa mais a internet, realiza pesquisas.

Nos momentos de observação da atuação do estudante adulto como pintor automotivo, percebi que permanecia em silêncio por um tempo significativo, enquanto desempenhava essa função profissional. Perguntei-lhe o porquê de não dialogar com os colegas, à medida que pintava os automóveis, ele declarou que a fala atrapalha a sua concentração. Prefere o silêncio e só retoma a produção do texto oral, quando sai da função de pintor e assume o papel de atendente. Nesse momento, chamou a minha atenção, como acompanhante dos eventos de oralidade que se formam enquanto eu o observo, a desenvoltura linguística desse estudante trabalhador, a fim de atender às solicitações do chefe, no momento em que é convocado para esclarecer uma dúvida acerca de um pequeno problema na oficina. Entretanto, no momento de entrevista, comenta a respeito de sua atuação como falante no universo do trabalho, ele destaca:

[...] Não é em qualquer situação que fico à vontade pra falar... Me preocupo muito com o sentido das coisas que falo... Me preocupo em denegrir a imagem de alguém [...] Eu sei que eu acho que eu preciso é ler para melhorar a minha fala... Aqui, na oficina, eu fico me policiando, na hora de falar com o cliente... **Difícil mesmo é falar com as pessoas de alto nível, sabe?** Eu percebo que em algumas vezes as pessoas me corrigem sutilmente. **Eu , quando fico nervoso, a depender da pessoa com quem eu tô falando, eu fico me sentindo inseguro, pois eu sei que uma hora ou outra eu vou falar alguma coisa errada... aí as palavras fogem...** Em certas situações, eu falo mais devagar que é pra dá tempo para eu raciocinar e ver como eu posso dizer tal palavra... tal frase... tal coisa... assim... Eu até já me senti mais assim... intimidado... mas hoje, né, estudando... já me sinto um pouco melhor... pra falar nessas horas de conversar com o pessoal do trabalho... [...]. (Mário, 43 anos, estudante da EJA, pintor automotivo e atendente, grifos meus)

Analisando a declaração do sujeito pesquisado, faço destaque para a preocupação que ele expressou em relação à sua atuação como falante, ao considerar o seu interlocutor “pessoa de alto nível”. Isso revela não só a percepção que o estudante tem em relação ao outro, atribuindo-lhe um juízo de valor social, mas também determina as ações que ele, como falante, irá desenvolver, a fim de atender às expectativas geradas em torno da situação dialógica. Nesse contexto, encontro em Brandão (2001), a elucidação dos implícitos que fazem parte dessa postura do aluno da EJA.

[...] Como se vê, concebe-se a linguagem como forma de interação social em que o outro vai desempenhar um papel fundamental na constituição do significado e insere todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o linguístico e o social. O percurso que o indivíduo faz da elaboração mental do conteúdo a ser expresso à objetivação externa- à enunciação desse conteúdo- é orientado

socialmente, buscando adaptar-se ao contexto imediato do ato de fala, a interlocutores concretos. [...] (BRANDÃO, 2001, p. 11)

Resgatando e ampliando a analogia feita no início do capítulo com a obra literária lobatiana, prossigo com a análise das informações e eis que surge Emília, a boneca falante, atenta à informação que o sujeito da pesquisa oferece:

[...] eu sei que uma hora ou outra eu vou falar alguma coisa errada... aí as palavras fogem [...]. Em certas situações, eu falo mais devagar que é pra dá tempo para eu raciocinar e ver como eu posso dizer tal palavra... tal frase... tal coisa... assim...[...] (Mário, 43 anos, estudante da EJA, pintor automotivo e atendente)

Assim, vai me perguntando: o que podemos observar em relação às estratégias que o estudante trabalhador usou, quando se percebeu inseguro diante da iminência do “erro”, ao produzir o seu texto oralmente? Respondo à indagação da personagem, no lugar de pesquisadora, falando que o sujeito, para além do receio de não corresponder “correta ou adequadamente” às demandas da situação discursiva em que se insere, expressou uma conscientização metacognitiva pautada numa noção de “certo e errado”. Tal compreensão resultou, portanto, da elaboração antecipada de enunciados como estratégias que revelaram a intenção do aluno de controlar, mentalmente, a própria enunciação, antes mesmo de se materializarem na fala e na prática da oralidade os seus enunciados, na intenção de fazer um monitoramento linguístico e conduzir, de modo formal, os eventos de oralidade dos quais participa. Para me acompanhar nesse raciocínio, destaco novamente Brandão (2001), agora, citando Bakhtin:

[...] Para esse autor, toda palavra é **dialógica** por natureza, porque pressupõe sempre o outro; o outro sob a figura do destinatário a quem está voltada a minha alocação, a quem ajusto a minha fala, de quem antecipo reações e mobilizo estratégias. Mas na concepção bakhtiniana, o outro é ainda o outro discurso ou os outros discursos que atravessam a minha fala numa relação interdiscursiva [...] (BRANDÃO, 2001, p. 11, grifo do autora)

Refletindo a respeito da fala do estudioso russo, destacada por Brandão (2001), e analisando o dado oferecido pelo estudante da EJA, quando do ato da sua produção discursiva, percebi que as estratégias mentais por ele empregadas – falar pausadamente para que consiga ganhar tempo de produzir a fala que julga ser mais adequada para a interlocução com o cliente – expressam a compreensão de que seus interlocutores agem e falam de acordo com a posição que ocupam socialmente. Em outras palavras, isso significa dizer que o sujeito

pesquisado entende que o discurso do outro é condizente com a sua condição social. Daí, o surgimento da sua insegurança em relação ao uso da palavra. Se considera o seu interlocutor superior socialmente, o aluno manifesta o desejo de exercitar o uso da palavra para igualar o seu discurso ao discurso do outro, que julga ser o mais “correto”. Nesse momento, percebi que Emília, ainda atenta às reflexões que eu produzia, convidou o Visconde para, também, participar de nossas análises e estudos. Permitam-me, então, que o cientista ganhe espaço nas nossas interlocuções, já que traz, para o debate, uma importante questão: de que maneira podemos melhor compreender essa noção de “certo e errado”, quando o assunto em questão é o uso da língua falada? De que ideia de “erro” falou esse estudante?

Considerando a relevância da pergunta de Visconde que, na condição de cientista busca explicações consistentes para as suas dúvidas e indagações, aliei-me às suas inquietações e respondi-lhe que a noção de erro, quando se fala em uso da língua, tem tradição secular no campo das ciências da linguagem. Falei, ainda, para a personagem de Lobato, que a concepção de “certo e errado” tem influenciado, portanto, muitas práticas pedagógicas que tomam como referência de autoridade linguística a Gramática Tradicional.

Com intenção de ampliar as minhas análises, como pesquisadora, Visconde ressaltou que, durante a visita ao País da Gramática, Emília e outras personagens do Sítio do Picapau Amarelo obtiveram muitas informações a respeito das situações de uso da língua portuguesa. Com olhar científico, ele pediu a Emília que falasse a respeito de algum episódio vivido na excursão ao mundo da gramática que se relacionasse com o assunto em questão. Atendendo ao pedido de Visconde, a falante personagem lembrou um dos diálogos que desenvolveu com uma velha senhora chamada Etimologia, quando solicita-lhe explicação para o surgimento da palavra boneca:

[...] — Boneca, minha cara, é o feminino de Boneco, palavra que veio do holandês Manneken, homenzinho. Houve mudança do M para B — duas letras que o povo inculto costuma confundir. A palavra Manneken entrou em Portugal transformada em Banneken, ou Bonneken, e foi sendo desfigurada pelo povo até chegar à sua forma de hoje, Boneco. Dessa mesma palavra holanesa nasceu para o português uma outra — Manequim.

— Mas então o povo, isto é, os ignorantes ou incultos, influi assim na língua? — disse Pedrinho.

— Os incultos influíram e ainda influem muitíssimo na língua — respondeu a velha. — Os incultos formam a grande maioria, e as mudanças que a maioria faz na língua acabam ficando.

— Engraçado! Está aí uma coisa que nunca imaginei.

— É fácil de compreender isso — observou a velha. — As pessoas cultas aprendem com professores e, como aprendem, repetem certo as palavras. Mas os incultos aprendem o pouco que sabem com outros incultos, e só aprendem mais ou menos, de modo que não só repetem os erros aprendidos como perpetram erros novos, que por sua vez passam a ser repetidos adiante. Por fim há tanta gente a cometer o mesmo erro que o erro vira uso e, portanto, deixa de ser erro. O que nós hoje chamamos certo, já foi erro em outros tempos. Assim é a vida, meus caros meninos. [...] (LOBATO, 2009, p. 79)

Na condição de pesquisador e cientista, Visconde verificou que as explicações dadas à Emília, pela velha senhora Etimologia, são exemplos da força que essa concepção de erro ganhou ao longo do tempo, se relacionarmos, por exemplo, com a fala do sujeito da EJA que, em seu depoimento, ressaltou a ideia do “certo e errado”. Incluindo-me na produção de sentidos desenvolvida por Visconde, resolvi dizer ao personagem que há estudiosos que chegam a considerar folclórica a noção de “erro”. Daí, convidei o linguista Marcos Bagno (2004) para falar dessa sua ideia:

[...] A principal (e pior) consequência são do elitismo e do caráter não científico da Gramática Tradicional foi o surgimento da noção folclórica de “erro”. [...] O grande problema com essa noção ultrapassada é que, como os estudos modernos têm revelado, simplesmente não existe erro em língua. Existem, sim, formas de uso da língua diferentes daquelas que são impostas pela tradição gramatical. No entanto, essas formas diferentes, quando analisadas com critérios, revelam-se perfeitamente lógicas e coerentes [...] (BAGNO, 2004, p. 25-26)

Comungando com as ideias de Bagno (2004), alarguei as minhas reflexões, destacando para vocês, leitores e interlocutores, que a informação apresentada pelo estudante da EJA configurou-se importante informação na pesquisa, pois é essencial analisarmos as consequências dessa compreensão de “erro” linguístico para o desempenho comunicativo oral do estudante, visto que o mundo do trabalho pode ser entendido como importante instância discursiva, a fim de que ele possa exercitar o seu dizer, confiando em suas potencialidades como falante.

Saindo (parcialmente) do plano de análise do “certo e errado” trazido na fala do sujeito da pesquisa, socializo mais uma observação acerca do perfil desse aluno, quando desenvolvia a sua função como estudante da LP. Nos momentos de reflexão sobre a compreensão que eles, os jovens e adultos da EJA, têm de sua competência comunicativa oral, ficou em evidência a relação que estabelecem entre a fala e a escrita. Assim, apresento-lhes mais uma informação

que revela a capacidade que esses estudantes possuem de realizar exercícios metalinguísticos e refletir acerca da língua em seus diferentes contextos de uso.

[...] A colega que eu tenho escreve como fala... Vejo lá no face (facebook). Ela escreve como a gente fala... A gente se comunica muito pelo face... Eu não gosto de abreviar as palavras... A escola me ajudou muito a saber isso assim... Agora, português é uma língua difícil de aprender para usar, sabe? (Mário, 43 anos, estudante da EJA, pintor automotivo e atendente)

Seja refletindo a respeito de sua própria condição de falantes, seja analisando a fala e a escrita de seus pares, é possível perceber que, na qualidade de estudantes, os sujeitos trabalhadores da EJA estão inseridos num importante movimento metalinguístico que os impulsiona a observar o cotidiano das práticas de linguagem e elaborar as suas próprias concepções e pontos de vista sobre a sua atuação não só como falantes, mas também leitores e escritores. Entretanto, está evidente, nas informações e depoimentos produzidos pelos jovens e adultos da EJA, a exemplo da fala referida, a concepção de que a LP “é uma língua difícil de aprender para usar”. Nesse sentido, entendi que essa ideia gera no aluno a sensação de impotência diante da possibilidade de usar a língua em seus contextos reais de produção da linguagem.

Nesse momento de análise da concepção produzida pelo sujeito da EJA, novamente fui interrompida pela falante Emília que me questiona: as experiências que esses estudantes vivem, cotidianamente, dentro e fora do contexto escolar, não exercem influência na produção da ideia de que a língua que eles utilizam é difícil de aprender? Diante do questionamento da boneca, disse-lhe que, no depoimento do aluno, estava implícita a ideia equivocada da existência de um modelo a ser seguido, quando se fala em aprender a língua para dela “fazer uso”. Não parece claro para o sujeito da pesquisa que conhecer a língua e seu funcionamento é pensar a partir dos seus usos e formas e, conseqüentemente, abrir espaço para se pensar a nossa própria condição de seres da linguagem. Quando o estudante observou, portanto, a escrita da colega e a essa produção textual atribui sentido, estava desenvolvendo um importante movimento de reflexão acerca das possibilidades de uso da língua em suas modalidades escrita e falada e caminhando para o (re)conhecimento das características que lhes são peculiares. Dessa forma, dirigi-me para Emília a fim de ressaltar que, de fato, concordava com a ideia de que as experiências vividas pelos sujeitos na escola e fora dela podem, sim, influenciar na compreensão que os alunos têm de si mesmos como pessoas que falam, leem e escrevem. E, mais que isso, as experiências com a aprendizagem da língua são,

muitas vezes, determinantes para o bom desempenho linguístico dos sujeitos, à medida que participam como protagonistas das situações de uso da linguagem.

Para acentuar numa outra dimensão as relações que se estabelecem entre a fala e a escrita em seus contextos de produção, faço uso das contribuições de Azevedo (2013), estudioso da cultura oral, citando Ong (1982, p. 69):

[...] indivíduos que interiorizam a escrita não apenas escrevem, mas também falam segundo padrões da cultura escrita, isto é, organizam, em diferentes graus, até mesmo sua expressão oral, em padrões de pensamento e padrões verbais que não conheceriam, a menos que soubesse escrever. Uma vez que a organização oral do pensamento não segue esses padrões, os pertencentes à cultura escrita julgaram ingênua essa organização [...].

Avançando então na reflexão sobre a possível dicotomia criada a respeito da fala e da escrita e que, de diferentes modos, é ainda perpetuada pela escola, Azevedo (2013, p. 74), ainda destaca que “[...] Em linhas gerais e bastante esquemáticas, é possível apontar certas diferenças, nem sempre lembradas, entre a fala e a escrita”:

QUADRO 1- Diferenças entre a fala e a escrita

FALA	ESCRITA
Interação face a face	Interação à distância (espaço-temporal)
Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção	Planejamento anterior à produção
Criação coletiva administrada passo a passo	Criação individual
Impossibilidade de apagamento	Possibilidade de revisão
Sem condições de consulta a outros textos	Livre consulta
A reformulação tanto pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor	A reformulação é promovida apenas pelo escritor
Acesso imediato às reações do interlocutor	Sem possibilidade de acesso imediato
O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das possíveis reações do interlocutor	O escritor não pode processar o texto a partir das reações do leitor
O texto mostra todo o seu processo de criação	O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado

Fonte: Azevedo (2013, p. 186)

Observando as relações que podem ser estabelecidas entre a fala e a escrita e a percepção que os sujeitos da pesquisa têm dessas duas importantes modalidades de uso da língua, percebo que o espaço dedicado às reflexões sobre oralidade são ainda pouco expressivas no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos. Em seus depoimentos, dados no momento do GD, acerca da língua e seus usos, os estudantes trouxeram à tona uma

informação de que a falta de (re)conhecimento, principalmente a respeito da língua falada e suas características, limitam as possibilidades de atuação desses sujeitos, pois nos atos de fala produzidos por eles, nas situações comunicativas, ficava explícito o desejo de trazer para a oralidade as marcas da escrita, aqui descrita como escrita formal, pelo fato de existir, de maneira bastante enraizada, a ideia de que a fala, independentemente das condições de produção, precisa obedecer às características da modalidade escrita, baseada na tradição da GT. Nesse contexto, perde-se, também, sobretudo nos espaços escolares, a oportunidade de oferecermos ao aluno condições para que possa considerar, conforme aponta Bagno:

[...] a língua como uma atividade social, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita. Por estar sujeita às circunstâncias do momento, às instabilidades psicológicas, às flutuações de sentido, a língua em grande medida é opaca, não é transparente. Isso faz da prática da interpretação uma atividade fundamental da vida humana, da interação social. [...]. (BAGNO, 2002, p. 24-25)

Ampliando as reflexões acerca da língua como atividade social e atentando para os implícitos e explícitos presentes no depoimento do atendente e pintor automotivo da EJA, observo que, de fato, a concepção de erro linguístico está fortemente enraizada em seu discurso e isso se constitui entrave para que ele possa desenvolver as suas habilidades como falante e pessoa que escreve: “[...] eu sei que uma hora ou outra eu vou falar alguma coisa errada... aí as palavras fogem [...]”. (Mário, 43 anos, estudante da EJA, pintor automotivo e atendente)

A sensação de que “as palavras fogem”, acompanhada da premissa enraizada de que “uma hora ou outra” vai se falar errado, expressa claramente a ideia de que o erro linguístico, quando se trata de uso da modalidade falada da língua (e também escrita), já é algo que, para o sujeito investigado, se antecipa, nos momentos de produção do discurso. Isso significa dizer, de outro modo, que o estudante trabalhador internalizou a ideia de que *falar errado* já faz parte de sua característica como falante e o “erro” é inevitável, quando assume a posição de locutor, por exemplo. Nesse sentido, essa é uma questão que merece destaque, neste capítulo, dada a trajetória histórica do ensino de português em nossas escolas. Para, então, pensar mais sobre isso, fui ao encontro de Rosa Virgínia Matos e Silva (2004), a fim de aprofundar as minhas análises e melhor fundamentar as minhas ideias em relação ao que e como diz o sujeito da pesquisa, quando pensa em sua atuação como ser que fala (e escreve).

Aqui, na oficina, eu fico me policiando, na hora de falar com o cliente...
Difícil mesmo é falar com as pessoas de alto nível, sabe? (Mário, 43 anos, estudante da EJA, pintor automotivo e atendente, grifo meu)

Assim, pensando junto com a pesquisadora, percebi que a fala do estudante da EJA indica a sua preocupação em atender a uma exigência que o seu interlocutor representa em relação à posição social que parece ocupar. Nessa direção, a pesquisadora brasileira já sinalizava, desde a década de 70, a sua inquietação diante da recorrência das questões que surgiam como pauta dos estudos de língua Portuguesa, nas esferas acadêmicas. Para Rosa Virgínia Matos e Silva (2004), o problema que sempre volta à cena se centra nas inadequações da escrita e da fala dos estudantes em relação ao padrão normativo que é requerido. Tal reflexão da estudiosa me fez analisar a fala do sujeito pesquisado como parte dessa realidade, embora estejamos hoje em outro tempo, em outro contexto. No entanto, é evidente que o aluno da EJA representa, preservadas as suas especificidades, a realidade de falantes estudantes da língua que, sentindo-se pouco competentes para falar e escrever, recuam no movimento de suas interações sociais por alimentar a crença de que não sabem falar, já que tem como principal referência valorativa a variedade linguística de prestígio. E sobre isso Matos e Silva (2004, p. 17) ainda salienta:

[...] Se os estudantes não “dominam” a norma idealizada e própria de segmentos da cultura dominante, sobretudo na comunicação escrita, dominam eles perfeitamente a norma de seu grupo social, desde que emitam mensagens sobre temas ou assuntos que conhecem e pelos quais se interessam. Portanto, quando dizem que “não dominam a língua” deve ser isso querer dizer: não dominam a norma idealizada arbitrariamente imposta, além de não poderem estar em condições de se expressar e sobre assuntos que não conhecem ou mal conhecem [...].

Sentir-se livre ou à vontade para fazer da prática oralidade o exercício próprio do seu dizer não me parece, ainda, ser algo resolvido para o estudante pintor da EJA. Ficou evidente em seu depoimento que, arriscar-se no mundo da linguagem oral, pode se constituir, muitas vezes, sinônimo de impedimento para transitar com segurança pelas interações ocorridas dentro e fora do seu contexto escolar. Afinal, foi possível perceber que a sensação de não atender ou “preencher” a expectativa em relação ao que dele se espera como falante, ora gera em si mesmo uma ideia de menos valia ou incapacidade para se expressar e marcar o seu lugar nas interações sociais e nas esferas de produção de conhecimento, ora o impulsiona a tentar buscar estratégias para marcar o seu espaço como ser da linguagem, que atua em

distintos domínios discursivos. Nessa perspectiva, vou prosseguindo na apresentação dos sujeitos da EJA e dos episódios de oralidade que, na condição de falantes, interagem e exercitam seu dizer.

4.5 NA PRÁTICA DA ORALIDADE, O SILÊNCIO E AS SUAS INTERFACES COM A FALA.

O cenário: uma barraca fixada na calçada de um hospital público da cidade de Salvador. Em cena, uma estudante da EJA, vendedora de lanches, mãe aos 15 anos. Hoje, aos 18, já possui larga experiência profissional e desempenha essa função há três anos. Selecionada e contratada após entrevista oral, segundo me informou a estudante, vem garantindo seu espaço como profissional de vendas de alimentos pelo fato de, cotidianamente, conseguir vender quase 100% dos produtos oferecidos em sua barraca. Durante a sua participação no GD, a estudante declarou que havia se afastado da escola, ainda quando era menor de idade, a fim de cuidar do filho que, na época, acabara de nascer. Recebeu incentivo familiar para retomar os estudos no Colégio Luiz Viana Filho, mas reconhece que o ritmo de trabalho é desafiador e isso tem se constituído obstáculo para a permanência na escola. Expressou o desejo de, assim que concluir o curso de EJA, participar de um curso de *telemarketing*, pois gosta de realizar a função de atendimento ao público. Quer seguir carreira, usando a oralidade como ponte para a concretização de seus objetivos.

Enquanto ainda não se inseria em outro mercado profissional, a jovem estudante da EJA, vendedora de lanches, vai protagonizando cenas cotidianas de uso da linguagem falada e eu, nesse contexto, não assumo apenas o papel de pesquisadora, mas também de espectadora dos episódios de oralidade. Apresentar duas das sete cenas, aqui especificamente denominadas “episódios 1 e 2”, em que pude observar a aluna trabalhadora exercitando o seu dizer como sujeito que fala.

EPISÓDIO 1: Um homem idoso se aproxima do local da venda dos lanches, dirige-se ao sujeito da pesquisa (estudante da EJA), e, antes de pedir o lanche que deseja consumir, comenta comigo (pesquisadora): “ela (referindo-se à vendedora) mora na capital...é sabida... já tá na capital... é sabida mesmo, por natureza...” . Em seguida, solicita: “Dá o de carne, aí...” (referindo-se ao pastel), para, olha pro céu e novo comentário surge: “eu não quero que a chuva chova exagerada, não. Eu quero só que ela molhe...” Pega o pastel, paga e se despede da

vendedora. A estudante esboça timidamente um sorriso e opta pelo silêncio. Nesse episódio, a aluna faz todo o atendimento ao cliente sem produzir nenhum ato de fala.

EPISÓDIO 2: Duas mulheres se aproximam da banca onde a estudante vende os lanches. Ela faz o atendimento cordialmente e dirige-se à mais jovem: “E aí, freguesa? pastel? suco? Coxinha!”. A cliente: “quanto custa?” A vendedora: “\$2,00. A cliente comenta alto, verbalizando xingamentos: [...] o que é isso?! Muito caro. Não quero aqui, não”. Retira-se do local sem fazer menção alguma de agradecimento à vendedora pelo fato de atendê-la. Diante da reação hostil da cliente, a estudante vendedora opta novamente pelo silêncio e, dirigindo-se para mim, (pesquisadora) comenta: “É sempre assim, quando reclamam... saem gritando... eu não falo nada nessa hora... é melhor calar... não vou ganhar nada dizendo o contrário a ela (referindo-se à cliente)... se ela não quer, paciência...”.

Diante dos dois episódios observados, analisei a atuação da estudante, atribuindo sentido às estratégias das quais ela lança mão para interagir com seus interlocutores clientes. Nesse sentido, destaco a seguir dois trechos de depoimentos da estudante, quando ela fez, no GD, análise de suas próprias ações como atendente e vendedora:

[...] Eu já me acostumei a falar pra atender... Agora, às vezes, eu me preocupo, sabe? Assim... veja: eu olho a maneira como o cliente pede o lanche...se ele for meio grosseiro, no modo de pedir/falar, eu pego o lanche mais arrumado, mais bonito, assim... pego/escolho a cor mais douradinha do pastel... sei lá... é como se eu já ficasse ali...conhecendo um pouco da pessoa, sabe? Aí, pra evitar desagrado, eu adianto logo, trato bem. Também tem isso, quando eu atendo: se a pessoa conversar comigo, eu me atiro, me jogo e converso. Agora, se ela não falar nada, pedir só o lanche, eu fico na minha e não dou assunto. Entrego o lanche e recebo o pagamento. Só isso mesmo. [...] (Sujeito da pesquisa- Luciene, estudante vendedora de lanches)

Eu gosto de falar... agora escrever é mais puxado, sabe? A gente fala... normal... e tal... agora, a gente escreve é muito mesmo, aqui na escola... E muito modo de escrever... já falar... não é assim, não... falar é melhor pra mim porque o sentido é sempre o mesmo... a fala não se muda... Ela é sempre igual... [...]. (Sujeito da pesquisa- Luciene, estudante vendedora de lanches)

Com base no depoimento da estudante da EJA, construí a premissa de que as práticas de oralidade ultrapassam o plano linguístico. Acompanhando o desempenho comunicativo oral da aluna da EJA, percebi que o encontro entre quem diz/fala e quem ouve/escuta pode ser considerado, muitas vezes, sinônimo do imprevisível e do improvável. E isso se revelava, à medida que a estudante vendia os lanches para os seus consumidores. Era visível, o movimento tensivo que se instalava, quando precisava atender às demandas que surgiam, na interação face a face. Nesses momentos, vi que o silêncio era compreendido e utilizado por ela como uma estratégia de dizer, quando precisava se impor diante de insultos ou intervenções abusivas dos consumidores. Essa percepção encontra eco em outros em outros trechos de depoimentos que destaco seguir:

[...] é melhor calar... não vou ganhar nada dizendo o contrário...Quando isso acontece, eu simplesmente escolho ficar em silêncio. É assim que me protejo e me preservo, quando percebo que o cliente, por exemplo, começa a me desrespeitar de algum modo. Muitas vezes, alguns clientes me dão o dinheiro pra pagar o lanche e, quando observo, junto com a cédula, tem um papel com nome e telefone. Eu devolvo o troco e o papel juntos. Calada, eu repreendo eles” [...]. (Sujeito da pesquisa- Luciene, estudante vendedora de lanches)

Ao observar o depoimento da estudante, mais uma vez, entrou para o debate a personagem Emília, trazendo uma nova questão: qual o grau de percepção da estudante em relação às estratégias que ela mesma utiliza a fim de desenvolver a sua atuação como vendedora e falante da língua? Arvorei-me a responder que o silêncio, naquele contexto, ganhava outro sentido. Ao lançar mão dessas estratégias, a estudante ia, a cada situação dialógica, exercitando o silêncio como uma possibilidade de dizer. E, nos episódios em que a aluna atuava como locutora e, ao mesmo tempo destinatária, ficou evidente que o silêncio, como estratégia discursiva, ganhava espaço na prática da oralidade e, paradoxalmente, tornava-se não somente uma forma de dizer, mas uma possibilidade de argumentação, de intimidação e de imposição de limites entre quem fala e quem ouve. Nessa perspectiva, convoco para esse diálogo sobre o silêncio, Orlandi para contribuir com a reflexão:

[...] O ato de falar é o de separar, distinguir e, paradoxalmente, vislumbrar o silêncio e evitá-lo. Esse gesto disciplina o significar, pois já é um projeto de sedentarização dos sentidos. A linguagem estabiliza os sentidos. No silêncio, ao contrário, sentido e sujeito se movem largamente. Em suma: quando o homem individualizou o silêncio, ao contrário, ele estabeleceu o silêncio. [...] (ORLANDI, 2007, p. 27)

São expressivas as considerações trazidas por Orlandi, uma vez que essa compreensão se amplia, quando constato a importância de percebermos que, no universo da linguagem oral, os sujeitos implicados na comunicação, exercitam as suas formas de dizer com o silêncio, pelo silêncio e também na ausência dele. Desse modo, segundo a estudiosa, os sentidos não só se estabilizam como ganham movimento no espaço da linguagem. Nessa perspectiva, podemos verificar que, na medida em que a interação ocorre, as ações da aluna da EJA vão revelando que

[...] ao invés de pensar o silêncio como falta, podemos, ao contrário, pensar na linguagem como o excesso. Essa possibilidade, aliás, já está tematizada na linguagem corrente e expressões que se opõem, como as que seguem: estar em silêncio/romper o silêncio; guardar o silêncio/tomar a palavra; ficar em silêncio/ apropriar-se da palavra. Nelas se pode perceber o silêncio primeiro, aparecendo a palavra já como movimento em torno. [...] (ORLANDI, 2007, p. 31)

Dar significado ao silêncio, nos momentos em que os atos de fala assumem lugar significativo na enunciação produzida pela estudante e seus interlocutores, é compreender, ainda com Orlandi (2007, p. 32) que “[...] O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre as tramas das falas [...]”

Resgatando a pergunta da boneca de pano, Emília, acerca do grau de percepção da estudante em relação às estratégias que desenvolve, no ato de fala ou nos episódios de oralidade, baseio-me nos próprios depoimentos da aluna e arrisco-me a lhes dizer que essa postura é mesmo intuitiva e empírica. Percebi, observando in loco, que a aluna parte do repertório de ações que experimenta, cotidianamente, para, nos momentos de interlocução com seus clientes/consumidores, se colocar em cena de modo a ser respeitada, compreendida pelo outro. Suas falas exprimem uma familiaridade em relação à experimentação do silêncio como uma estratégia eficaz que favorece a inserção de suas escolhas e como uma marca de sua intencionalidade diante dos destinatários de seu discurso: [...] Calada, eu repreendo eles [...]. (Sujeito da pesquisa-Luciene, estudante vendedora de lanches)

Transitar do plano do silêncio que serve de estratégia de limite e repreensão sobre o outro e seus discursos, para a necessidade da palavra. A palavra que comunica, que acolhe, que busca a compreensão do dizer alheio e/ou do próprio dizer. É, nesse contexto, que insiro novas reflexões acerca de mais um episódio vivido pela estudante trabalhadora da EJA e seus interlocutores, que aqui estão em cena nesta pesquisa.

4.5.1 O lugar das variedades linguísticas.

Num dos momentos de reflexão sobre a compreensão que tem de si mesma como falante, a aluna pesquisada traz aspectos da linguagem falada que ganham corpo nas enunciações que produz com clientes vindos de outras regiões do estado. Desse fato, nasce a possibilidade de a aluna interagir, frequentemente, com falantes que fazem uso de variedades linguísticas distintas das que ela emprega, como habitante desse espaço urbano. Dentre os depoimentos oferecidos nas entrevistas no GD, faço destaque para uma fala que expressa a percepção que a jovem estudante tem das variedades de uso da língua falada empregadas por seus interlocutores:

[...] com essas pessoas, na hora de conversar, eu não preciso fazer autocorreção... tipo... Eles falam de um jeito, eu de outro... quando eu não sei o que eles falam, eu pergunto... Muita gente é velho já... fala de um modo de interior e eu não sei a língua deles... Aí eu pergunto: o que é isso? Eles explicam... às vezes eu entendo, às vezes não...é gente de interior e eu daqui falo diferente... [...]. (Sujeito da pesquisa-Luciene, estudante vendedora de lanches)

A fala em destaque revela que a estudante da EJA possui pouca familiaridade com o tema variedades linguísticas, uma vez que um dos trechos de seu depoimento- “eu não sei a língua deles”- indica a ausência desse recurso comunicativo em seu repertório e de (re)conhecimento restrito acerca de um assunto de relevância para a profissão que desenvolve, visto que é através da fala, na prática, que consegue realizar as interlocuções necessárias para a sua atuação, não apenas como falante da língua, mas sobretudo como vendedora. Assim, compreendo que, se inteirada das possibilidades de uso da língua numa perspectiva sociointeracionista da linguagem, essa aluna poderia ter maior compreensão do uso das variedades linguísticas regionais características do falar das pessoas vindas de outros ambientes ou domínios sociais⁷ e isso poderia viabilizar a sua interação com esses indivíduos de maneira mais ampla. Diante dessa percepção para entender a língua e suas múltiplas formas de registros, a postura da aluna despertou a minha atenção para um outro aspecto que considerei significativo, quando analisei as suas concepções sobre a língua em uso. A estudante não atribuiu, como o segundo sujeito da pesquisa, o pintor automotivo, um juízo de valor entre o “certo ou errado”, diante do discurso dos seus interlocutores. Ela, ao refletir sobre os falares das pessoas da zona rural com as quais tem contato, parte de seu próprio modo de se comunicar e estabelece, portanto, uma comparação com maneira de falar de seus clientes, qualificando-a como “diferente”.

Nessa direção, encontro nas pesquisas da sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo, estudiosa do campo de ação chamado sociolinguística educacional, explicitações para o estranhamento linguístico explícito na fala da estudante da EJA, assim como o sentimento de que o falar regional dos seus interlocutores não pertence a uma mesma língua. Sendo assim, faço uso da síntese produzida pela autora em seu livro *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* (BORTONI-RICARDO, 2004), a fim de tomar como referência alguns pressupostos teóricos que apresentam conceitos basilares acerca da competência comunicativa, recursos comunicativos e papel da escola frente às aspectos de

⁷ Termo originado da tradição sociológica (BORTONI, 2004)

ordem linguística, explícitos anteriormente, e que estão intimamente relacionados com as situações de comunicação oral vividas pelo sujeito da pesquisa em questão:

- Como a língua é um fenômeno social, cujo uso é regido por normas culturais, além de ter domínio das regras internas da língua, os falantes têm de usá-la na forma adequada à situação de fala.
- Nos desempenhos dos papéis sociais, os indivíduos transitam por espaços sociolinguísticos em que têm de dominar certos usos especializados da língua.
- O falante tem de dispor em seu repertório de recursos comunicativos que lhe permitam desempenhar-se com adequação e segurança nas mais diversas situações.
- Grande parte dos recursos comunicativos que compõem o seu repertório é adquirido espontaneamente no convívio social; mas para o desempenho de certas tarefas especializadas, especialmente as relacionadas às práticas sociais de letramento, o falante necessita desenvolver recursos comunicativos de forma sistemática, por meio da aprendizagem escolar.
- A tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage. (BORTONI, 2004, p. 78)

Em outra obra, *Nós chegemo na escola, e agora? sociolinguística e educação*, Bortoni-Ricardo (2005) apresenta importantes reflexões acerca do papel da escola diante da heterogeneidade linguística e ensino da língua que colaboraram para que eu pudesse fazer uma análise mais atenta do depoimento da estudante vendedora de lanche:

[...] A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm de estar bem conscientes de que existem duas ou mais formas de dizer mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhes as oportunidades. Há de se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. [...] (BORTONI, 2005, p. 15)

Estabelecendo relação entre o que diz a estudante trabalhadora da EJA, como pensa e age e as contribuições de Bortoni, observo que a escola tem se distanciado da tarefa de trazer para o contexto da sala de aula possibilidades de estudo das variedades linguísticas, uma vez que a ênfase dada ao trabalho com a linguagem está ligada ao ensino da gramática

tradicional. Quanto a essa questão, Matos e Silva (2004) adverte que “[...] a escola brasileira não tem como dar conta da transmissão do padrão linguístico preconizado pela tradição gramatical normativa” [...]. (SILVA, R., 2004, p. 17)

Diante, então, do que declara Rosa Virgínia Matos e Silva (2004) fazendo análises das falas da estudante vendedora de lanches da EJA, fui tentando entender sobre o que diz a pesquisadora, quando traz para debate a posição da escola diante desse desafio que, há anos, se instala no ensino da língua em nossas escolas brasileiras. Daí, nesse movimento interpretativo, vou percebendo que Rosa Silva nos alerta, implicitamente, sobretudo, para as fortes características da tradição gramatical normativa no Brasil. Enraizada, essa herança cultural do ensino normativo tem deixado, a cada tempo, suas principais marcas nas práticas pedagógicas dos diferentes níveis de escolaridade nos quais os sujeitos estão inseridos: a exclusão social linguística, a estratificação do ensino de Português em ensino de língua e ensino de gramática, a disseminação da ideia de erro linguístico dentre outros aspectos. E isso, certamente, não é tarefa das mais simples para a escola dar conta, visto que ainda não são, efetivamente, abertos canais para que sejam introduzidas nas escolas estratégias de ensino que priorizem outras abordagens de trabalho, a exemplo do estudo das variedades linguísticas.

Assim, pensando no verso do poeta Drummond *O português são dois; o outro, mistério*, junto com Matos e Silva, cheguei à percepção de que analisar as questões que colocam, na pauta de nosso cotidiano acadêmico, o valor e o sentido do ensino de língua em nossos contextos de estudo e pesquisa, implica buscar caminhos para alcançarmos possibilidades de transformação acerca do trabalho com a oralidade na escola. Porém, como fazê-lo? Aí esbarramos numa questão sobre a qual nos adverte Ribeiro (2009, p. 64):

Não podemos esquecer também as dificuldades que circundam o trabalho com a oralidade. Um dos grandes desafios que a escola enfrenta no ensino dos gêneros orais é organizar um acervo de textos a serem utilizados como objeto de estudos para os alunos, uma vez que nosso sistema de ensino não prioriza registros de oralidade.

E autora ainda destaca:

Diferente do repertório de textos escritos que os professores sempre têm em mãos, os registros de textos orais são bem mais raros, a não ser quando o professor se lança no desafio de fazê-los vencer os obstáculos tecnológicos e/ou financeiros que envolvem uma produção dessa natureza. Isto só reforça a necessidade de mudarmos essa situação, afinal o trabalho com os gêneros

orais, a exemplo do debate, exige o exercício da escuta e reescuta precedendo da análise. (RIBEIRO, 2009, p. 64)

As contribuições dos estudiosos referidos são significativas, considerando a rede de relações que pude ir tecendo, à proporção que ia analisando os depoimentos da estudante da EJA em questão. E nesse entremear de fios, refleti sobre a importância do estudo das variedades linguísticas e das possibilidades de trabalho com a oralidade em sala de aula, partindo da ideia de que, sim, as falas da aluna pesquisada apontam caminhos para uma análise mais aprofundada acerca do ensino da modalidade oral da língua em classes de alunos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, quando observei a pouca familiaridade que a estudante vendedora revelou em relação às variedades linguísticas empregadas por seus interlocutores, “Muita gente é velho já... fala de um modo de interior e eu não sei a língua deles...” pude perceber a presença da ousada boneca lobatiana, que novamente aparece, soprando em meus ouvidos, e modificando um tanto do que diz o poeta: “O português são um, dois e três”. Nesse momento, dialoguei com Emília, a fim de entender a respeito do que estava tentando me dizer. E ela, com irreverência familiar, ajuda-me a reconhecer os implícitos no discurso da estudante da EJA a estudante expressa ter uma língua própria, considerar que os falantes mais velhos possuem outra língua. E onde estaria, então, a ideia de que o português são três? Acredito que uma possibilidade de compreensão para essa resposta pode estar no contexto de apresentação de outro protagonista do dizer da EJA. E é para outros episódios de oralidade que agora nos transportaremos.

4.6 NA FALA DO PROFESSOR: O PORTUGUÊS SÃO TRÊS?

[...] A professora fala bem. [...] Nas aulas de Português mesmo eu queria aprender mais os sinais, os pronomes, os tritongos, sinônimos... Isso é bonito... Eu queria aprender mais isso... e também a falar bonito mesmo como a pró fala...aquelas expressões... Sabe, eu me chateio com os tipos de coisas: “eu vou subir pra cima...”. Eu sei que eu sou fraca em português mesmo... Mas eu não quero falar errado... Eu quero é aprender mais o português.” (Sujeito da pesquisa) [...]. (Amália, 49 anos, estudante da EJA, vendedora e artesã).

O depoimento citado, em entrevista, expressa, explicitamente, neste momento final do capítulo, o desejo da estudante trabalhadora de “falar bonito” como a professora e não cometer erros, quando fala. Mulher, mãe, esposa, aluna, trabalhadora. Aos 49 anos, desenvolve seu ofício profissional de artesã e vendedora com empenho. Gosta do que faz.

Destacou que exerce a atividade de lidar com público há 25 anos. No local, um bairro nobre da cidade de Salvador, onde, hoje, realiza sua função como especialista na feitura de produtos artesanais, está há seis anos. Ressaltou que já se sente parte do espaço onde trabalha, mesmo não residindo no bairro que, para ela, é um dos lugares nobres da capital. Relatou que os transeuntes que circulam pelas vias próximas ao seu lugar de trabalho aparentam ser sofisticados e cultos. No entanto, quando precisa chamar a atenção deles por algum motivo, não se sente inibida. Produz o seu discurso e se comunica de alguma forma.

Para então compreendermos melhor o desempenho comunicativo oral desta estudante da EJA em seu ambiente de trabalho e analisar as suas percepções acerca dos seus atos de fala, descrevo dois episódios de oralidade por ela protagonizados:

EPISÓDIO 1 – Um senhor pergunta sobre o sapato que deixou para consertar: “Está pronto?”. A estudante da EJA responde com um “boa-tarde” e depois diz: “amanhã cedo o senhor pode pegar... já to quase na reta final...”. O homem retira-se do local e ela comenta, dirigindo-se a mim, pesquisadora: “Tá vendo aí? É assim com algumas pessoas. Elas chegam aqui, não cumprimentam a gente... vai logo perguntando sobre o sapato... não deve ser assim... Eu me incomodo com isso. Outro dia mesmo foi assim: parou um cliente aqui e, enquanto ele me explicava o que queria consertar no sapato, eu lhe ofereci um cafezinho. Ele aceitou, tomou o café e jogou o copo na grama... aqui ó... desse lado (me mostra o gramado próximo a barraca onde ela faz o seu trabalho). Na hora, eu disse a ele: “ Olha o que o senhor está fazendo? Não acha que a gente pode pegar esse copinho e jogar aqui, neste cesto de lixo?”... Ele ficou envergonhado, vermelho... mas baixou e pegou o copo. Eu penso assim, ó: se eu aprendo na escola sobre a natureza, como limpar e cuidar, eu vejo essa situação que o homem fez e fico calada? Não, não fico não...”. (Nesse momento em que termina de concluir o seu raciocínio, um outro homem passa pelo local onde ela trabalha e, assim como o senhor, joga uma garrafa plástica no chão. Nesse momento, diz: “ Psiu!”... e chama a atenção do rapaz para o fato de ele ter jogado lixo no chão. Faz sinal para que ele volte, a fim de pegar a garrafa, mas o homem não para para pegar o lixo e segue seu caminho. No entanto, ela não desenvolveu a mesma atitude de chamá-lo para pegar a garrafa, pois alegou medo, dizendo: “ Não gostei do jeito dele... prefiro abaixar e pegar a garrafa... do que enfrentar ele, como eu fiz com aquele meu cliente...)

EPISÓDIO 2 – Uma mulher se aproxima da barraca: “Boa-tarde!”. A aluna trabalhadora a reconhece e responde cordialmente: “E aí, como vão as coisas? E a escola, ainda continua lá? Não desista, não! “A cliente diz: Não vou desistir, não”. É difícil juntar o trabalho o dia todo e a escola à noite... mas... vamos lá... E aí, ficou pronta a sandália?” Responde: “Sim, aqui...”. A cliente pega o pacote e continua o diálogo: “ Menina, tô com uma dor de cabeça danada!”. A estudante da EJA comenta: “Ah, comigo é assim: dor não tem vez. Quer um comprimido? É bom para essas dores... toma aqui, ó..(Abre um pacote e retira uma cartela de comprimidos. Oferece água e uma cápsula. A cliente, velha conhecida, aceita. A estudante trabalhadora ressalta: “É melhor do que o outro...pode acreditar! “A cliente toma o remédio, agradece e segue...”.

Os episódios de oralidade descritos e as falas produzidas pela estudante trabalhadora artesã trazem à tona pontos comuns em relação aos acontecimentos envolvendo os três primeiros sujeitos pesquisados, nas instâncias de trabalho dos estudantes da EJA. Tomando como base o contexto em que se insere como profissional de artesanato e a natureza dos diálogos que estabelece com seus interlocutores, à proporção que interage com eles, a estudante deixa revelar as estratégias discursivas das quais faz uso, a fim de chamar atenção de seus destinatários para aquilo que ela, como locutora, deseja comunicar. Nesse movimento discursivo, percebo, novamente, que o diálogo argumentativo mostra-se como um gênero que figura em todos os episódios aqui descritos. Assim,

A argumentação de materializa, então, nas mais diversas práticas sociais, nas múltiplas situações de comunicação em que somos levados a argumentar, sejam elas formais ou não. É através dessas práticas sociais que construímos, reconstruímos, interagimos com os argumentos dos outros. Essa interação social é marcada pela argumentatividade, pois todo discurso representa ação verbal dotada de intencionalidade, tentando influir o comportamento do outro ou fazer com que ele compartilhe algumas de suas opiniões. (KOCH, 2000 apud RIBEIRO, 2009, p. 37-38)

Compreender, então, a partir das ideias supracitadas, e estabelecendo relação com a performance da estudante, nos dois episódios acima descritos, foi fundamental para a percepção da ideia de o diálogo argumentativo é um gênero que se potencializa, nas diferentes instâncias de produção do discurso, à medida que serve de mecanismo, não só de defesa de ideias, mas também de proposição de condutas que o locutor e o destinatário assumem, ao participarem das interações dialógicas. Em outras palavras, isso significa dizer que, ao solicitar de seu interlocutor uma postura mais atenta em relação ao meio ambiente, a estudante trabalhadora não somente transita pelas possibilidades linguísticas para arquitetar as suas formas de dizer, como também explora aspectos importantes do processo de construção dos argumentos. E, para Ribeiro (2009, p. 68) esse percurso

[...] corresponde a um momento valioso no processo de interlocução, pois representa o marco operatório na atividade argumentativa. É a partir desse momento que se desencadeia todo o processo interativo entre os interlocutores, impulsionando e gerando novos argumentos.

E ainda acrescenta:

Consideramos a existência de pelo menos três fatores fundamentais no processo de construção da argumentação: o contexto de produção, o conhecimento que o indivíduo tem do assunto e as estratégias mediadoras ou gerenciamento da interação entre locutor e interlocutor. (RIBEIRO, 2009, p. 68)

Considerando, então, o contexto em que foram produzidos os diálogos pela estudante artesã, os seus conhecimentos acerca do assunto em questão e as estratégias por ela utilizadas para esboçar o seu ponto de vista frente a atitude de seu interlocutor, é possível observar o desempenho comunicativo oral da trabalhadora para interagir com as pessoas que transitam pelo local onde atua como vendedora. Porém, nesse mesmo contexto, o depoimento que apresenta acerca de seu desempenho como falante “Eu sei que eu sou fraca em português mesmo... Mas eu não quero falar errado...”. ratifica a ideia de que essa adjetivação contrasta com a própria compreensão que têm si como pessoa do discurso. Por se considerar pouco capaz de usar a própria língua, de acordo com o que julga “correto” ou mais adequado, se insere numa busca (in)consciente de um modelo a ser seguido. Diferentemente, nesse contexto, surgiu o falar do professor como referência de padrão linguístico a ser reproduzido, já que ele representa a manutenção de uma pseudo-homogeneidade que se supõe existir na língua. Desconsidera-se, então, a principal característica das línguas humanas que é a sua heterogeneidade. E esse fato traz repercussão para a prática de ensino da LP nas classes de EJA, pois existe a pouca valorização pelos próprios sujeitos em relação à sua fala. Num movimento de autodepreciação da sua condição de falantes, os alunos constroem para si uma caminhada como seres da linguagem pautada no princípio da falta, da deficiência.

Além disso, foi possível verificar que os estudantes ainda não têm desenvolvido um olhar para outros aspectos relacionados à modalidade oral da língua. Passam por eles sem percebê-los; não valorizam suas habilidades para lidar com as demandas da produção do texto oral, uma vez que ainda não foram estimulados a perceber a importância de suas experiências como pessoas que assumem a palavra e se tornam sujeitos de seu próprio exercício do dizer.

Quando analisamos as múltiplas vozes que estão nos episódios de oralidade protagonizados pela aluna artesã da EJA e pelos seus interlocutores, constatei a presença da argumentação como o gênero predominante em seus atos de fala. A arena de vozes e falas que se inter cruzam num contexto em que esses falantes assumem papéis distintos-ora são os que falam, ora são os que escutam-vão colocando em pauta a relevância de os sujeitos do discurso

terem a possibilidade de se fazer existir e tornar a oralidade um acontecimento que traz o novo , o por vir.

5 A ORALIDADE: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

A pesquisa bibliográfica oportunizou que eu buscasse produções científicas que tivessem como foco o estudo da oralidade numa perspectiva ampla, mas, principalmente, tendo a escola como motivação. Isso demandou o desenvolvimento de um olhar atento e cuidadoso. A observação, grosso modo, que faço, inicialmente, é que, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, pesquisadores têm contribuído para o avanço do ensino de Língua Portuguesa na escola e para a possibilidade de saltos qualitativos, quando o assunto em questão é a valorização da língua falada nas práticas de ensino.

E para tratar da oralidade nessa perspectiva, escolhi analisar a manifestação de duas pesquisadoras, Magda Soares, na década 70, e Dinéa Sobral Muniz, na década de 80 e a expressão dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNS), editados na década de 90. A primeira, por ter sido precursora da disseminação sobre a importância dos estudos de LP ancorados na Linguística, o que oportuniza dar relevo aos aspetos do ensino da língua e não o de gramática normativa; a segunda, pelo fato de se tratar de uma pesquisa realizada no âmbito da Educação básica de uma escola pública local, a cidade de Salvador, nos segmentos ensino fundamental, de 1º grau, o que hoje corresponde aos segmentos anos iniciais e subsequentes do ensino fundamental.

Assim, os estudos dessas estudiosas revelam que, no Brasil, a fala não teve, durante muito tempo, lugar de destaque não somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas também em outros campos do conhecimento. Nessa perspectiva, essas pesquisadoras não só esboçavam, em diferentes tempos históricos, preocupação com a pouca expressividade que existia, nas escolas de primeiro e segundo graus, em relação ao trabalho com essa modalidade da língua, como também apontavam sugestões para melhorar a atuação da escola:

[...] A linguagem oral deve ser observada prioritariamente na escola. Em primeiro lugar, porque ela é a forma natural de uso da língua (anterior a escrita) e seu aperfeiçoamento é o primeiro passo para o desenvolvimento das demais habilidades. Em segundo lugar, porque, mais do que lê e escreve, o indivíduo ouve e fala. Nada mais necessário, portanto, do que se tentar na escola o aperfeiçoamento do ouvir e do falar. [...] (SOARES et al., 1979, p. 29)

E além de destacar sugestões que considerava pertinentes para o trabalho com oralidade na escola, Soares e outros autores (1979) também chamava a atenção para as prováveis razões desse desprestígio em relação à língua falada na época:

[...] Isso se explica, talvez, pelo fato de ser relativamente nova a preocupação da linguística quanto à linguagem oral (o que a coloca em desvantagem com relação às demais habilidades, no que se refere a trabalhos teóricos e a uma metodologia específica) e de ela nos parecer de desenvolvimento espontâneo e independente de qualquer ação pedagógica planejada. [...]. (SOARES et al., 1979, p. 28)

As reflexões de Soares e outros autores (1979) expressam, desde a década de 70, a importância de se repensar a prática pedagógica, considerando não apenas a necessidade de trazer a oralidade como objeto de estudo. A estudiosa amplia essa ideia, quando salienta a ênfase dada às metodologias de ensino centradas no professor e na supervalorização do conhecimento e traz para debate a primordialidade de se colocar o aluno como foco do processo educativo. Nesse sentido, Soares e outros autores (1979) contribuíram significativamente para os estudos das questões metodológicas voltadas para o ensino da língua portuguesa, à medida que também mostra a relevância de se abrir espaço para serem considerados aspectos relativos à língua falada – desinibição, organização e riqueza de ideias, clareza, adequação vocabular, correção linguística – e o que chama de habilidades comunicadoras: tom de voz, dicção, ritmo e entonação.

Avançando nos estudos a respeito do desenvolvimento de ações pedagógicas que tomem a oralidade na perspectiva do ensino, Soares e outros autores (1971) reconhecem que a língua falada é também desconsiderada não só no Ensino Fundamental como também no segundo grau:

[...] Se a língua oral não recebe no Ensino Fundamental os cuidados que sua importância requer, na Escola de 2^o Grau⁸ sua exploração é ainda mais deficiente; a preocupação com os exames vestibulares, provas escritas exige um trabalho em direção oposta à da linguagem oral. Aparentemente, o aluno já tem desenvolvidas as habilidades da comunicação oral e, uma vez que não são testadas no ingresso às universidades, não parece ser sensato deter-se no aperfeiçoamento dessas habilidades. [...]. (SOARES et al., 1971, p. 9)

⁸ Expressão usada para fazer referência ao que, hoje, corresponde ao Ensino Médio.

Ressaltando a importância de se trabalhar a linguagem oral na escola, independentemente de graus de ensino, a pesquisadora chama a atenção para os equívocos que decorrem de uma compreensão limitada, no ambiente da escola, em relação à ideia de que, em níveis mais avançados de escolaridade, o sujeito aprendiz já tem, satisfatoriamente, desenvolvidas as suas habilidades linguísticas orais.

[...] Evidentemente, trata-se de um engano de perspectiva. Além dessa exagerada preocupação da Escola em preparar o aluno para os exames vestibulares, há outros pontos a considerar. O primeiro: as habilidades de comunicação estão todas relacionadas, não sendo possível nem desejável o desenvolvimento de uma sem outras. O segundo: se na vida atual somos solicitados a ouvir e depois falar, muito mais que ler e escrever, a escola não pode omitir-se na exploração da linguagem oral. [...] (SOARES et al., 1971, p. 9)

Como se vê, o discurso de Soares e outros autores (1971) faz um convite à reflexão acerca do importante compromisso que a escola precisa assumir, quando o assunto em questão é o trabalho com a oralidade na escola. Mais que isso, as considerações da estudiosa propõem um desafio para que as instâncias de ensino assumam a sua real função como espaço que promove atividades nas quais os alunos de todos os níveis possam, em seu tempo adequado, aperfeiçoar as suas habilidades e competências comunicativas como falantes. Dessa forma, reconhecer a autenticidade da escola como lugar favorável ao desenvolvimento das competências cognitivas dos sujeitos é principalmente validar a potencialidade das ações educacionais que têm como meta a ampliação de suas propostas em torno das práticas de ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, das modalidades escrita e falada, em diferentes níveis escolares. Nessa direção, é salutar o valor das produções acadêmicas que se debruçam a respeito das questões relacionadas aos desafios enfrentados pelas escolas, independentemente do seu lugar de origem, a respeito do trabalho com a oralidade.

Trago, agora, algumas importantes considerações tecidas por Muniz (1986), em sua dissertação de Mestrado (UFBA/FACED), *A expressão oral na escola de 1º grau: aspectos lingüísticos e educacionais*, na qual apresenta resultados de um estudo da prática da expressão oral numa escola de primeiro grau. Nessa época, foi constatado pela pesquisadora que, embora os docentes reconhecessem a importância da prática da expressão oral na escola, quase não se realizava na sala de aula esse trabalho. No entanto, a autora não se limita a trazer para o foco da discussão o fazer docente. Aliada à tarefa do professor, em desenvolver

atividades que priorizassem a linguagem oral nas aulas de Língua Portuguesa, está também a função da escola em promover mudanças no ensino do primeiro grau, a fim de incluir em sua estrutura curricular propostas pedagógicas que abordassem o trabalho com esse eixo da língua. Além disso, assim como nos estudos de Magda Soares, Muniz aborda a importância de se colocar o aluno, foco de maior interesse pedagógico, no centro das aulas de Língua Portuguesa.

[...] Entendo que seria preciso restituir ao aluno a consciência da importância de falar, já que, muitas vezes, há situações em que a escrita torna a comunicação difícil, por que não é imediata. Por outro lado, acredito que seria preciso devolver a palavra ao aluno, para que ele, de fato, construísse o seu próprio conhecimento e subjetividade, sem que lhe fosse imposto imitar o comportamento verbal do professor. Isso seria uma real devolução da palavra que poderia se dar não só através do ensino da língua na modalidade escrita, mas através da prática da modalidade oral. Isto é, através da expressão oral. [...] (MUNIZ, 2007, p. 44)

Diante das considerações acima, é possível observar que a autora enfatiza a necessidade de devolver ao aluno um lugar que lhe é de direito: o de falante. Assim, o discurso da pesquisadora corrobora com a ideia já defendida por Soares e outros autores (1979) sobre a importância de dar espaço para que esse sujeito que fala possa ampliar a sua competência comunicativa oral e seu repertório linguístico.

Além disso, Muniz (2007) sinaliza que é fundamental alargar, no universo da escola, as reflexões acerca do que ainda precisa ser feito, a fim de que efetivamente existam espaços para o trabalho com a linguagem oral na escola, pois à época constatou ainda ser pouco expressivo o número de docentes que desenvolvia trabalhos pedagógicos tomando a fala como objeto de estudo:

[...] Durante o período do estudo, foi encontrado, em aulas de Comunicação em Língua Portuguesa, nas oito turmas observadas, apenas um caso, dentre os investigados, em que as atividades de expressão oral foram desenvolvidas. Isto é, apenas uma das professoras observadas desenvolveu atividades de expressão oral com seus alunos. Isso considerando o sentido em que o termo foi tomado.⁹ [...] (MUNIZ, 2007, p. 28)

⁹ Muniz (2007, p. 46) destaca: [...] O sentido do termo expressão oral tomado foi de atividade de produção livre, conforme está explicitado em um dos capítulos da dissertação referida [...].

Atenta ao fato de apresentar informações condizentes com a realidade analisada, a autora revela, ainda fazendo referência aos dados coletados em sua pesquisa, cuidado diante das amostras recolhidas em campo. Afinal, esse caso, expresso na citação acima, foi tratado pela pesquisadora como uma situação singular: “[...] Fazendo a análise desse caso particular, verifiquei que a professora em questão constituiu-se em um dado, se não singular, pelo menos incluído na minoria em virtude de algumas variáveis.” [...] (MUNIZ, 2007, p. 28)

Considerando, então, o caso que detecta como a única situação, dentre as seis amostras analisadas, em que houve atividade relacionada ao trabalho com a linguagem falada, autora vai discorrendo sobre essas variáveis e destaca, fazendo referência à docente que desenvolveu esse trabalho:

[...] Mas outro dado altamente relevante explica ainda o fato de ser a professora E um caso particular. Era a única cujas horas de docência fora do estabelecimento estudado desenvolvia-se no ensino superior, mais precisamente em Metodologia de Português e Prática do Ensino de Português- tendo, para isso, tempo integral de 40 horas, das quais estavam dedicadas à regência, e as demais às atividades de preparação de aula e elaboração de plano de pesquisa. Isso porque estava a professora E pretendendo realizar curso de pós-graduação em nível de doutoramento com curso de pós-graduação em nível de Mestrado. Verifiquei, ainda, ter sido o seu curso de pós-graduação realizado na área de Linguística, mais precisamente com linguagem oral. [...] (MUNIZ, 2007, p. 30)

Nos recortes que faço, de algumas das importantes contribuições trazidas por Muniz, tenho a intenção de ressaltar, inspirada nas ideias da autora, a importância de se compreender as variáveis que surgem no campo das pesquisas em oralidade. Variáveis que precisam ser consideradas, quando da compreensão acerca do fato de a linguagem oral ainda não ser tratada nas escolas, independentemente dos segmentos de ensino, como objeto de ensino e aprendizagem. A pesquisa no campo da oralidade, desenvolvida pela estudiosa, portanto, nos convida a pensar nos porquês dessa modalidade de uso da língua não ganhar espaço no universo das escolas, atentando-nos para a ideia de conjunto. Explico-lhes melhor: diante da complexidade e de paradoxos relacionados ao fato de a língua falada ter pouco prestígio na escola em relação aos outros eixos de ensino da Língua Portuguesa, observo que é fundamental trazer para a discussão não somente às variáveis ligadas às questões do fazer docente e à formação do professor. Para além daquele que cotidianamente está à frente das ações desenvolvidas em sala de aula, está também o aluno, sujeito que aprende, as propostas curriculares e o comprometimento da escola como espaço de construção de conhecimento e

interação social. Todos esses elementos – escola, professor, aluno, e currículo – compõem, na minha compreensão, um importante conjunto que representa, na dimensão pedagógica, a possibilidade de visualizarmos ações que possam expressar o já feito e o que ainda precisa ser empreendido para que a realidade de pouca expressividade da linguagem oral na escola seja transformada. E isso requer, sobretudo, mudança em relação ao modo de se compreender a oralidade como prática social fundamental para o desenvolvimento linguístico e cultural dos sujeitos do discurso.

Nessa direção, outros estudiosos, sensíveis às lacunas existentes nas escolas em relação ao trabalho com a língua falada, lançam novas reflexões a respeito do ensino de língua materna no Brasil, dada principalmente a ocorrência de mudanças e transformações nos currículos escolares, a partir da lei 5.692/71. Dentre esses pesquisadores, trago Wanderley Geraldi que, em seu livro *O texto na sala de aula*, primeira edição publicada em 1984, nos chama atenção para a necessidade de fazermos uma revisão teórica do conceito de língua, linguagem e ensino de português habitualmente empregado na escola, visto que revelava-se (e ainda revela-se) urgente uma mudança na forma de se conceber e desenvolver o ensino de língua materna na escola brasileira. Num dos tópicos abordados no livro em questão, *Quem tem direito à fala*, Geraldi (2005, p. 15) aborda, implícita e explicitamente, a importância de a escola repensar a sua prática e inserir em seu cotidiano a ideia de que o aluno falante precisa ter garantido o seu direito à oralidade. Indo além, o estudioso apresenta uma significativa crítica ao fato de não existir nas dinâmicas de ensino e aprendizagem desenvolvidas na e pela escola situações favoráveis para que os alunos se compreendam como sujeitos do discurso e falantes da língua materna, utilizando-a como instrumento de inserção no mundo das palavras e no percurso de construção de sua própria história.

Como se observa, Geraldi, também na década de 80, aponta o aluno como aquele que tem direito à fala e que, portanto, precisa ser considerado de modo especial no processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral. Além disso, o autor reflete a respeito das contradições existentes nos contextos escolares, quando não são respeitadas os dialetos dos sujeitos que aprendem:

[...] Todos sabem falar. A escola não ensina língua materna a nenhum aluno. Ela recebe alunos que já falam (e como falam, em especial durante as nossas aulas!...). Se as línguas e os dialetos são complexos, e se os falantes os conhecem, porque os falam, inclusive os alunos, têm conhecimento de uma estrutura complexa. Qualquer avaliação da inteligência do aluno com base na

desvalorização de seu dialeto (isto é, medida pelo domínio do padrão e/ou da escrita padrão) é cientificamente falha. Consequência: os alunos que falam dialetos desvalorizados são tão capazes quanto os que falam dialetos valorizados (embora as instituições não pensem assim). [...] (GERALDI, 2005, p. 34)

A necessidade de valorização do falar do aluno, independentemente de sua condição social, e de revisão das práticas de ensino traduz como primordial a tarefa da escola em promover mudanças nesse cenário. Nesse sentido, trazer a oralidade numa dimensão pedagógica, é, sobretudo, pensar nas consequências que as lacunas construídas, ao longo do tempo, nos territórios de ensino da Língua Portuguesa, trouxeram para o cotidiano das instituições escolares. Na edição dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* na década de 90, a partir da LDB 9.394/96, documento elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, constatam-se propostas orientadoras da prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento de ações que contribuíssem não só para a inclusão de atividades de valorização da língua falada nas salas de aula brasileiras, como também priorizassem a reflexão linguística e o respeito ao falar do aluno. Nesse sentido, na seção *Considerações a respeito do tratamento didático dos conteúdos*, é feita alusão à linguagem oral em seus usos e formas:

[...] Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos- por não ser coincidente com a variedade de prestígio social-, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada. [...] (BRASIL, 1997, p. 38)

Como pode ser visto, nos anos 90, a preocupação com o tratamento dado à oralidade do aluno já era objeto de reflexão no campo da linguagem e os equívocos produzidos na/pela escola acerca do que é fala certa e fala errada já eram pauta de discussão. Nessa perspectiva, os documentos ressaltavam que a *tarefa didática* de ensino da língua oral já fosse organizada de modo que viabilizasse o trânsito do aluno pelas situações formais e informais de uso da fala, a fim de conhecer seus modos de uso e funcionamento. E orientavam ainda:

[...] Não basta deixar que as crianças falem; apenas o falar cotidiano e a exposição ao falar alheio não garantem a aprendizagem necessária. É preciso que as atividades de uso e as reflexões sobre a língua oral estejam

contextualizadas em projetos de estudo, quer sejam da área de Língua Portuguesa, quer sejam das demais áreas do conhecimento. A linguagem tem um importante papel no processo de ensino, pois atravessa todas as áreas do conhecimento, mas o contrário também vale: as atividades relacionadas às diferentes áreas são, por sua vez, fundamentais para a realização de aprendizagem de natureza linguística. [...] (BRASIL, 1997, p. 39)

Dar à linguagem oral o status de modalidade da língua que perpassa por toda e qualquer área do conhecimento e produção humana, coloca para a escola a desafiadora tarefa de repensar o seu fazer cotidiano e buscar possibilidades de mudança, a fim de atender ao que, de fato, é prioridade no ensino de Língua Portuguesa. Para isso, é preciso considerar desde a importância do trabalho com as variedades linguísticas, suas funções e usos, ampliação das habilidades e competência comunicativa oral do aluno às estratégias metodológicas que contemplem o ensino efetivo dos gêneros textuais:

[...] O trabalho com a linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programa de rádios e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto, e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentidos aos textos. [...] (BRASIL, 1997, p. 40)

Percebe-se, explicitamente, nos PCNs a orientação, a fim de que se traga para a pauta das atividades escolares cotidianas o texto falado não apenas como objeto de aprendizagem, mas também, e, sobretudo, como objeto de ensino. Nessa dimensão, embasados nas contribuições do filósofo da linguagem, Mikhail Bakhtin, acerca dos gêneros do discurso, esses documentos oficiais produzidos pelo MEC destacam:

[...] Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relevantemente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. [...] (BRASIL, 1997, p. 23)

O fato de serem incluídos, nos *Parâmetros curriculares nacionais* os estudos bakhtinianos, como principal referência utilizada na elaboração das propostas para o ensino da Língua Portuguesa, no Brasil, e, conseqüentemente, haver a orientação de inclusão dos gêneros orais nos currículos escolares têm, de fato, provocado mudanças na forma de agir dos professores e das escolas, quando se pensa no ensino da linguagem oral, em diferentes gêneros e níveis de escolaridade dos sujeitos? Essa pergunta, na condição de pesquisadora que, neste capítulo, trata do tema da oralidade numa perspectiva pedagógica, me estimula a pensar não somente na compreensão que se tem da relação entre o texto, os gêneros do discurso e as possibilidades de ensino dos orais na escola. Indo além, tento estabelecer relação entre o caminho que a oralidade vem trilhando nos espaços da escola, a fim de entender o que ainda pode ser feito para que práticas efetivamente sejam realizadas nos contextos de ensino para transformar tal realidade.

Dessa forma, com o intuito de pensar na perspectiva das possibilidades em relação ao que pode até então ser desenvolvido, nos contextos escolares, no que diz respeito à linguagem oral, entendo ser importante considerar a trajetória histórica das questões que colocam a língua falada não só lugar de desprestígio, mas que expressam a inevitabilidade de mudança. E considerando a relevância dessas questões apontadas pelos estudiosos aqui citados Soares e outros autores (1979, 1971, 1987), Muniz (1986, 2007) e Geraldi (2005, 2010), entendo como significativa a necessidade de compreensão da relação existente entre a oralidade e outras modalidades de uso da língua, a exemplo da escrita, que, sobre ela, ganhou maior visibilidade nas práticas de ensino de Língua Portuguesa na escola ao longo do tempo.

5.1 A ORALIDADE E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA

O homem é por natureza um ser que se comunica principalmente por meio da palavra falada. Tomando por base essa premissa para se pensar sobre o caráter oral da linguagem, é possível observar, entretanto, que a história da oralidade a colocou, ao longo do tempo, num lugar secundário, se comparada à escrita. Tal fato pode ser compreendido tendo-se como referência estudos do campo da linguagem que trazem à tona questões relativas a essa supremacia da escrita em relação à linguagem oral.

Pai da Linguística Moderna, Ferdinand Saussure, destaca, dentre outras, duas razões para esse prestígio da escrita, no momento em que desenvolve, na primeira metade do século passado, seus estudos a respeito da relação entre a língua, a fala e a escrita:

Na maioria dos indivíduos, as impressões visuais são mais nítidas e mais duradouras que as impressões acústicas; destarte, eles se apegam, de preferência às primeiras. A imagem gráfica acaba por impor-se à custa do som [...] A língua literária aumenta ainda mais a importância imerecida da escrita. Possui dicionários, suas gramáticas; é conforme o livro e pelo livro que se ensina na escola; a língua aparece regulamentada por um código; ora, tal código é ele próprio uma regra escrita, submetida a um uso rigoroso: a ortografia, e eis o que confere à escrita uma importância primordial. Acabamos por esquecer que aprendemos a falar antes de aprender a escrever, e inverte-se a relação natural. (SAUSSURE, 1975, p. 35)

Partindo de estudos sobre a oralidade e a cultura escrita, outros pesquisadores ampliam as reflexões do linguista e filósofo suíço e apresentam significativas considerações em torno dos contrastes entre a linguagem falada e escrita. Ong (1982) aborda em seus estudos a *oralidade primária* – das pessoas que desconhecem inteiramente a escrita – e chama a atenção para a primazia da fala e diz ser esta uma constante da linguagem. O filósofo americano ressalta que a palavra falada ainda se mantém viva, embora desde seu surgimento a escrita venha abrindo novos mundos.

[...] Todos os textos escritos devem, de algum modo, estar direta ou indiretamente relacionados ao mundo sonoro, habitat da linguagem, para comunicar seus significados. [...] A expressão oral pode existir – e na maioria das vezes existiu – sem qualquer escrita; mas nunca a escrita sem oralidade. No entanto, apesar das raízes orais de toda verbalização, o estudo científico e literário da linguagem, durante séculos e até épocas muito recentes, rejeitou a oralidade. [...] (ONG, 1982, p. 16)

A origem da hegemonia da escrita e o fato de as pesquisas em linguagem, nos últimos tempos, se concentrarem, sobretudo em textos escritos e não naqueles de base oral, podem ser justificadas, segundo Ong (1982), pela mudança na maneira de pensar dos seres humanos e na aquisição do hábito de estudo.

Todo pensamento, inclusive nas culturas orais primárias, é de certo modo analítico: ele divide seu material em vários componentes. Mas o exame abstratamente sequencial, classificatório e explicativo dos fenômenos ou de verdades estabelecidas é impossível sem a escrita e a leitura. Os seres humanos, nas culturas orais primárias, não são afetadas por qualquer tipo de escrita, aprendem muito, possuem e praticam uma grande sabedoria, porém não ‘estudam’. (ONG, 1982, p. 17)

Nessa perspectiva, é salutar a importância de se considerar linguagem oral para o desenvolvimento não só linguístico, mas cognitivo da espécie humana. Para (re)conhecer suas possibilidades de sobrevivência no mundo, o homem começou, desde os seus primórdios, a exercitar sua capacidade de emitir mensagens e se comunicar através da fala. A evolução do uso da linguagem oral foi, portanto, ocorrendo, à medida que os seres humanos ampliavam a consciência a respeito do mundo que os cerca e das maneiras de produzir conhecimento.

Ver a linguagem como um fenômeno oral parece, segundo Ong (1982), ser inevitável e óbvio. Para o pesquisador, os seres humanos comunicam-se de várias maneiras, fazendo uso de todos os seus sentidos. Dessa forma, utilizam diferentes formas para se comunicar e, basicamente, a linguagem da qual fazem uso pode ser basicamente falada e não somente manifestada através da escrita. Tomada, então, ponto crucial para discussão nos contextos de estudo e de pesquisas, a mudança da oralidade para a cultura escrita vem, já algum tempo, fomentando muitas reflexões a respeito do lugar que essas modalidades da língua ocupam nas sociedades modernas e como são utilizadas pelos falantes. Para Ong (1982, p. 13),

[...] antropólogos, sociólogos e psicólogos relataram trabalhos de campo em sociedades orais. Historiadores culturais mergulharam cada vez mais na pré-história, isto é, na existência humana antes que a escrita permitisse registros verbais. Ferdinand Saussure, pai da linguística moderna, chamara a atenção para a primazia do discurso oral, que sustenta toda a comunicação verbal, assim como para a tendência predominante, até mesmo entre estudiosos, a pensar na escrita como forma básica de linguagem [...].

Dessa maneira, a fala se coloca como fundamental para ser estudada, considerando a sua importância não só nas práticas linguísticas como nas práticas sociais em que estão envolvidos seres humanos empenhados em estabelecer comunicação e empregar sentidos aos processos de interação verbal dos quais estão fazendo parte.

Tendo como referência os estudos teóricos mencionados, foi possível verificar, com base na visão dicotômica que, inicialmente, se estabeleceu as diferenças entre fala e escrita, desconsiderando-se a ideia de que essas duas modalidades de uso da língua se situam num contínuo tipológico. Nesse sentido, como já abordado, para a fala, atribuiu-se características como redundante, descontextualizada, não planejada, pouco elaborada, predominância de frases curtas, incompleta, fragmentada, dentre outras. E quando o foco é a escrita, são definidas algumas das seguintes características: condensada, contextualizada, planejada, predominância de frases complexas, elaborada, completa. Segundo Koch (2002), nem todas

essas características são exclusivas de uma de outra das duas modalidades. Tais características foram sempre estabelecidas tendo como parâmetro o ideal de escrita, o que levou a uma visão da fala como rudimentar, sem nenhum planejamento, e chegou a ser comparada à linguagem rústica das sociedades primitivas ou à das crianças em fase de aquisição.

Ampliando as ideias referidas, Marcuschi (2010) aborda ainda que é difícil, se não impossível, o tratamento das relações entre oralidade e escrita, centrando-se exclusivamente no código. Mais que uma mudança de olhar, de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais. O estudioso destaca que esta mudança de visão ocorreu a partir dos anos 80, em reação aos estudos das três décadas anteriores em que se examinava a escrita e oralidade como opostas, predominando a noção de supremacia da primeira em relação à segunda. Considerava-se, nesse sentido, dicotômica a relação entre essas duas modalidades de uso da língua. Hoje, já se concebe, entretanto, a noção de escrita e oralidade como atividades interativas e complementares no universo das práticas sociais e culturais.

Entretanto, essa tendência de se preservar a língua literária escrita e “pura” vem desde o século III a.C. na Cidade de Alexandria, no Egito, quando os filólogos dedicaram-se à descrição das regras gramaticais utilizadas pelos grandes escritores clássicos que serviam de modelo de “bom uso” da língua escrita. Nasce daí, portanto, a Gramática Tradicional e, com ela, todos os seus equívocos e descompassos que alimentariam muitas concepções de ensino da língua materna nas escolas brasileiras. (BAGNO, 2003)

Nessa perspectiva, há um número significativo de contribuições dadas, nas últimas décadas por estudiosos (KOCH 2009; MARCUSCHI, 2010; ONG, 1982; SCHNEUWLY, 2004) em torno da língua falada, e é possível observar que hoje já existe evidente mudança na compreensão acerca das relações entre a modalidade oral e escrita da língua, se comparado a épocas anteriores. Porém, esse conhecimento ainda não tem sido traduzido, na prática, de modo satisfatório a ponto de revelar avanços mais consistentes no desenvolvimento de práticas de ensino que favoreçam o trabalho com o texto oral na escola. Sendo assim, de acordo com Bentes (2010), embora venha se discutindo a respeito desse objeto em diversos campos de estudos, com base em teorias sobre a linguagem desenvolvidas dentro e fora do país, ainda há dúvidas entre profissionais de ensino da língua sobre os princípios metodológicos que devem ser assumidos ao se trabalhar oralidade nas aulas de Língua Portuguesa.

Refletindo sobre as considerações elaboradas por Bentes (2010) observa-se que existe necessidade de maior compreensão a respeito do ensino do oral na escola, dada à primazia da escrita sobretudo em relação à fala. E, embora a oralidade seja sinônimo de visibilidade (BENTES, 2010) e exija do usuário da língua uma série de competências e habilidades para participação em atos discursivos, segundo a pesquisadora, ainda podemos avançar mais, rumo aos caminhos que levam uma maior compreensão do trabalho com o texto falado no cotidiano escolar. Mas por onde começar? O que pode ser feito, nesse contexto, para que essa compreensão seja ampliada e surjam novas possibilidades de atuação da escola como lócus de aprendizagem do oral, espaço de construção de conhecimento e interação entre os sujeitos da linguagem?

Para Marcuschi (2010, p. 19),

[...] é difícil, se não impossível, o tratamento das relações entre oralidade e escrita, centrando-se exclusivamente no código. Mais que uma mudança de olhar, de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais [...].

O estudioso destaca que a mudança de visão ocorreu a partir dos anos 80, em reação aos estudos das três décadas anteriores em que se examinava a escrita e oralidade como opostas, predominando a noção de supremacia da primeira em relação à segunda. Considerava-se, nesse sentido, dicotômica a relação entre essas duas modalidades de uso da língua. Hoje, já se concebe, entretanto, a noção de escrita e oralidade como atividades interativas e complementares no universo das práticas sociais e culturais.

Ainda assim, embora exista um movimento progressivo em relação aos estudos centrados na oralidade e seus usos, precisamos continuar enfatizando a importância de trazer a linguagem oral como objeto de ensino e aprendizagem. Nessa direção, a busca por referenciais que estimulem essas reflexões e contribuam para elucidar os fenômenos acerca do caráter oral da linguagem foi essencial no processo desta pesquisa.

Para ainda destacar a importância do estudo da oralidade nos contextos de ensino, é preciso refletir, nos espaços acadêmicos e escolares, acerca da concepção equivocada, que ainda pauta muitas propostas curriculares em diferentes níveis de ensino, de que a escrita é derivada e a fala é primária. Não se trata, porém, de discutir somente a partir desses equívocos ou concepções errôneas que atribuem à escrita um valor social superior à oralidade. O que se verifica, nesse contexto, é a real necessidade de se estudar e perceber essas duas modalidades

de uso da língua, considerando que ambas possuem características próprias, embora se utilizem do mesmo sistema linguístico. Assim, fala e escrita não devem ser vistas de maneira dicotômica, estanque, como era comum até algum tempo e, por vezes, acontece hoje ainda. Postula-se que os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situam-se ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades estaria, de um lado, a escrita formal e, de outro, a conversação espontânea, coloquial. (KOCH, 2009)

Nesse sentido, como já abordado, para a fala, foram atribuídas características como redundante, descontextualizada, não planejada, pouco elaborada, predominância de frases curtas, incompleta, fragmentada, dentre outras. E quando o foco é a escrita, são definidas algumas das seguintes características: condensada, contextualizada, planejada, predominância de frases complexas, elaborada, completa. Segundo Koch (2009), nem todas essas características são exclusivas de uma de outra das duas modalidades. Tais características foram sempre estabelecidas tendo como parâmetro o ideal de escrita, o que levou a uma visão da fala como rudimentar, sem nenhum planejamento, e chegou a ser comparada à linguagem rústica das sociedades primitivas ou à das crianças em fase de aquisição.

Nessa perspectiva, Mota (2002), no artigo *A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas* traz para debate, numa outra abordagem, a questão da diversidade linguística e o papel assumido pela escola em relação ao ensino da Língua Portuguesa, e dá enfoque à legitimidade das normas populares, não só como instrumento de comunicação e de afirmação de identidades sociais. Nesse texto, retomando questões que vem analisando, no campo da linguagem e da educação, ao longo de sua trajetória como professora e pesquisadora, constata a pouca relevância que a escola dá às atividades de linguagem oral e ressalta:

[...] A escola ignora uma outra lição da Linguística – que a competência na língua escrita é, em grande parte, decorrente do desenvolvimento da língua oral. Antes de aprender a ler com compreensão, o aluno precisa ser apto a ouvir com compreensão; da mesma forma, antes de conseguir escrever adequadamente, ele precisa saber falar adequadamente. Em outras palavras, as habilidades receptivas precedem as produtivas, enquanto que as habilidades de expressão da linguagem individual e a interpretação dos significados de alteridade estão intimamente relacionadas, em um movimento espiral de reciprocidade. Trocar idéias em círculos parece ser coisa de séries iniciais, professores dizem estar mais ocupados em cumprir os conteúdos gramaticais do programa de curso. [...] (MOTA, 2002, p. 23)

Analisando os aspectos comuns entre as considerações abordadas por Mota (2002) e o que apontam outros estudiosos da linguagem já aqui mencionados, observamos que a autora dá ênfase à ideia de que a escola deve promover em seu cotidiano atividades pedagógicas que permitam a inserção do aluno em situações de uso reais da língua e que, a partir da interação com outros sujeitos, possam ampliar as esferas de intercâmbio de ideias e troca de experiências. Nesse sentido, a pesquisadora reforça e reafirma a importância das instâncias escolares reavaliarem as suas ações no sentido de assegurar ao sujeito que lê, escreve e, sobretudo fala, a oportunidade de exercitar as suas potencialidades no convívio diário com possibilidades de ser ouvido e, principalmente, ter a sua voz fazendo eco nas interlocuções com os seus pares, nos diferentes contextos de comunicação e interação. Indo além, ainda é possível refletir, junto com a estudiosa, a respeito da importância de se tratar a diversidade linguística como uma rica fonte de estudo e interpretação dos fenômenos linguísticos que são produzidos pelos alunos no mundo da escola, à medida em que as instituições de ensino abrirem espaço para que, efetivamente, ocorram mudanças na forma de se compreender a importância de se legitimar a fala do aluno. Nessa direção, Mota (2002) destaca que, embora esses princípios pareçam evidentes, ainda há muito para trilharmos:

[...] Reconheço que muitos dos princípios pedagógicos aqui ressaltados parecem já tão evidentes, tão bem entendidos; lamentavelmente, porém, nos cenários escolares reais por onde perambulo, sinto que quase tudo parece ainda imaginação dos educadores, coisas difíceis de se colocar na prática. É por aí que não me canso de repetir a lição, principalmente quando descubro que, em cada repetição, há um novo questionamento, um novo entendimento, uma nova possibilidade de se transformar as atividades de linguagem em algo mais vivo, mais fascinante, mais poderoso. [...] (MOTA, 2002, p. 14)

5.2 A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A ideia de pensar a oralidade como prática social e como importante modalidade de uso da língua está diretamente ligada à necessidade de se pensar no ensino de Língua Portuguesa em todos os níveis de ensino, independentemente do tempo, classe social ou idade e outras características ligadas aos sujeitos que compõem a realidade das instâncias escolares. Nesse sentido, partindo das reflexões anteriores apresentadas a respeito da oralidade no ensino fundamental e segundo grau, hoje denominado Ensino Médio, sigo numa perspectiva cronológica, e amplo, nesta seção dedicada aos alunos da Educação de Jovens e

Adultos, as considerações em torno do trabalho com a oralidade nesse segmento da educação básica.

Para então contextualizar as ideias que aqui serão abordadas, tomo como referência os estudos de Souza e Mota (2007) acerca do espaço da oralidade em turmas de jovens e adultos, visto que as reflexões tecidas por essas estudiosas reforçam o que outros pesquisadores do campo da linguagem, como Soares e outros autores (1979), Muniz (1986, 2007), Ong (1982), Geraldi (2005, 2010), Koch (2009), Bagno (2003) e Marcuschi (2010) já sinalizaram acerca das lacunas que marcam as práticas de ensino que não privilegiam o trabalho com a modalidade oral da língua.

Considerando a importância do trabalho com a linguagem oral na escola, seria até dispensável pontuar, mais uma vez, a necessidade de estudarmos essa modalidade de uso na língua nos contextos de ensino, independentemente do grau de escolaridade dos sujeitos. No entanto, quando se trata da Educação de Jovens e Adultos a questão da oralidade, nesse segmento, sim, exige que seja discutida, dada a tradição histórica de exclusão social vivida pelos sujeitos e a necessidade de serem estudadas questões que marcam as suas trajetórias, quando o assunto em questão o uso que fazem da fala em instâncias privadas e públicas. Afinal, é sabido que os espaços de origem dos alunos da EJA são marcados enfaticamente pela cultura oral e, na transição para o ambiente da escola, há a expectativa de que eles possam ser inseridos em situações de aprendizagem que lhes garantam o direito de ampliar as suas competências comunicativas orais e de terem espaço para que suas formas de uso linguísticas sejam respeitadas.

Nessa perspectiva, as reflexões desenvolvidas por Souza e Mota (2007) no artigo *O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos* revelam a necessidade de debatermos questões importantes sobre esse tema.

[...] A necessidade de reconhecer o ambiente de origem do aluno, a ‘ecologia linguística’ da sua comunidade, torna-se fundamental para promover o diálogo em sala de aula, considerando que a aprendizagem se processa pela interação (ou ‘inter-ação’) entre os interlocutores e seus textos orais e escritos. Nas classes de EJA essa questão torna-se ainda mais enfática considerando que se trata de alunos adultos, homens e mulheres, providos de uma competência comunicativa (com base predominante na oralidade) satisfatória para os ambientes familiares nas esferas privadas da vida social [...] (SOUZA; MOTA, 2007, p. 507)

Reconhecer a sala de aula como um espaço destinado às trocas linguísticas e culturais entre os sujeitos da EJA é fundamental para que se compreenda a oralidade como uma prática que favorece esse intercâmbio de ideias. Nesse sentido, não é menos importante se refletir os papéis que alunos e professores desempenham nessas situações de interação por meio da linguagem e quais os sentidos da atuação de cada um nesse processo de construção de conhecimento.

[...] O espaço da sala de aula caracteriza-se pela instauração ou não da possibilidade de transformar-se num lugar onde se desenvolva o conhecimento e a integração cultural. A relação professor/aluno é, sem dúvida, uma relação assimétrica, pois se manifesta a partir do jogo de relações de poder inerente ao papel social que cada um desempenha. Uma pessoa investigado papel de professor adquire poder de determinações aos alunos, e estes, por sua vez, legitimam esse poder, pois trazem de casa ou adquirem rapidamente na escola a imagem do professor como autoridade [...]. (SOUZA; MOTA, 2007, p. 508-509)

Legitimar os papéis do professor e do aluno na EJA no contexto de ensino da oralidade, refletir sobre a relação de poder que se estabelece entre esses sujeitos, quando se traz para a pauta da escola a possibilidade de trabalho com a língua falada são aspectos relevantes que as pesquisadoras nos estimulam a pensar sobre questões as formas de uso da oralidade na EJA e também as forma de silenciamento, como bem destacam as pesquisadoras:

[...] Na sala de aula, entretanto, observamos que as atividades de linguagem oral funcionam como formas de avaliação e ‘correção’ dos falares regionais e sociais, na expectativa de que se aproximem da norma considerada gramaticalmente correta e mais alinhada aos padrões da língua escrita. Dessa forma, o texto oral funciona como pré-texto para a pedagogia do letramento e nunca como uma outra modalidade textual que se afirma adequadamente em diferentes situações sociais. Atitudes que levam a uma prática excessiva de correção da fala do aluno; sobretudo, em se tratando de um adulto, causam uma sensação de estranheza da própria língua materna, um distanciamento da sua cultura, uma crença da sua incompetência comunicativa que muitas vezes resultam no seu silenciamento. [...] (SOUZA; MOTA, 2007, p. 511)

E ainda acrescentam:

[...] Muitos linguistas brasileiros vêm contribuindo no campo de pesquisa que enfoca a interação em sala de aula, envolvendo os fundamentos teóricos da sociolinguística interacional, da análise da conversação e da análise do discurso. Contudo, a sala de aula de EJA ainda é um espaço pouco explorado, necessitando de estudos que analisem tópicos relevantes como:

discurso pedagógico, interação/conversaçoão em sala de aula, competência comunicativa em eventos de fala nas esferas pública e privada, letramento e oralidade na escola e na comunidade, diversidade linguística/preconceito linguístico/fracasso escolar, entre outros. [...] (SOUZA; MOTA, 2007, p. 512)

E, refletindo junto com Souza e Mota (2007), faço referência aos estudos de Magda Soares (1987), quando já apresentava, nos anos 80, considerações acerca das relações entre sociedade, linguagem e escola, articulando e integrando as teorias da Sociologia, da Sociologia da Linguagem e da Sociolinguística, a fim de contribuir para a compreensão dos problemas da educação das camadas populares no Brasil e do caráter político-ideológico do uso e do ensino da língua. Nesse contexto, Soares (1987, p. 56) ressalta

As relações de comunicação linguística são relações de força simbólicas (já que a língua é um bem simbólico), ou relações de forças linguísticas; elas é que explicam por que determinados falantes exercem poder e domínio sobre outros. Assim, as relações de força simbólicas presentes na comunicação linguística definem quem pode falar, a quem, e como; atribuem valor e poder à linguagem de uns e desprestígio à linguagem de outros. Os usos da língua dependem da posição dos interlocutores na estrutura das relações de força simbólicas, e por isso estas é que devem ser estudadas, para que aqueles possam ser interpretados.

E ainda destaca:

[...] Quando pessoas vivenciam uma situação de interação verbal, sejam amigos, donas de casa, pais e filhos, professor e alunos, professores entre si, colegas, o que está em jogo não é apenas o grau de domínio que cada um tem da linguagem, ou a importância, verdade, beleza dos conteúdos que transmite, mas também, e, sobretudo, a natureza das relações sociais existentes entre os interlocutores, determinadas pela posição de cada um na estrutura social, sua situação econômica, idade, sexo, prestígio social e etc. [...] (SOARES, M., 1987, p. 56)

Nessa perspectiva, as estudiosas Souza e Mota (2007) não só fortalecem as ideias da pesquisadora mineira, estimulando a continuidade do debate sobre a necessidade de se trazer para o contexto da EJA estudos que contemplem, de maneira efetiva, as possibilidades de trabalho com a modalidade oral da língua, como ampliam as contribuições, no campo da linguagem e da educação, para que mudanças no ensino da língua ocorram, a fim de se considerar principalmente a importância do trabalho com a diversidade linguística na escola. Dessa forma, podemos encontrar caminhos e possibilidades para nos distanciarmos, cada vez

mais, dos mitos da deficiência linguística e da visão limitada que reduz o uso da língua falada à ideia do “certo” ou “errado”, nos contextos escolares e fora deles.

6 PALAVRAS FINAIS: A ABERTURA DE NOVOS CAMINHOS

Eis que chega a hora de falar da *conclusão* a respeito das andanças investigativas. De repente, sou interrompida pela boneca lobatiana que, mais uma vez, aparece de surpresa, subvertendo a ordem das coisas e advertindo-me para a necessidade de pluralizar o termo, e logo propõe que eu diga *conclusões*. Prontamente, rendo-me às sugestões (ou seriam imposições?) da esperta personagem do Sítio do Picapau Amarelo e, neste capítulo final, informo-lhes que, sim, falarei de *conclusões*. Afinal, depois de refletir atentamente acerca do que propõe Emília, vejo que, quando se trata da complexidade que envolve pesquisas em torno dos fenômenos linguísticos, é coerente fazer alusão à ideia de pluralidade. Nessa perspectiva, já encontro espaço para validar a importância de ter tomado a oralidade como exercício do dizer de jovens trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos para estudo, pois a pesquisa revelou uma gama de aspectos da fala que merecem destaque especial no campo da linguagem.

Com o intuito de ampliar essas considerações, ratifico o que lhes digo, apresentando as contribuições de Bagno (2004), quando, estudando a linguagem oral, diz que finalmente a língua falada teve voz e esse fato trouxe importantes transformações para o universo das ciências linguísticas:

[...] Tudo isso causou uma verdadeira revolução no estudo da língua. Uma das principais inovações introduzidas pela Linguística foi, precisamente, atribuir à língua falada a importância que sempre lhe foi negada durante o império da Gramática Tradicional. A língua falada é que é a verdadeira língua natural, a língua que cada pessoa aprende com sua mãe, seu pai, seus irmãos, sua tribo, seus grupos sociais, etc. Ela que é a língua viva, em constante ebulição, em constante transformação. A língua falada é um tesouro onde é possível encontrar coisas muito antigas, conservadas ao longo dos séculos, e também muitas inovações, resultantes das transformações inevitáveis por que passa tudo o que é humano – e nada mais humano que a língua [...] (BAGNO, 2004, p. 24)

Participativa e sintonizada com o diálogo que o linguista Marcos Bagno instaura neste capítulo, Emília novamente se anuncia e relembra que, de fato, a tradição que envolve o respeito e à obediência à Gramática Tradicional, a formas linguísticas socialmente prestigiadas e ditas “corretas”, ao longo dos séculos, ainda fazem parte da cultura linguística existente no meio pedagógico de instituições educacionais brasileiras. Com intuito de exemplificar o que diz, a falante personagem de Lobato resgata um capítulo, na íntegra, da

viagem que realizou ao País da Gramática. Para ela, no diálogo com Dona Sintaxe, fica evidente a força da tradição milenar em que os estudos dedicados à linguagem se concentraram essencialmente na língua literária escrita:

[...] Dona Sintaxe disse:

— Vou agora mostrar a vocês os vícios DE LINGUAGEM.

— Quê?! Andam soltos pela cidade, esses monstros?

— Não, menina. Os Vícios, eu os conservo em jaulas, como feras perigosas. Vamos vê-los.

A grande dama tomou a frente e os meninos a acompanharam até a uma cadeia com grades nas janelas e toda dividida em cubículos, também gradeados. Dentro desses cubículos estavam O BARBARISMO, O SOLECISMO, a ANFIBOLOGIA, a OBSCURIDADE, O CACÓFATO, O ECO, O HIATO, a COLISÃO, O ARCAÍSMO, O NEOLOGISMO e O PROVINCIANISMO.

Pedrinho notou que havia ainda um cubículo sem nenhuma fera dentro.

— E o Vício aqui desta gaiola?

— Esse já se reabilitou e anda solto pela cidade nova. Só não tem licença de aparecer na cidade velha.

— Quem era ele?

— O BRASILEIRISMO. . .

Emília espiou para dentro do primeiro cubículo, onde um monstro cabeludo estava a roer as unhas. Era o BARBARISMO.

— Que mal faz ao mundo este "cara-de-coruja"? — perguntou ela.

— Gosta de fazer as pessoas errarem estupidamente na pronúncia e no modo de escrever as palavras. Sempre que você ouvir alguém dizer poribir em vez de proibir, sastifeito em vez de satisfeito, púdico em vez de pudico, percurar ou percisa em vez de procurar ou precisa, saiba que é por causa deste cretino. Emília passou ao cubículo imediato, onde havia outro "cara-de-coruja" ainda mais feio.

— E este? — perguntou.

— Este é o tal SOLECISMO, outro idiota que faz muito mal à língua. Quando uma pessoa diz: Haviam muitas moças na festa, em vez de Havia muitas moças, está cometendo um Solecismo. Fui na cidade em vez de Fui à cidade, Vi ele na rua, em vez de Vi-o na rua, Não vá sem eu, em vez de Não vá sem mim, são outras tantas "belezas" que saem da cachola deste imbecil.

Emília botou-lhe a língua e passou ao terceiro cubículo. Viu lá dentro um vulto de mulher com duas caras.

— E esta "bicarada"? — perguntou.

— Esta é a ANFIBOLOGIA, que faz muita gente dizer frases de sentido duplo, ou duvidoso, como: Ele matou-a em sua casa. Em casa de quem, dele ou dela? Quem ouve fica na dúvida, porque a matança tanto pode ter sido na casa do matador como da matada.

Emília passou a espiar o quarto cubículo, onde estava presa uma negra muito feia, preta que nem carvão.

— E esta pretura? — perguntou.

— Esta é a OBSCURIDADE, que faz muita gente dizer frases sem nenhuma clareza, dessas que deixam quem as ouve na mesma.

Emília passou ao quinto cubículo, onde viu um sujeito sujo e de cara cínica.

— E este porcalhão?

— Este é o CACÓFATO, que faz muita gente ligar palavras de modo a formar outras de sentido feio, como aquele sujeito que ouviu no teatro uma grande cantora e foi dizer a um amigo: Ela trina que nem um sabiá. . .

Emília tapou o nariz e dirigiu-se ao sexto cubículo, onde estava um maluco muito barulhento.

— E este, com cara de cachorro? — indagou.

— Este é o ECO, que faz muita gente formar frases cheias de latidos, ou com desagradável repetição de sons. Quem diz: O pão de sabão caiu no chão late três vezes numa só frase, tudo por causa desta bisca.

Emília passou ao sétimo cubículo, onde havia um freguês com cara de gago.

— E este pandorga? — perguntou.

— Este é o HIATO, que faz muita gente formar frases com acentuação incômoda para os ouvidos. Quem diz: A aula é lá fora está sendo vítima deste Senhor Hiato.

Emília passou ao oitavo cubículo, onde estava presa uma mulher, toda requebrada.

— E esta ciciosa? — perguntou.

— Esta é a COLISÃO, que faz muita gente dizer frases cheias de consonâncias desagradáveis. Zumbindo as asas azuis é uma frase com o vício da Colisão.

Emília passou ao nono cubículo, onde estava um velho de cabelos brancos, todo coberto de teias de aranha.

— Este Matusalém?

— Este é o ARCAÍSMO, que faz muita gente pedante usar palavras que já morreram há muito tempo e que, portanto, ninguém mais entende.

— Já estive no bairro das palavras Arcaicas e travei conhecimento com algumas — observou Narizinho. — Mas por que está preso o pobre velho? Ele não tem culpa de haver palavras arcaicas.

— Mas tem culpa de botar essas velhas corocas nas frases modernas. Para que não faça isso é que está encarcerado.

Emília passou ao décimo cubículo, onde estava preso um moço muito pernóstico.

— E este aqui, tão chique? — perguntou.

— Este é o NEOLOGISMO. Sua mania é fazer as pessoas usarem expressões novas demais, e que pouca gente entende.

Emília, que era grande amiga de Neologismos, protestou.

— Está aí uma coisa com a qual não concordo. Se numa língua não houver Neologismos, essa língua não aumenta. Assim como há sempre crianças novas no mundo, para que a humanidade não se acabe, também é preciso que haja na língua uma contínua entrada de

Neologismos. Se as palavras envelhecem e morrem, como já vimos, e se a senhora impede a entrada de palavras novas, a língua acaba acabando. Não! Isso não está direito e vou soltar este elegantíssimo Vício, já e já. . . — Não mexa, Emília! — gritou Narizinho. — Não mexa na Língua, que vovó fica danada. . .

— Mexo e remexo! — replicou a boneca batendo o pezinho, e foi e abriu a porta e soltou o Neologismo, dizendo: — Vá passear entre os vivos e forme quantas palavras novas quiser. E se alguém tentar prendê-lo, grite por mim, que mandarei o meu rinoceronte em seu socorro. Quero ver quem pode com o Quindim. . .

Dona Sintaxe ficou um tanto passada com aquele rompante da Emília, mas nada disse. Quindim estava perto, de chifre pronto para entrar em cena ao menor sinal da boneca. . .

— Como está ficando despótica — murmurou a menina para Pedrinho. — Ainda acaba fazendo uma revolução e virando ditadora. . .

— É de tanta ganja que vocês lhe dão — observou o menino com uma ponta de inveja.

Emília encaminhou-se para o último cubículo, onde estava preso um pobre homem da roça, a fumar o seu cigarrão de palha.

— E este pai da vida que aqui está de cócoras? — perguntou ela.

— Este é o PROVINCIANISMO, que faz muita gente usar termos só conhecidos em certas partes do país, ou falar como só se fala em certos lugares. Quem diz naviu, menino, mecê, nhô, etc. está cometendo Provincianismos.

Emília não achou que fosse caso de conservar na cadeia o pobre matuto. Alegou que ele também estava trabalhando na evolução da língua e soltou-o.

— Vá passear, Seu Jeca. Muita coisa que hoje esta senhora condena vai ser lei um dia. Foi você quem inventou o Você em vez de Tu e só isso quanto não vale? Estamos livres da complicação antiga do uturututu. Mas não se meta a exagerar, senão volta para cá outra vez, está ouvindo?

O Provincianismo agarrou a trouxinha, o pito, o fumo e as palhas e, limpando o nariz com as costas da mão, lá se foi, fungando.

Tão bobo, o coitado, que nem teve a idéia de agradecer à sua libertadora.

— Não há mais nenhum? — perguntou Emília logo que o Jeca se afastou.

— Felizmente, não — respondeu Dona Sintaxe. — Estes já bastam para me deixar tonta.

Terminada a visita aos Vícios de Linguagem, os meninos ficaram sem saber para onde ir.

— Esperem! Íamo-nos esquecendo do Visconde. Temos de continuar na "campeação" dele — disse Emília, mordendo o lábio e olhando firme para a Sintaxe, a ver que cara ela faria diante daquela "campeação".

— Isso depois — opinou Pedrinho. — Estou com vontade agora de ver como as Orações se formam.

— Pois vamos a isso — concordou Dona Sintaxe. — Há aqui perto um jardim muito freqüentado pelas Senhoras Orações.

— Quem são essas damas? — quis saber Narizinho.

— São frases que formam sentido, ou que dizem uma coisa que a gente entende.

- E a frase que não forma sentido? - perguntou Emília.

- Isso não é nada. É bobagem... respondeu Dona SINTAXE afastando-se dali [...] (LOBATO, 2009, p. 110-115)

Concordando com o linguísta brasileiro Marcos Bagno e com a sábia Emília, eu ainda ressalto que em nome dessa disciplina que propõe o interminável seguimento às regras e imposições da GT, a língua falada não só foi desconsiderada, como também sofreu as influências de uma compreensão engessada que muitos falantes, de diferentes grupos sociais, desenvolveram a respeito da linguagem, independentemente da natureza das situações de uso da língua. Dessa forma, observo que as reflexões propostas por Bagno e os implícitos presentes na obra lobatiana *Emília no país da gramática* servem de ponte para a compreensão das falas dos estudantes trabalhadores da EJA que verbalizaram, por meio de sua oralidade e

ações, que estão distantes desse modelo tido como aquilo que há de mais importante e melhor em termos de uso da linguagem oral e também escrita.

Nesse sentido, foi comum flagrar os alunos, ao longo do percurso investigativo, nos contextos de uso da língua, dentro e fora do universo escolar, verbalizando que não sabem falar “corretamente” e, a partir desse raciocínio, reprimindo as suas possibilidades de expressão e limitando as suas formas de atuação (e a de seus pares) como pessoas que podem, e devem, exercitar os seus dizeres em quaisquer circunstâncias- formais ou não- do uso da palavra falada e/ou escrita. Nesse sentido, recolho depoimentos de dois sujeitos da pesquisa, a fim de ilustrar essa ideia, quando eles avaliam, por exemplo, a fala e a escrita de outros :

SUJEITO ESTUDANTE ARTESÃ:

[...].Sabe, eu me chateio com os tipos de coisas: “ eu vou subir pra cima...”.
[...]

SUJEITO ESTUDANTE MOTORISTA:

[...] A colega que eu tenho escreve como fala..Vejo lá no face(facebook). Ela escreve como a gente fala..A gente se comunica muito pelo face...Eu não gosto de abreviar as palavras... [...]

Os episódios citados e já socializados no capítulo *Eu falo, tu falas eles falam: a oralidade na sala de aula e no mundo do trabalho* , e uma das obras lobatianas são aqui resgatados para avigorar a ideia de que o controle das formas de uso da língua, em função da existência do conceito arraigado do erro linguístico e da noção de certo e errado, são em grande escala obstáculos, quando pensamos em avanço nas práticas de uso da oralidade e da escrita. Dessa maneira, mais uma vez convoco as contribuições de Bagno (2003, p. 122):

[...] As forças internas da língua que impulsionam ela no rumo da mudança são forças centrífugas, isto é, forças que levam os elementos da língua a se afastar(a fugir) de suas formas atuais e caminhar para formas funções-novas.[...] No que diz respeito ao ambiente social, podemos notar que é comum existir, na sociedade, forças centrípetas que agem sobre a língua, isto é, forças que puxam a língua para o centro, que refreiam a língua, que tentam conter seu impulso de mudança. [...]

Como se vê, estudar a língua e seus fenômenos, assim como se debruçar diante da investigação sobre a fala e a oralidade como prática social, é reconhecer como é farto o universo dos estudos linguísticos.Assim, atenta à importância de trazer a oralidade para debate no contexto de EJA, valido a premissa de que é impossível, numa única investigação, elucidar acerca de *todos* os fenômenos da língua oral. Porém, essa limitação, natural de toda

área do conhecimento, não nos impede de trazer, no contexto das conclusões, uma significativa quantidade de validações, constatações, desafios, paradoxos e (re)descobertas feitas em relação aos episódios de oralidade desenvolvidos, sobretudo, na instância discursiva de trabalho dos estudantes pesquisados. Nessa perspectiva, já faço o primeiro anúncio conclusivo ratificando que os eventos de fala observados, dentro e fora do contexto escolar, se configuraram informações reveladoras não só das habilidades e competência comunicativa oral dos estudantes trabalhadores da EJA, como também expressaram os desafios que ainda precisamos enfrentar para darmos rumos diferentes às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas em nosso país.

Nessa perspectiva, compreendo que a pesquisa realizada me possibilita dizer da grande capacidade que os estudantes trabalhadores da EJA possuem de lidar, cotidianamente, com as demandas da interação social por meio da oralidade e que, para além da escola, exercitam os seus dizeres, de inúmeras maneiras, com maestria e tentam superar os desafios que o uso dessa modalidade da língua nos exige como falantes. O que também se destaca em relação à observação no campo de trabalho dos jovens e adultos estudantes é a riqueza de ações (falar é agir) e utilização de recursos linguísticos que eles expressam, enquanto falam e interagem com os distintos interlocutores, nas variadas situações comunicativas em que estão inseridos. A atuação dos estudantes revela, ainda, um vasto conjunto de elementos extralinguísticos do qual eles lançam mão enquanto falam. Pude observar o repertório que esses sujeitos têm disponível, a fim de que possam dar conta do que as suas funções como profissionais lhes exigem, quando o assunto em pauta é a prática da oralidade e os eventos comunicativos.

Além disso, o caminhar investigativo nos revela/valida/reafirma o “já visto e percebido” pelos estudiosos da oralidade, por exemplo: a escola ainda está distante, por muitas e significativas razões, de uma prática que possibilite aos estudantes que trabalham e que têm, na oralidade, o seu recurso primeiro para desenvolver os papéis como trabalhadores, a ampliação de sua competência comunicativa oral. O fato de existir ainda, nas escolas, a ideia de que saber gramática é saber português e, conseqüentemente, saber gramática é sinônimo de saber falar e escrever, a ênfase dada ao ensino dos aspectos normativos da língua é grande. Os alunos não vivem, portanto, no cotidiano escolar, experiências que favoreçam a expressão de sua oralidade, uma vez que eles permanecem, muitas vezes, “calados” por se entenderem como falantes “fracos”, sem competência para exercitar o seu dizer, afinal, como afirmam alguns deles, “eu não sei bem o português”. Observei, na condição de que pesquisa, que os sujeitos da EJA não se percebem como seres que falam. Ficou também evidente, ao

longo da observação das aulas no Colégio, que os alunos não compreendem a ideia de que a fala é texto. E que é a partir da produção oral que nos inserimos no mundo, desde a mais tenra idade. Porém, isso não deve colocar a oralidade no lugar do espontâneo, do natural, do tão corriqueiro que não merece cuidado, atenção e aprendizado constante. Há muito o que se aprender e, sobretudo, ensinar no universo da linguagem oral.

Dessa forma, ao entrevistar os diferentes alunos, desde os mais novos aos de idade um pouco mais avançada, percebo que eles falam de uma língua distante deles, pouco ou quase inacessível. Pergunto-me: o que há por trás dessa percepção ainda equivocada de que a língua que falamos está fora de nós e não que ela está em nós e de nós faz parte, nos integra, nos revela, nos faz existir como seres da linguagem oral que, aqui, é o meu foco e objeto de estudo? Vejo que, diante dessa compreensão que os estudantes têm de si mesmos como falantes pouco hábeis para desenvolver a oralidade como prática social, nasce uma contradição: no ambiente de trabalho eles conseguem superar os desafios e exercitam o seu dizer de maneira singular, tornando visível a capacidade que têm de lidar com a língua em seu movimento vivo, real e repleto de sentidos e significados. Mas não se dão conta disso. Daí, concluo que se percebessem e reconhecessem as suas potencialidades, poderiam (e podem mesmo) ampliar ainda mais as suas possibilidades de vida, em muitos sentidos, e conquistar maior segurança para lidar com os desafios da vida cotidiana.

Nesse contexto, ainda cabe perguntar o que nos falta, quando nos dizemos escola? Acredito que um olhar atento para a importância da oralidade como objeto de ensino e sobretudo de aprendizagem. Assim, defendo que esses alunos, jovens e adultos, tenham, nas aulas de Língua Portuguesa, e também de outras disciplinas, oportunidades de “exploração” de suas capacidades como seres produtores de texto oral, exercitando os seus dizeres em situações formais e informais de uso da língua falada (e escrita). Dessa maneira, sim, eles seriam ainda mais estimulados a crer em sua competência comunicativa oral dentro e fora da escola e assumirem a condição de seres da linguagem e do discurso. Dessa forma, escola, trabalho e vida, juntos, e o sujeito da linguagem num rico movimento do aqui, do hoje, do agora, se fazendo existir no mundo.

A pesquisa também me permitiu partir de informações reais para chegar à conclusão, ou melhor, conclusões acerca das perguntas da pesquisa. De que maneira os sujeitos da EJA expressam a compreensão do seu desempenho comunicativo oral no cotidiano das interações sociais? De que modo os estudantes elaboram sua visão sobre os atos de fala e como essa

influenciam em seu desempenho como falantes, nas interações sociais dentro e fora do contexto escolar? e, por meio das observações em campo, trazer elementos para abordar as críticas acerca do ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos e não simplesmente apontar aspectos sem fundamentá-los e desenvolver ações rumo aos objetivos explicitados nos capítulos iniciais.

Diante dos eventos de oralidade dos quais fizeram parte os estudantes da EJA, podemos repensar o ensino de Língua Portuguesa na EJA e dar um rumo diferente às práticas pedagógicas. Engajar-se num projeto de pesquisa, como professor de linguagem, é sobretudo resgatar na memória os caminhos trilhados para se chegar à condição de pesquisador. E essa ideia tem relação direta com os objetivos da pesquisa, observar e registrar episódios de oralidade produzidos pelos alunos trabalhadores da EJA, considerando a sua atuação como falantes, nos contextos escolar e de trabalho que permitam promoção do debate pretendido e analisar as relações que se podem estabelecer entre a prática de ensino desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa da classe de EJA e o desempenho da competência comunicativa oral dos alunos pesquisados nos contextos da escola e do trabalho para formulação de opinião.

Daí, de posse das informações, podemos nos sentir capazes de debater a realidade e não algo que é mera suposição ou mera hipótese. É, sobretudo, sair dos dogmas, preconceitos e conceitos engessados para assumir o que, de fato, pode ser considerado dado concreto, consistente. O caminhar investigativo contribuiu para a produção de novos conhecimentos e para nos afastar da ideia de repetir, sem crítica e sem análise, mitos e concepções infundadas.

6.1 OS ESTUDANTES TRABALHADORES DA EJA: AUTODIDATAS NO USO DA ORALIDADE

Observar os sujeitos jovens e adultos trabalhadores, sendo protagonistas do próprio dizer e desenvolvendo episódios de oralidade, em distintas situações de uso da língua falada e domínios discursivos, levou-me a uma segunda conclusão: independentemente da escola e do professor, eles exercitam a sua competência comunicativa oral com maestria. Ressalto que não se trata aqui de desconsiderar a importância dos professores de linguagem para a educação e formação linguística dos alunos. Pelo contrário. A atuação da professora S, sujeito indireto que também fez parte da pesquisa, como regente da turma A da Educação de Jovens e Adultos, contribuiu para que aqui eu pudesse, no lugar de pesquisadora, validar a importância

de termos, nas escolas brasileiras, educadores que se disponham a acompanhar os estudantes, valorizando a trajetória de vida de cada uma deles e reconhecendo-os como indivíduos capazes de aprender e desenhar a sua caminhada não apenas na condição de falantes, leitores e escritores, mas, principalmente como pessoas que assumem as rédeas da própria vida e, buscam com coragem, possibilidades sentidas para a sua existência.

Para além da observação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos como alunos, estudantes e trabalhadores, é necessário pensarmos na concepção do que seja um humano (POSSENTI, 1996), a fim de compreendermos como eles aprendem a desenvolver a sua capacidade metacomunicativa oral. Isso por que aqui se trata de pensar na perspectiva do ensino e do aprendizado. Cabe, portanto, uma pergunta: como eles se tornam autodidatas no uso da fala? Ora, alunos aprendem a desenvolver a oralidade no trabalho de forma variada porque estão, literalmente, em situações de uso real da língua e precisam, de diferentes formas, estabelecer comunicação com seus interlocutores. Nesse sentido, percebi que as estratégias usadas para desenvolverem a fala como principal ferramenta de seu ofício são bem variadas. Os movimentos produzidos por eles se tornam eficientes, à medida que experimentam as formas de seu dizer. Há uma repetição das suas ações que se tornam referência, na hora em que desenvolvem a oralidade. Não são meros exercícios de repetição. São formas sofisticadas de agir, quando falam, que revelam o grau de consciência do efeito de sentido que pretendem produzir, na interação com seus interlocutores. Não são meros exercícios de repetição ou condicionamento. A criatividade, outra importante característica observada nas ações dos alunos falantes, quando produziam gêneros discursivos em função das necessidades de comunicação, revelavam a sua capacidade de argumentação, exemplificação, e narração, a fim de superar as demandas das interlocuções das quais participavam. Afinal, diante dos episódios de fala que viviam e protagonizavam, eles iam exercitando e testando, em diferentes níveis de complexidade, as suas hipóteses a respeito de como e quando usar, da maneira mais apropriada e coerente, as suas falas. Elaborar previamente o texto, como assim o fez um estudante da EJA, apresentado no capítulo anterior, faz-nos retomar a ideia a respeito da grande capacidade que esses estudantes da EJA possuem, quando precisam lidar com os desafios cotidianos, de criar suas próprias regras de produção do texto oral.

De estratégias sofisticadas de elaboração da fala para o silenciamento da voz na sala de aula. Acompanhar esse trajeto, quando retornava da instância discursiva de trabalho dos alunos da EJA para a escola onde eles estudam, foi fundamental para chegar a conclusão do

hiato existente entre o universo onde desenvolvem as suas funções profissionais e o colégio onde deveriam, também a trazer a oralidade como um contínuo de suas práticas sociais de uso da linguagem falada. Dessa forma, ressalto que apenas observar e constatar as estratégias inteligentes que os alunos lançam mão quando falam não é ainda suficiente para se produzir mudanças significativas no trabalho com as modalidades de uso da língua na EJA. Mais que isso é necessário observar as concepções e os princípios que regem essas ações.

Quando uso a expressão *autodidatas* para fazer referência aos sujeitos da pesquisa, adultos e jovens trabalhadores, não falo apenas de suas capacidades para desenvolver, com autonomia, a sua competência comunicativa oral. Digo-lhes também a respeito da relevância da escolha metodológica para ir ao universo de trabalho dos alunos da EJA, e observar, de perto o exercício do seu dizer e verificar os efeitos de sentido das estratégias por eles utilizadas, a fim de dar conta dos desafios da oralidade como prática social. Nesse sentido, válido a ideia de que os alunos aprendem a usar a fala para além do professor e da escola, a partir de suas percepções, visão de mundo e das possibilidades de conhecimento que a interação face a face lhes permitem construir. No entanto, indo agora em outra direção ou numa direção contrária, verifico as lacunas surgidas nas situações de interlocuções que esses sujeitos desenvolvem, quando lhes falta uma maior compreensão acerca dos fenômenos da linguagem. Esse saber, produzido essencialmente nas instâncias escolares, quando elaborado pelos alunos, favorece não somente a ampliação de suas competências como falantes, escritores e leitores, mas também amplia efetivamente as suas percepções a respeito da língua, num real e concreto movimento de uso, e lhes oferece maiores condições de produção de seus discursos. É, sim, portanto, a escola, o espaço onde esses alunos também podem (e devem) encontrar possibilidades de exercício de seu dizer e transitar rumo à construção de conhecimento não somente na área da linguagem, mas em quaisquer campos do conhecimento.

6.2 POR UMA PEDAGOGIA DO ORAL E EDUCAÇÃO LÍNGUÍSTICA NA EJA

Desenvolver a pesquisa no contexto da Educação de Jovens e Adultos trouxe a possibilidade de não só pensar crítica e reflexivamente acerca da oralidade e da prática de ensino da língua falada na escola. Para além das questões que já nos são familiares em relação às atividades pedagógicas realizadas nas aulas de Língua Portuguesa – ensino centrado na Gramática Tradicional, ênfase no trabalho com o texto como pretexto para o ensino da

gramática, tratamento inexpressivo dado à oralidade, ausência quase que total de atividades que favoreçam a inserção dos estudantes em contextos reais de uso da língua, lacunas existentes no currículo da EJA, que ainda não privilegia e nem abre espaço efetivo para a prática da oralidade numa perspectiva sociointeracionista da linguagem – é mais do que imprescindível avançar em relação às concepções que fundamentam as práticas escolares.

Nesse contexto, é também fundamental trazer para debate novas e velhas questões que colocam em pauta o papel da escola e dos professores na vida dos sujeitos estudantes e trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa realizada nesse segmento da educação básica revelou que, embora seja reconhecida a crise que atravessa as instituições de ensino no Brasil, a escola ainda é para eles o espaço que lhes garante o reconhecimento social e que lhes assegura o direito de se colocar, nas práticas de interação por meio da linguagem, como sujeito produtor do próprio discurso. Nessa perspectiva, o depoimento, recolhido durante entrevista na instância escolar, de um estudante trabalhador da EJA, que retornou a escola em 2010, após de ter se afastado em 1988, expressa bem o sentido que pode ser atribuído à escola por indivíduos que tentam resgatar o direito de estudar:

[...] Trabalhei como guia numa excursão turística num lugar perto do rio São Francisco, durante um tempo. Na época, tinha medo de falar errado e não estar certo na fala. Melhorou isso depois que eu voltei pra aqui pra escola. Tem gente, meus colegas de jogo de bola mesmo, que fala: já viu burro velho aprender? Eu não ligo mais, não. Passo por eles na hora do jogo... que me dizem isso... e sigo pra escola de noite... Me sinto mais seguro pra falar e agir nessas horas, sabendo que tô estudando. [...] (Edmilson, 45 anos, estudante trabalhador da EJA, motorista particular)

Como se percebe, a escola é para alunos da EJA não somente um espaço onde se ensina e se aprende. Estar na condição de estudante e voltar a frequentar o ambiente escolar, mesmo que tardiamente, oferece ao aluno a possibilidade de se sentir partícipe do próprio processo como aprendiz e ganhar autoridade diante de suas próprias escolhas. Além disso, compreender a escola como uma instância de produção de conhecimento que pode lhes fazer recuperar o direito aprender e se tornar alguém capaz de usar a linguagem com proficiência, traz para a discussão o papel da escola como instância formativa e lugar de se desenvolver a educação linguística. Afinal, sabemos da função das instituições de ensino e sua influência no repertório sociolinguístico dos estudantes. E esse é um fator relevante que de ser considerado, quando nos propusemos, na qualidade de educadores e pesquisadores envolvidos com a Educação de indivíduos, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

Nessa perspectiva, compreendo que a trajetória de um estudante trabalhador da EJA na escola é carregada de sentidos e significados, à medida que eles entendem esse domínio discursivo como o lugar onde se aprende a respeito do certo e errado em termo de uso da língua. Partindo dessa consideração e observando as falas, depoimentos e ações dos alunos, vou me dando conta de que há a crença na existência de duas línguas e que uma delas precisa ser fortemente aprendida para que o estudante se sinta, de fato, pessoa que fala, pessoa que existe no mundo das convenções sociais é fato. Afinal, nos implícitos dos depoimentos dos estudantes pesquisados observa-se a ideia de que estar na escola é sinônimo de oportunidade de aprender a escrever, ler e falar. E a fala, nesse contexto, assume o lugar de status social. Porém, a fala a que se referem os estudantes não é aquela que aprendeu no ambiente familiar e particular. A fala, tomada como referência de autoridade pelos estudantes, é o registro mais prestigiado socialmente. Portanto, sentindo-se distantes desse registro de autoridade, os alunos manifestam o desejo de atingir esse patamar linguístico e por ele se perceber bem representado socialmente. Dessa forma, concebem a ideia de que a escola é, sim, o lugar de exercitar essa busca e se fortalecer na premissa de que, estudando, se está inserido no mundo das possibilidades, a fim de se tornar um falante “pronto” para viver experiências linguísticas e sociais fora do contexto escolar.

Tomando, ao longo da pesquisa, depoimentos e episódios de oralidade dos estudantes da EJA como ponto de partida para reflexões teóricas e metodológicas que embasaram o percurso investigativo, foi possível concluir que há significativa necessidade de termos na EJA e em seu currículo, ações direcionadas à formação linguística, de jovens e estudantes que trabalham, como um importante caminho para se considerar as características desse segmento de ensino e a realidade da qual fazem parte esses estudantes. Além disso, é fundamental que se compreenda, no universo das práticas de ensino da LP, que o fato de centralizar as atividades pedagógicas, desenvolvidas no contexto de EJA, na GT, desconsidera-se a importante relação que deve ser estabelecida entre outros campos da área da Linguística, a exemplo da semântica e da pragmática.

Analisar os episódios de fala dos alunos, nas instâncias investigativas, escola e trabalho, trouxe para a pesquisa a oportunidade de (re)conhecer que o fato de existir, nas classes da EJA, uma prática de ensino ainda centrada nos estudos da sintaxe da língua e abrir pouco(ou quase nenhum) espaço para os estudos semânticos e para a vertente pragmática, provoca um apagamento das chances que o aluno pode ter de viver outras situações de estudo e exercício sobre a linguagem. Resgato, nessa direção, os solilóquios que fazia, como

pesquisadora, enquanto observava os atos de fala produzidos pelos alunos nos contextos de trabalho e na sala de aula. Era visível a lacuna existente nas atividades realizadas na escola, uma vez que essas não favoreciam uma possível articulação entre o mundo do trabalho dos alunos e a sala de aula. Pude chegar à conclusão, acompanhando os sujeitos pesquisados em suas interações linguísticas e sociais, que ao deixar de fora das aulas de LP, nas classes de EJA, as possibilidades de reflexões acerca dos sentidos que são produzidos a partir da fala e da relação que os falantes da língua mantêm com os signos linguísticos e seus interlocutores (BAGNO, 2004), a escola acaba por afastar os estudantes da oportunidade de estudo da língua, tendo como referência as suas próprias experiências como falantes. Expressando, aqui, o desejo de ver mudanças possíveis ocorrendo nas práticas de ensino da LP nas escolas brasileiras e, principalmente, na Educação de Jovens e Adultos, e também revelando a vontade de fazer parte dessas transformações como professora e pesquisadora, defendo que é em contato com possibilidades reais de uso da língua, que privilegiem a perspectiva sociointeracionista da linguagem e a integração entre vários campos da ciência linguística, que os estudantes trabalhadores da EJA poderão, efetivamente, ampliar as suas capacidades como usuários da modalidade oral da língua, em diferentes contextos.

Neste vasto campo da linguagem humana que se chama *oralidade*, como vemos, há muito para se descobrir, estudar, pesquisar. Desse modo, pensar no desenvolvimento de uma pedagogia do oral, exige de todos os envolvidos no processo educacional a mobilização de estratégias que tragam para debate a problematização de questões que venham tornar possíveis os caminhos. E, conforme sugere Bagno (2002, p. 81-82)

Alimentando-se das contribuições teóricas e práticas de grandes áreas da ciência linguística, os quatro motores – estudo das variedades linguísticas, prática da reflexão linguística sistemática e consciente, o desenvolvimento de constante, ininterrupto das habilidades de leitura e escrita (aliadas a prática da oralidade) e o estudo dos gêneros textuais – é que permitirão manter o rumo do ensino de língua na direção de seu objetivo maior: a criação incessante de condições para a educação linguística de seus aprendizes.

Nessa perspectiva, acompanhar os episódios de oralidade protagonizados pelos sujeitos da pesquisa, me trouxe a percepção de que, sim, é possível contribuir para proposições de novas questões e mais estímulos para se investigar acerca eventos de comunicativos produzidos por alunos trabalhadores da EJA. Mais do que buscar respostas, pude encarar a tarefa de pesquisar como um desafio e não como atividade mecânica, ou

meramente acadêmica que objetiva capturar resultados científicos para a defesa de uma ideia. Portanto, tentei trazer, das instâncias discursivas (escola e trabalho), considerações que pudessem elucidar as questões que nortearam a caminhada investigativa. Assim, concluí que os alunos trabalhadores da EJA expressaram a grande potencialidade que possuem como falantes, quando desempenharam os seus papéis como estudantes e trabalhadores e colocaram em evidência a contradição que aparece em seus discursos, quando se analisam apenas sob a ótica do que consideram certo ou errado na língua e se intitulam falantes “fracos”.

No percurso que aqui finalizo, digo-lhes que há muitas trilhas para percorrermos, na árdua tarefa de favorecer não apenas a mudança de concepção que coloca os alunos da EJA nesta condição de falantes que verbalizam ideias, sentimentos e percepções acerca das coisas do mundo e de sua própria existência como humanos. Nossa tarefa é a de, sobretudo, transformar as práticas de ensino da língua, a fim de descobrir a fortaleza que há em cada sujeito como ser da linguagem, seja ela falada ou escrita. Neste momento, a boneca companheira ressurgiu e colabora com o desfecho do texto, dizendo-nos: É essa a força que nos move.

A partir daqui, estamos apenas começando!

REFERÊNCIAS

- ALBIERI, T. de M. A gramática da Emília: a língua do país de Lobato. In: LAJOLO, M.; CECCANTINI, J. L. (Org.). **Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil**. 1ª reimpressão. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. p. 255-271.
- ALMEIDA, F. L. de. **A fada que tinha ideias**. 28. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- ARAPIRACA, M. de A. **Prólogo de uma paidéia lobatiana fundada no fazer especulativo: a chave do tamanho**. 1996. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.
- ARMENGAUD, F. **A pragmática**. Tradução de Marcos Marcionilio. São Paulo: Parábola, 2006. (Na ponta da língua, v. 8)
- AZEVEDO, R. **Abençoado & danado do samba: um estudo sobre o discurso popular**. São Paulo: EdUSP, 2013.
- BAGNO, M. A inevitável travessia. In: _____; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna-letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 15-84.
- _____. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Português ou brasileiro?** um convite à pesquisa. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- BAHIA. Secretaria de Educação. **Política de educação de jovens e adultos do estado da Bahia**. [Salvador], 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2005. p. 25-36.
- BELLOTTI, A. O grupo focal reflexivo como instrumento metodológico na abordagem histórico-cultural: uma construção possível. In: FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. (Org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Belo Horizonte: UFJF, 2010.
- BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, E. de O.; ROXANE, H. R. R. **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 15-35. (Explorando o ensino, v. 19)
- BERGER, P. L; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

BRANDÃO, H. H. N. Análise do discurso: leitura e produção textual. In: SANTANA NETO, J. A. de (Org.). **Discursos e análises:** coletâneas de trabalhos. Salvador: Universidade Católica do Salvador, 2001. p. 11-22.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília, DF, 1997. v. 2 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

CAPORALINI, M. B. S. C. **A transmissão do conhecimento e o ensino noturno.** São Paulo: Papirus, 1991.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 1998.

COSTA, S. R. Interação, alfabetização e letramento: uma proposta de/para alfabetizar, letrando. In: MELLO, M. C. de; RIBEIRO, A. E. do A. (Org.). **Letramento:** significados e tendências. Rio de Janeiro: WAK, 2004. p. 13-50.

DI PIERRO, M. C.; VÓVIO, C. L.; ANDRADE, E. R. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil:** lições de prática. Brasília, DF: UNESCO, 2008.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita:** perspectivas para o ensino da língua materna. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 32. impressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, M. T. de A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: _____; RAMOS, B. S. (Org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural:** metodologias em construção. Belo Horizonte: UFJF, 2010. p. 13-24

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2012.

GATTI, B. A. **Grupo focal em ciências sociais e humanas.** Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GERALDI, W. J. **A aula como acontecimento.** São Carlos, SP: Pedro & João, 2010.

_____ (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2005.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O texto e a construção de sentidos.** São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, M. **Fala mesmo, sinhá! fala que nem uma gente!** [2001]. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outras/Em%EDlIASenac.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2013.

LOBATO, M. **Emília no país da gramática.** 2. ed. São Paulo: Globo, 2009.

LOBATO, M. **Reinações de Narizinho**. 2. ed. Brasiliense, 1972.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em aberto**, Brasília DF, v. 22, n. 82, p. 17- 39, nov. 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de textualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOTA, K. Maria S. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não linguista. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, 2002.

MUNIZ, D. M. S. A prática da expressão oral na escola básica. In: _____; SOUZA, E. H. P. M. de S.; BELTRÃO, L. M. F. (Org.). **Entre textos, língua e ensino**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 27-48.

_____. **A prática da expressão oral na escola de 1º. grau: aspectos linguísticos e educacionais**. 1986. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 1986.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 15-43.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**. São Paulo: Papyrus, 1982.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2007.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

PRETI, Dino. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

SAMPAIO, M. N. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 5, n. 7 p. 13-27, jul./dez. 2009.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo e Izidoro Beinkstein. São Paulo: Cultrix, 1975.

SCHNEULWY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de Linguagem aos objetos de ensino. In: _____; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 61 -78.

_____; _____ et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, R. V. M. e. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

SILVA, T. T. da (Org.). O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 247-358.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 201-222.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 4. ed. São Paulo: Ática, 1987.

_____ et al. **Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º grau**: sugestões metodológicas 5ª a 8ª séries. Rio de Janeiro: DEF/FENAME, 1979.

_____ et al. **O ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no 2º grau**: sugestões metodológicas. Brasília, DF: Secretaria de Ensino de 1º. e 2º. Grau, 1971. (Ensino Regular, 31).

SOUZA, J. F. de; MOTA, K. M. S. O silêncio é de ouro, a palavra é de prata? considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 505-514, set./dez. 2007.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e na linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

APÊNDICES



APÊNDICE A – Questionário do Aluno

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) aluno (a):

O questionário, composto das questões que vêm a seguir, faz parte do conjunto de instrumentos utilizados para a obtenção das informações relacionadas à pesquisa de Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação (FACED), que ora desenvolvo em sua classe de EJA – EIXO 6, iniciada neste semestre do ano letivo de 2013. Nesse sentido, tenho objetivo de utilizar esse recurso para construir o perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos desta escola. Suas respostas serão muito importantes para a pesquisa. Agradeço, por isso, antecipadamente, por sua disponibilidade para me responder.

Atenciosamente,

Jardelina Oliveira Passos Moura

Indicador I - Geral

1. Caso deseje, identifique-se, registrando seu nome: _____
2. Qual a sua idade? _____
3. Qual o seu estado civil? _____
4. Em que estado e cidade nasceu? _____
5. Em que bairro mora? _____
6. No momento, você desenvolve alguma atividade profissional? Qual? _____

7. Há quanto tempo realiza a atividade? _____
8. Qual a carga horária de sua jornada de trabalho? _____
9. Você desenvolve sua atividade profissional em que turno de trabalho?

10. Tem interesse em mudar de profissão? Se positivo, qual atividade desperta o seu interesse? _____
11. Quais motivos levaram você a escolher a atividade profissional que atualmente desenvolve? _____

INDICADOR 2 – No universo da escola

1. O que levou você a escolher esta unidade escolar para realizar seus estudos?

2. Antes de integrar, em 2013, a turma de EJA- eixo 6, você:
 - a) () estava estudando em outra instituição escolar.
 - b) () estava sem frequentar a escola, desde _____
Qual motivo o levou a interromper os estudos? _____
 - c) () não teve acesso a nenhuma outra instituição de ensino.
 - d) () já era aluno(a) matriculado(a) regularmente.
5. Você já participou de outras atividades escolares relacionadas ao EJA, que ocorreram fora do contexto da sala de aula? Se positivo, descreva-as.

6. Quais as suas expectativas, ao se matricular na EJA?

7- O curso do EJA tem atendido às suas expectativas? Por quê?

8- Como se sente como estudante do EJA?

INDICADOR 3 – Em foco as aulas de Língua Portuguesa

1. Você se identifica com a disciplina Língua Portuguesa? Por quê?

2. O que mais gosta de fazer nas aulas de Língua Portuguesa?

3. Há algo nas aulas de Língua Portuguesa que gera em você algum tipo de inquietação?

4. Nas aulas de Língua Portuguesa, você considera mais adequado aprender:

- () através da explicação da professora
- () realizando leitura de textos
- () usando livros didáticos
- () escrevendo textos
- () realizando exercícios em apostila

- através das aulas de gramática
- dialogando com a professora

5. O que considera mais relevante estudar nas aulas de Língua Portuguesa? Responda por ordem de importância para você:

- leitura
- gramática
- escrita
- oralidade

6. Você acha importante estudar a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

7- Em quais situações da vida cotidiana você faz uso da oralidade com maior frequência?

8- Sente-se à vontade, quando precisa fazer uso da linguagem falada em público? Por quê?

9- Você faz uso da escrita com a mesma intensidade com que usa/emprega a linguagem falada? O que pensa sobre isso?

10 - Nas aulas de Língua Portuguesa, você tem o hábito de expor, oralmente, suas ideias e questionamentos? Gosta de falar em público na sala de aula?

11- O que pensa a respeito da comunicação entre as pessoas que fazem parte de sua escola?
(diretores, professores, funcionários, colegas)

12- Acha que há intercâmbio oral de ideias entre os seus pares na classe? Por quê?

13- Você já viveu alguma experiência negativa, quando precisou fazer uso da fala em público e encontrou obstáculos para fazê-lo? Descreva brevemente a situação, considerando os seus interlocutores e o ambiente onde ocorreu o fato.

14- Há experiências positivas vividas por você em relação ao uso da fala em público?
Descreva-as abaixo.

15. Gosta de dialogar com as pessoas ou prefere estabelecer pouco contato, quando está na escola?

16. Você acha importante a comunicação entre as pessoas porque _____

17- O que pensa a respeito da comunicação em sua escola?

INDICADOR 4- No universo da informação e dos meios de comunicação

1. Você tem acesso à informação em sua casa por meio :

- () da televisão.
- () da internet
- () do rádio
- () das revistas impressas
- () dos jornais impressos

2. De que maneira você tem acesso à informação na sua escola?

3. Você gosta de ler? _____

4. Gosta de escrever? _____

5. Gosta de dialogar com as pessoas ou prefere estabelecer pouco contato, quando está na escola?

6. Você acha importante a comunicação entre as pessoas porque

7- O que pensa a respeito da comunicação em sua escola?



APÊNDICE B - Roteiro para discussão no Grupo Focal

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1. ASPECTOS NORTEADORES:

- 1.1. A oralidade em diferentes situações de uso da língua fora do contexto escolar.
- 1.2. A oralidade na sala de aula, nas aulas de Língua Portuguesa.
- 1.3. A oralidade em outras disciplinas.
- 1.4. Posição assumida como falante, em diferentes domínios discursivos.
- 1.5. Relação pessoal com a oralidade.
- 1.6. A oralidade no universo do trabalho.
- 1.7. Experiências marcantes vividas, quando do uso da oralidade em público.
- 1.8. Lacunas existentes, quando o assunto é a oralidade na escola.
- 1.9. Avaliação do desempenho comunicativo oral dentro e fora do contexto escolar.



APÊNDICE C - Roteiro para produção das entrevistas na instância da escola e no contexto de trabalho- Grupo de Discussão

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

QUESTÕES DISPARADORAS

- Nome:
- Idade:
- Função que desenvolve no trabalho:
- Tempo que desenvolve a atividade profissional:
- Natureza da contratação:
- Como se sente, realizando essa atividade, quando o assunto em questão é o uso da oralidade/fala para atendimento ao público?
- De que maneira a escola tem contribuído para seu exercício profissional?
- Quais desafios costuma enfrentar no trabalho, à medida que interage com outros falantes?
- Já viveu alguma situação em relação ao uso da oralidade que tenha marcado a sua experiência como falante e profissional?
- Por que essa experiência foi marcante?
- Acha que poderia ter um desempenho comunicativo oral diferente do que apresenta hoje, em sua atuação no trabalho?
- O que considera importante, quando pensa em usar a oralidade em diferentes situações sociais?
- Como se sente vivendo a experiência de ser observado em campo?



APÊNDICE D- Questionário do Professor
(coleta complementar)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1. Há quanto tempo atua como professora de Língua Portuguesa?
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. Há quanto tempo trabalha com classes de EJA?
4. Quais documentos/referências teóricas lhe servem de base para desenvolver o trabalho com linguagem em suas classes de EJA?
5. Acha relevante trabalhar com oralidade em classes de EJA? Por quê?
6. O que entende por oralidade?
7. Quais gêneros textuais costumam fazer parte do cotidiano das práticas pedagógicas que desenvolve em suas turmas de EJA?
8. Que relações costuma estabelecer entre a oralidade e a escrita em suas práticas de ensino da Língua Portuguesa em classes de EJA?
9. Com que frequência desenvolve aulas de gramática tradicional em suas classes de EJA?
10. Quais os principais desafios enfrentados por seus alunos trabalhadores da EJA, quando o assunto é o trabalho com leitura, escrita e oralidade?
11. Quais desafios costuma vivenciar em relação ao cotidiano das práticas de ensino da LP em EJA?
12. O que pensa sobre as formas de avaliação do desempenho comunicativo oral e escrito dos alunos da EJA?
13. De quais estratégias costuma fazer uso para avaliar a oralidade dos seus alunos?

