
PRÁTICA DE ORALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Jairo Moratório do Carmo¹

Thais Fernandes Sampaio²

Apresentação

Este relato é parte de uma intervenção pedagógica decorrente de pesquisa de mestrado do autor, vinculada ao macroprojeto “Análise Linguística na Aula de Português: diálogos entre teoria linguística e prática docente”, desenvolvido pela Professora Doutora Thais Fernandes Sampaio, na Universidade Federal de Juiz de Fora.

A intervenção apresentada buscou atrelar a perspectiva freiriana à prática docente em um segmento diverso da alfabetização na modalidade Educação de Jovens e Adultos, com foco no trabalho com a modalidade oral da língua. O trabalho se assenta, portanto, no humanismo nas relações entre os sujeitos, buscando a ampliação da visão de mundo e da consciência reflexiva dos alunos de forma dialógica.

O trabalho foi desenvolvido a partir de práticas de linguagem ancoradas no gênero textual relato de experiência vivida. Seu objetivo principal foi democratizar a memória de alunos da EJA, contribuindo para a reavaliação e o deslocamento de estigmas sociais (ARROYO, 2005) acerca desse público. De forma específica, propiciou a reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua em sua modalidade oral e escrita, baseada em diagnose da turma em que se deu o projeto.

Caracterização da Escola

A escola pública municipal em que o projeto foi desenvolvido localiza-se na Zona Norte da cidade de Juiz de Fora. Apesar de se encontrar numa região privilegiada de um bairro de classe média, atende na EJA, majoritariamente, alunos oriundos de um conjunto habitacional construído nas suas imediações, destinado a famílias de baixa renda.

¹ Mestre em Letras, professor da rede municipal de ensino de Juiz de Fora e do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Juiz de Fora, jairomoratori@gmail.com

² Doutora em Linguística, professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, thais.fernandes@ufjf.edu.br



No ensino regular, a escola conta apenas com os anos iniciais do ensino fundamental – 1º ao 5º ano –, divididos entre os turnos matutino e vespertino. Na EJA, a escola contava, na ocasião da aplicação do projeto (1º semestre de 2016), com três turmas: Fases V e VI (bisseriada), Fase VII e Fase VIII.

A Fase VIII tinha nove alunos matriculados, com frequência irregular às aulas, refletindo a tendência de toda a modalidade na escola. Os alunos tinham idades entre 15 e 46 anos, com equilíbrio entre o número de homens (5) e mulheres (4). Questionário sócio-econômico-educacional revelou ainda que a turma era, majoritariamente, evangélica, composta por pardos e pretos e de trabalhadores que exerciam profissões pertencentes a grupos socialmente desprestigiados. Sobre o retorno aos estudos, a motivação estava em conseguir um emprego melhor.

Fundamentação teórica

Propor em sala de aula práticas de linguagem nas quais se agreguem à oralidade valores antes dispensados apenas à escrita significa contribuir para a desconstrução do equívoco da primazia da língua escrita. A recorrente preterição da análise da oralidade no espaço escolar restringe o contato dos alunos aos gêneros orais privados, ao

burlarem as regras e manterem um discurso paralelo ao do professor, trocando informações entre si, fazendo piadinhas, comentando assuntos particulares, enfim, usando a língua segundo necessidades reais de comunicação (GERALDI, 1997, p. 27).

Segundo Kock (1997), a fala e a escrita são duas modalidades de uso da língua que, apesar de pertencerem ao mesmo sistema linguístico, possuem características próprias, embora não seja possível elencar características restritas à fala ou à escrita por não haver peculiaridade que somente ocorra em uma formulação ou outra. Vê-las como dois polos dicotômicos é ignorar suas semelhanças e imaginar características exclusivas de uma ou outra modalidade, o que não ocorre. “Oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas” (MARCUSCHI, 2007, p. 37). Há, portanto, gêneros de natureza análoga nas duas modalidades.

As atividades de formulação oral podem apresentar grande número de correções ou reformulações na tentativa de colaborar e interagir com o interlocutor, interrompendo o fluxo de informações para planejar melhor um enunciado futuro ou retrocedendo e reformulando um enunciado anterior. Recorrentes, também, são as elipses formadas pela omissão de categorias sintáticas, resultando em lacunas que ficam para serem preenchidas pelo interactante, redundâncias lexicais, construções pouco elaboradas, entre muitos outros casos.



Na modalidade escrita, essas correções, elipses e redundâncias já não ocorrem, por tratar-se de um texto editado, possivelmente já corrigido quando em sua forma inicial. Dessa maneira, diante do texto final, não conseguimos perceber seu processo de formulação. Daí emerge a concepção de que a fala é uma modalidade caótica, enquanto a escrita é ordenada, complexa e formal.

Outra particularidade da língua que requer mais atenção por parte da escola diz respeito aos recursos de expressão que fazem com que ela se desmembre em várias possibilidades de uso. Entender essas possibilidades como passíveis de uma avaliação – algumas mais “corretas” que outras, por exemplo – é tratar a linguagem com base nos preconceitos socioculturais vigentes na sociedade. De acordo com Bagno (2007), é desconsiderar que toda e qualquer variedade linguística é plenamente funcional.

Além de seu estudo demonstrar a organização estruturadora dessas variações, revelando que elas são motivadas por raciocínios dotados de lógica e plenamente aceitas pelas comunidades falantes, ele ajuda na derrubada do mito do “erro linguístico”. A abordagem da variação linguística imprime valor no que primeiro revela a identidade do aluno – sua fala – valorizando, então, sua cultura.

Descrição da experiência

Como o projeto envolveu os eixos de escuta, leitura e produção oral e escrita de textos, tendo uma longa duração, neste trabalho faremos um recorte do trabalho desenvolvido com a Macroestrutura textual e seu enfoque na oralidade. O projeto se dividiu em cinco grandes etapas: Motivação; Macroestrutura textual; Microestrutura textual; Bingo dos articuladores; Gravação do documentário.

MACROESTRUTURA TEXTUAL

- Relato oral – apresentação de um objeto significativo

A turma recebeu parte do conto “Filosofia de um par de botas”, de Machado de Assis. Após a leitura do trecho com os alunos, o professor propôs discussão acerca da memória das/nas coisas: através do conto, no qual se pode dizer que há uma biografia de um par de botas, somos levados a pensar numa possível vida social das coisas. Os objetos estão espalhados por aí e compõem múltiplos contextos sociais, sendo dotados de significado histórico, memórias, narrativas, lembranças. Pode-se, portanto, de forma ilimitada, registrar, pela materialidade, as histórias vividas pelas pessoas.



Com isso, foi solicitado que os alunos fizessem um inventário de objetos que dissessem respeito as suas trajetórias sociais, através das seguintes questões: *Que objetos você conservou no tempo e são considerados mais significativos para você? Que objetos se recorda de ter descartado ao longo da vida?*

Quanto aos objetos descartados, figuraram entre os inventários muitos brinquedos que remetiam a suas infâncias. Os objetos enumerados como mais significativos para eles e que, portanto, permaneciam preservados, foram solicitados, na medida do possível, para a aula subsequente, a fim de serem apresentados à turma. O professor também se comprometeu a levar um objeto que se relacionasse a sua trajetória social e que tivesse conservado no tempo por sua significação.

A aula seguinte foi o momento de apresentação dos objetos e seu áudio foi captado. Além do professor, apenas três alunos levaram seus objetos. O professor começou sua apresentação, mostrando a placa de automóvel que havia levado, um objeto cuja materialidade não traduzia de imediato o seu valor. Propôs a seguinte reflexão oralmente antes de seu relato: *Imaginem qual a razão desse objeto ser importante para mim e que outras importâncias vocês atribuiriam a ele.*

Após a discussão, o professor apresentou aos alunos a sua narrativa de importância para aquela placa, esclarecendo que aquela era uma significação construída por ele na sua relação com o objeto e não a verdadeira forma de narrar a sua história e memória. Após o seu relato, solicitou que os alunos apresentassem oralmente os seus objetos e relatassem suas histórias, partindo do inventário para a invenção, da realidade bruta das coisas para a significação. A aluna L. (41 anos) apresentou dois cueiros, a aluna J. (15 anos), um celular com a tela quebrada e o aluno P. (21 anos), um relógio.

- Retextualização: relato escrito – apresentação de um objeto significativo

Após os relatos, o professor afirmou que traria para as próximas aulas relatos de memórias sociais que colecionamos na vida cotidiana, tal como aqueles objetos. Comentou do potencial educativo contido nessas memórias, que alargam a noção de história – não mais limitada ao tempo passado – e patrimônio – não mais restrito à monumentalidade das coisas.

A próxima tarefa foi a solicitação de que os alunos retextualizassem por escrito o relato que apresentaram naquela aula. A ideia era voltar o olhar para o texto escrito, enquanto o professor procederia à transcrição da aula para retomar o trabalho com a oralidade, através dos textos orais produzidos e gravados.

- Análise e sistematização do gênero relato de experiência vivida



O professor retomou o Museu da Pessoa (apresentado numa primeira etapa de motivação) com o relato “A minha vida com os objetos”, de Anna Vörös, a fim de que, em análise comparativa com os próprios textos, os alunos encontrassem regularidades, recorrências, que os levariam a construir a sistematização do gênero textual relato de experiência vivida.

Os alunos foram, então, apresentados aos eixos em que deveriam focar a atenção ao comparar os seus textos ao texto de Anna Vörös. Cada aluno recebeu uma tabela com a perspectiva bakhtiniana de caracterização de um gênero quanto a sua forma, combinando composição, conteúdo temático e estilo.

O professor procedeu a uma explicação detalhada dos eixos, apresentando exemplos aleatórios de poesia, artigo de opinião e tirinha que figuravam no livro didático da turma. A totalidade de alunos presentes nesse dia, nove alunos, propiciou a formação de três grupos com três integrantes. Cada um dos grupos se ocupou de um dos eixos. Ao final do trabalho de comparação dos grupos, foi solicitada a exposição dos resultados e a sistematização de quais seriam as características do gênero textual relato de experiência vivida.

Com a mediação do professor, a turma chegou à seguinte sistematização:

1. Composição: o gênero se estrutura em torno de um fato narrado, sendo precedido de necessária contextualização (onde, quando e com quem ocorreu o fato) e concluído com uma experiência percebida a partir do fato.

2. Conteúdo temático: situações vivenciadas por uma pessoa (individualmente ou não), relacionadas com períodos específicos da sua vida, espaços determinados, temas pontuais. Narradas em primeira pessoa, trazem marcas de autoria através da expressão dos sentimentos repercutidos das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos.

3. Estilo: por sua relação íntima com o relator, o gênero apresenta condições favoráveis para a manifestação do estilo individual, exibindo traços de registro informal, apesar do uso da variedade padrão da linguagem. É preciso atentar-se às regulações sociais que impõem limites a essa informalidade, como a situação social em que os textos foram elaborados: o relato de Anna Vörös, para ser publicado num site de acesso livre; os nossos relatos, no contexto escolar.

- A função social do gênero relato de experiência vivida

Neste momento do trabalho, foi proposta uma problematização acerca das características sistematizadas anteriormente, induzindo a turma a refletir sobre a função social do gênero relato de experiência vivida. Para tanto, os alunos assistiram ao vídeo de uma campanha publicitária da *Samsung*, na qual a empresa promove a máquina de lavar *Lava e Seca Ecobubble*. O filme remonta o primeiro encontro de três casais, aparentemente na vida real. Provando que possuem memória



afetiva, os maridos relembram as roupas que suas esposas usaram na primeira vez em que se viram, contando seus relatos de experiência vivida acerca do momento em que conheceram suas esposas. No desfecho, elas encontram a máquina e, dentro dela, se deparam com os mesmos trajes usados no encontro romântico de anos atrás e um bilhete que as orientam a vesti-la e embarcarem num carro que as levam ao mesmo local do primeiro encontro, onde os maridos as aguardam.

Após a projeção do vídeo, promoveu-se oralmente uma discussão baseada nas seguintes questões: *Os relatos de experiência vivida apresentados no início do vídeo mantêm a mesma forma dos relatos até aqui conhecidos do Museu da Pessoa? Quais são as semelhanças na composição, no conteúdo e no estilo? Existe uma função social no registro oral ou escrito de uma história vivida. Se pensarmos nas histórias que compõem o acervo do Museu da Pessoa, qual seria sua função? O fato de esses relatos do último vídeo estarem inseridos numa campanha publicitária altera sua função? Se sim, qual passaria a ser a função dos relatos naquele vídeo?*

Com a discussão, os alunos perceberam que a forma de um gênero pode ser assumida por outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação. O vídeo publicitário da máquina de lavar se valeu de relatos de experiências, porém seu propósito não era o de valorizar a diversidade cultural e a história de cada pessoa como patrimônio da humanidade. Para que se interprete o vídeo como propaganda e não como relato de experiência vivida, ainda que se acredite nas histórias dos casais, seria necessário relacionar a forma do gênero textual – suporte, variedade linguística e estilística – ao objetivo comunicativo. Concluiu-se, então, que a função ou propósito comunicativo, mais do que a forma, é preponderante na definição do gênero. Após a discussão oral, a conclusão foi sistematizada no caderno.

- O relato de experiência vivida oral – retomada dos textos dos alunos

Neste momento, os alunos foram surpreendidos pelos textos que eles próprios produziram oralmente quando apresentavam a história de seus objetos à turma. Eles receberam a transcrição dos três relatos de experiência vivida apresentados na ocasião, a fim de comparar os textos orais aos escritos, no que concerne aos eixos composição, conteúdo temático e estilo.

Os textos apresentaram uma diferença que foi problematizada neste momento: enquanto L. apresentou a história com total autonomia, envolvendo seus ouvintes e levando-os à compreensão da importância daquele objeto em sua vida, P. e J. foram interpelados por questionamentos de seus ouvintes durante seu relato, por não se fazerem compreender plenamente. A proposta foi analisá-los na perspectiva dos eixos levantados pela turma como característicos do gênero relato de experiência vivida, a fim de identificar a semelhança estrutural entre os relatos escritos e os orais. Além disso,



buscou-se identificar textualmente o motivo da diferença percebida no entendimento dos ouvintes de cada texto produzido pelos alunos, aliando forma e função do gênero textual na tarefa.

A reflexão empreendida nos textos foi fundamental para que os alunos construíssem conjuntamente, através de um paralelo entre sua prática linguística e a teoria apresentada, os dois pontos principais que encerraram o trabalho com a macroestrutura:

- Para que o gênero relato de experiência vivida seja compreensível na oralidade, é fundamental que sua construção respeite o eixo da composição. Caso isso não ocorra, o ouvinte poderá ter dúvidas sobre o fato narrado e transformar o que seria um relato em uma entrevista, interpelando o autor com perguntas que supram as lacunas deixadas por ele (fato ocorrido com J. e P.);

- O eixo do estilo, geralmente o primeiro a ser apontado nas aulas de Língua Portuguesa, numa tentativa de correção gramatical do texto, fica relegado a segundo plano no texto oral. A falta de concordância verbal numa construção, por exemplo, não inviabiliza a sua compreensão pelo ouvinte, além de ser um traço individual que reflete a história daquele autor, difícil de ser totalmente controlado conscientemente pelo falante (fato ocorrido com P.). Apesar disso, é importante ter consciência das variações linguísticas e das situações de uso e adequações.

Avaliação dos resultados

Reflexão significativa ocorreu em algumas situações nas quais os alunos puderam operar a própria linguagem, dando início a uma construção, que obviamente não se completou apenas com este trabalho, de paradigmas próprios da fala de sua comunidade.

O processo de verificação da própria fala, de que eles tanto gostaram, foi de extrema importância na avaliação dos resultados da pesquisa sobre o envolvimento dos alunos nas atividades de análise linguística. Analisar os usos que eles próprios fazem das formas linguísticas faz com que os alunos construam sua própria metalinguagem, e não dependam exclusivamente de uma metalinguagem cristalizada pela reflexão de outros.

Dentre os avanços que merecem destaque ao final da intervenção, encontra-se a conscientização das peculiaridades da situação de produção de fala e escrita e das exigências e recursos que lhes são próprios. Os recursos de sequenciação prototípicos da oralidade, revelados em diagnose dos textos escritos, não desapareceram por completo, mas se apresentaram em número bastante menor, apontando para uma revisão mais cuidadosa do texto.

A análise empreendida sobre os textos tornou inverso o processo de apresentação do gênero e considerou sua modalidade oral, quase sempre inexistente nas abordagens escolares. Os próprios alunos buscaram nos seus textos e em outros relatos as similitudes para a construção do que seria a



sua estrutura relativamente estável. Também efetuaram uma comparação entre o relato realizado na oralidade e aquele realizado na escrita, buscando características específicas. Por fim, ocorreu a problematização sobre a função do gênero, que é um marcador de sua constituição tanto quanto sua forma.

O trabalho apresentou resultados significativos também em aspectos como o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem e seu engajamento. A participação ativa do grupo nas aulas, assumindo uma postura de pesquisador diante de seus textos orais e escritos, possibilitou um processo de ressignificação da aula de português e do trabalho com a língua.

Considerações finais

O aluno da EJA, falante de português, usa a língua para interagir em variadas situações comunicativas em seu grupo social. Certamente, a variedade de que faz uso é desvalorizada socialmente em função dos traços que a marcam, o que não foi fator para a estigmatização desse jovem ou adulto na intervenção. Não houve, portanto, a preocupação de ensiná-lo a falar “certo”, de acordo com as regras da gramática prescritiva, e sim monitorar a sua fala em função do contexto, conforme determine a formalidade da experiência social.

Dessa forma, esses alunos obtiveram informações e estímulos adequados, motivadores de um processo reflexivo e de tomada de consciência quanto a sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída. Pode-se dizer, portanto, que o grupo experimentou o primeiro estágio que os levará à condição de empoderados (FREIRE, 1992). Plantada a semente da mudança, com uma profunda ressignificação da relação professor-aluno, esperam-se do grupo ações práticas no sentido de seus objetivos de vida e metas traçadas, abandonando a antiga postura meramente reativa ou receptiva.

Referências

ARROYO, M. G. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: *Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BAGNO, Marcos. *Nada na Língua é por Acaso*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.



FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica. In: FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 11-20, 1981.

_____ Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____ Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOCH, Ingedore G.V. Interferência da Oralidade na Aquisição da Escrita. In: Trabalhos em Linguística Aplicada. Editora da UNICAMP, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

MUSEU DA PESSOA. Página eletrônica que divulga programa de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. Disponível em <<http://www.museudapessoa.net/pt/home>> Acesso em: 25 de julho de 2015.

