UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

ANTONIO MARLON MATOS RIOS

VOZES NOTURNAS:
AS PRODUÇÕES DE TEXTOS ORAIS NAS TURMAS DA EJA

SALVADOR 2021

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

VOZES NOTURNAS:

AS PRODUÇÕES DE TEXTOS ORAIS NAS TURMAS DA EJA

Dissertação apresentada por Antonio Marlon Matos Rios, no Campus I, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, para conclusão do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA e obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Ana Paula Silva da Conceição

SALVADOR 2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da
UNEB

M433v Matos Rios, Antonio Marlon

VOZES NOTURNAS: A PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS NAS TURMAS DA EJA / Antonio Marlon Matos Rios.- Salvador, 2021.

202 fls.

Orientador(a): Ana Paula Silva da Conceição . Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2021.

1. Pedagogia do Oral. 2.Competências Comunicativas. 3.Formação de Professores. 4.Educação de Jovens e Adultos.

CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

"VOZES NOTURNAS: AS PRODUÇÕES DE TEXTOS ORAIS NAS TURMAS DA EJA"

ANTONIO MARLON MATOS RIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 12 de março de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Profa. Dra. ANA PAULA SILVA DA CONCEICAO (UNEB)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA (UNEB)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. ANTONILMA SANTOS ALMEIDA CASTRO (UEFS)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

RIOS, Antonio Marlon Matos. **Vozes Noturnas:** A Produção de Textos Orais nas Turmas da EJA. 2020. Dissertação. MPEJA – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, Universidade Estadual da Bahia, 2021.

RESUMO

Por compreender que a oralidade é um aspecto importante da textualidade que permeia sobremaneira nosso quotidiano, esta investigação propõe focalizar a temática "oralidade na Educação de Jovens e Adultos" com a finalidade de problematizar proposições para a realização da produção de textos orais norteados pela questão: Como se dão as práticas de oralidade na sala da EJA de uma escola pública no Tempo Formativo III – Eixo VI? O estudo tem como objetivo geral: compreender como se dão as práticas da linguagem oral numa escola pública de Educação de Jovens e Adultos, no Tempo Formativo III – Eixo VI, para que se proponham alternativas didático-metodológicas com vistas a ampliar as competências comunicativas dos sujeitos. E como objetivos específicos: (i) entender qual trabalho com a oralidade é feito por professores nessa turma de Educação de Jovens e Adultos; (ii) reconhecer se este trabalho com oralidade nessa turma da EJA contribui para a construção de competências comunicativas no alunado; (iii) elaborar coletivamente um material didático com alternativas que contribuam para o aperfeiçoamento do processo de competências comunicativas da turma em estudo. Foram atores sociais desta pesquisa os professores da EJA, Tempo Formativo III, Eixo VI, da cidade de São Domingos-Bahia. Para fundamentar esse trabalho, escolhemos focalizar os seguintes eixos teóricos: educação de jovens e adultos e linguagem, centralizando a discussão a respeito dos gêneros de texto da oralidade, da competência comunicativa e da formação de professores. No percurso metodológico, optamos pelos pressupostos teóricos-metodológicos da pesquisa-formação de Macedo (2006), (2009) e pela abordagem qualitativa. Para tanto, foram utilizadas as seguintes técnicas: observações *in situ*, relatórios, questionários e rodas de conversa. A análise interpretativa ocorreu a partir das relações entre as informações produzidas e obtidas no campo de investigações. Os resultados obtidos sinalizam para: o quanto é parco o material didático voltado para a oralidade; a importância dos aspectos identitários e culturais dos alunos na centralidade da discussão, a feitura do trabalho com oralidade sem organização didático-pedagógica específica e o quanto a produção das sequencias didáticas sinalizaram caminhos mais sólidos para as práticas orais. Assim, esta pesquisa aprofundou a compreensão sobre a oralidade na escola e ofereceu suporte teórico-metodológico para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos nesse campo.

Palavras-chave: Pedagogia do Oral, Competências Comunicativas, Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos

RIOS, Antonio Marlon Matos. **Nocturnal Voices:** The Production of Oral Texts in EJA Classes. 2020. Dissertation. MPEJA - Professional Master in Youth and Adult Education, State University of Bahia, 2021.

ABSTRACT

Understanding that orality is an important aspect of textuality that permeates our daily lives, this research proposes to focus on the theme "orality in the Youth and Adult Education", in order to problematize propositions for the production of oral texts guided by the question: How do oral practices take place in the YAE (EJA) classroom of a public school in Formative Period III – Axis VI? The general objective of the study is to understand how oral language practices take place in a public school of Youth and Adult Education, in Formative Period III – Axis VI, so that didactic-methodological alternatives are proposed in order to expand the communicative skills of individuals. And as specific objectives: (i) understand which orality work is done by teachers in this group of Youth and Adult Education; (ii) recognize whether this orality work in this YAE (EJA) class contributes to the construction of communicative skills in students; (iii) collectively, elaborate didactic material with alternatives that contribute to the improvement of the communicative skills process of the group under study. EJA teachers - Formative Period III – Axis VI, from São Domingos-Bahia - were social actors in this research. To support this work, we chose to focus on the following theoretical axes: youth and adult education and language, centralizing the discussion about the text genres of orality, communicative competence and teacher training. In the methodological path, we opted for the theoretical-methodological assumptions of the research-training of Macedo (2006), (2009) and for the qualitative approach. For this purpose, the following techniques were used: *in situ* observations, reports, questionnaires and conversation circles. The interpretative analysis occurred from the relationships between the information produced and obtained in the field of investigations. The results obtained indicate: how little the teaching material is oriented towards orality; the importance of the students' identity and cultural aspects in the centrality of the discussion; the performance of the work with orality without specific didactic-pedagogical organization and extent to which the production of didactic sequences signaled more solid paths for oral practices. Thus, this research deepened the understanding of orality at school and offered theoretical and methodological support for working with Youth and Adult Education in this area.

Keywords: Oral Pedagogy, Communicative Skills, Teacher Training, Youth and Adult Education (EJA)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ciclo de Investigação / Intervenção 41

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil dos Educadores 33

Tabela 2: Fala x Escrita 86

LISTA DE SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
SEI	Superintendência de Estudos Sociais e Econômicos da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo Territorial de Educação
SGE	Sistema de Gestão Escolar
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
EP	Educação Popular
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CNE	Conselho Nacional de Educação
EXPOEJA/Sisal	Exposição da EJA do Território do Sisal
OBEJA/SISAL	Observatório da EJA do Território do Sisal
SEJATIS	Seminário sobre EJA do Território de Identidade do Sisal
MOC	Movimento de Organização Comunitária
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
CEB	Comunidade Eclesial de Base
TOPA	Todos pela Alfabetização
COVID-19	*Corona Virus Disease* (Doença do Coronavírus). O “19” refere-se a 2019.
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
CC	Competência Comunicativa
HCL	Habilidade Comunicativa de Linguagem

SUMÁRIO

1 EU SOU TREZENTOS, SOU TREZENTOS-E-CINQUENTA: O PERCURSO TRAÇADO DAS INQUIETAÇÕES ATÉ O OBJETO 15

1.1 OUTROS SUJEITOS, O MESMO CHÃO: DESENHANDO AS PESSOAS E O ESPAÇO ONDE O ESTUDO NASCEU 21

1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO 25

2. O FIO DE ARIADNE: AMARRANDO A PONTA DO NOVELO NA ABORDAGEM DA PESQUISA 28

2.1 ENTRANDO NO LABIRINTO: CONHECENDO MELHOR O LUGAR E OS SUJEITOS 32

2.2 ECO E NARCISO: A VOZ E O OLHAR PARA ALÉM DE SI, MEDIADOS PELA ETNOPESQUISA 34

2.3 PROMETEU E O FOGO ROUBADO: A PESQUISA-AÇÃO COMO UMA CHAMA DE PROCEDIMENTO 37

2.4 PIGMALEÃO E A OBSESSÃO PELA PERFEIÇÃO: A BUSCA DO RIGOR CIENTÍFICO NO FAZER DO PESQUISADOR 42

2.5 O RAPTO DE PERSÉFONE: CONSTRUINDO A MATERIALIDADE DA PESQUISA 46

3 COM A PALAVRA, A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 51

4 O OLHO DE POLIFERMO: A PALAVRA E SEU PODER QUE CEGA 66

5 A CIGARRA ETERNA: AS VOZES QUE CONSTROEM UMA PEDAGOGIA DO ORAL 81

5.1 QUÍRON: A ORALIDADE DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR 90

5.2 AS PEGADAS DE QUÍRON: OS CAMINHOS PENSADOS SOBRE FORMAÇÃO E ENSINO. 96

6 AS MÃOS E OS LÁBIOS DE PENÉLOPE: TECER E DESTECER POR MEIO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL 102

7 O VERÃO DAS ANDORINHAS E A SERPENTE: A ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DADOS DA PESQUISA 109

7.1 ORALIDADE: NO PRINCÍPIO ERA O VERBO... 113

7.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: PESCANDO O QUE NADA NAS ENTRELINHAS DAS VOZES 119

7.3 FORMAÇÃO: ENTRE O PASSADO DE SER E O FUTURO DE TORNAR-SE 128
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOLTANDO O FIO DA CONVERSA 140
REFERÊNCIAS 145
APÊNDICES 150
APÊNDICE 01: DIÁRIO DE CAMPO 150
APÊNDICE 02: TRANSCRIÇÃO DAS FALAS VIA *WHATSAPP* DOS PROFESSORES 156
APÊNDICE 03: TRANSCRIÇÃO DAS FALAS VIA *WHATSAPP* DOS ALUNOS 162
APÊNDICE 04: RODA DE CONVERSA 165
APÊNDICE 05: TRANSCRIÇÃO DAS FALAS DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA 173
APÊNDICE 06: IMAGENS DA EXECUÇÃO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA 176
APÊNDICE 07: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS 179
APÊNDICE 08: GRUPO DE *WHATSAPP* DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA 189
ANEXOS 193
ANEXO 01: FOTOS DO EXPOEJA SISAL 193
ANEXO 02: INTERCÂMBIO CULTURAL DAS SALAS 195
ANEXO 03: IMAGENS DA XILOGRAVURA DOS ALUNOS FEITAS EM ISOPOR 197
ANEXO 04: IMAGENS DA PALESTRA DO SEBRAE 198
ANEXO 05: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA 199

AGRADECIMENTOS

A nossa caminhada é construída com outros passos que nos acompanham na dura lida. Agradeço, pois...

à Deus, Sol Maior da minha existência.

aos meus pais Antônio Trabuco Rios (*in memoriam*): homem que se orgulhava de minha caligrafia quando eu era criança e que passou a se orgulhar da minha escrita da vida quando adulto. E Solange da Silva Matos: joelhos que se dobram sempre para o Sol Maior tentando lançar mão de si para o zelo e a proteção.

aos meus irmãos Alan Matos Rios e Marlove Matos Rios, cepas da mesma árvore que agitam suas folhagens movidas pelo orgulho do irmão.

à Antonilma Santos Almeida Castro por estar em minha caminhada desde a graduação como esse exemplo de gente no mundo e de educadora em quem me inspiro para tentar alcançar.

às professoras Ana Paula Silva da Conceição e Rosemary Lapa de Oliveira por colaborarem valorosamente na urdidura deste trabalho.

a todos os colegas da Turma 6 do MPEJA. Em especial à Andréa Barros pelo constante apoio e dicas preciosas, Ana Falcão e Denise Santana pelo carinho da preocupação e do incentivo constante. À Jorlania Carolina C. de Souza e Tati (Tatiana Martins Conceição Oliveira), por estarem sempre na torcida e bem perto de mim na jornada acadêmica.

aos sujeitos desta pesquisa, peça fundamental para o nascimento dela.

a todos os professores do MPEJA que tomam seriamente para si a árdua tarefa de fazer educação e que assim querem contribuir para a formação de tantos outros.

às pessoas envolvidas em todo e qualquer processo de trabalho do prédio da Pós-Graduação do MPEJA: zeladores, porteiros, vigias, assistentes administrativos, bibliotecários... dentre outros. Todos que com seu labor movem o mundo e contribuem com isso para a nossa vida também.

à Cíntia Costa e Tony (Antonio Mascarenhas), amigos que permitiram que eu invadisse o quotidiano de seu lar para me acolher e cuidar de mim com tanto carinho e gentileza.

à Lili (Liliane Cerqueira) por me receber em seu lar, trazendo, nessa jornada exaustiva da pós-graduação, uma voz sempre positiva e afetiva.

à Gilminha (Gilma Rios) por torcer sempre pelo meu sucesso e acreditar no meu potencial.

à Cida (Cacilda Oliveira) por não apenas torcer, mas trazer tudo que pudesse me ajudar na escrita. E ainda à Dinha (Sandra Oliveira) e Mi (Emília Rios) pelas observações em meu texto.

Aos amigos todos que irradiaram para mim a energia do bem e que me fortaleceram, apoiaram e se orgulharam da minha luta, vai o meu profundo carinho e gratidão.

E... ao mistério do mundo, ao que não se explica e que por si forma o frágil tecido do tempo e da vida, por me permitir tantos encontros, tantas faíscas que cintilaram em minha jornada e que estão cravadas na minha memória.

Acima de tudo, guarde o seu coração, pois dele depende toda a sua vida.

(Provérbios 4:23)

"E alguém me gritava com voz de profeta / Que o caminho se faz entre o alvo e a seta"

(Pedro Abrunhosa)

1 EU SOU TREZENTOS, SOU TREZENTOS-E-CINQUENTA[1] : O PERCURSO TRAÇADO DAS INQUIETAÇÕES ATÉ O OBJETO

Há muitos em mim. E o verso de Mário de Andrade que abre esse texto, serve para lembrar-me disso: que vários seres me habitam. Sou muitos pela minha própria natureza de quem é encantado com a arte, com o humano, com a religiosidade... com o mundo. Mas também pela minha própria trajetória como educador que se revela tão disforme e diversa que mais me ajudou a multiplicar-me e, somado a isto, a ser amplo, a ser melhor e mais sensível ainda tanto com relação a mim mesmo, quanto com relação aos seres e ao mundo que me cercam.

Quantos educadores em mim habitam? Quantos alunos? Quantos colegas de trabalho? Cidades? Alegrias e dores? Frustrações e conquistas? Creio que se bem pensarmos todos somos muito em nós mesmos, mas há que se ter consciência disto para tomar ciência da beleza que nisto há. Mas ao pensar especificamente sobre um papel pontual como o meu de educador, as memórias voam e em mim surge um trançado de vozes e de seres múltiplos, só no que toca o universo escolar e a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Gostaria de deixar claro, companheiros e companheiras de viagem reflexiva, que ao colocar este momento introdutório do texto na primeira pessoa do discurso, o fiz por uma necessidade pungente de expor de modo muito claro minha subjetividade para vocês, como forma de me fazer mais perto, um confidente por meio da leitura. É um texto que conta um pouco de mim e acho por bem que ele me conte assim... intimamente. No restante do texto, em outras seções, recorro a outras vozes e outros sujeitos que serão meus parceiros e minhas parceiras nessa busca. Logo, optei por certo distanciamento ou de certo cuidado polifônico que a pesquisa prescinde, pois já não falo mais sozinho. Não estranhe, pois, os leitores e leitoras a mudança de discurso para a primeira pessoa do plural. Essas opções são propositais e, para mim, necessárias na urdidura do pensamento deste trabalho.

É importante que vocês saibam que sou um apaixonado pela literatura e que acredito em sua força de tradução do humano. Por conta disso, todo meu texto vai permeado por ela, vai costurado por referências literárias e por alusões a mitologia... São formas que encontro de dar conta do subjetivo que nos atravessa sempre e sempre na condição existencial de quem se sente e sente o mundo.

---

[1] Título extraído do poema “Eu sou trezentos...”, de Mário de Andrade. Disponível em: http://culturafm.cmais.com.br/radiometropolis/lavra/mario-de-andrade-eu-sou-trezentos

Começo aqui, então, a dizer que a trajetória desse educador são-dominguense começa ainda muito cedo, assim que termina o Ensino Médio e faz um concurso público no Município de São Domingos para ser professor do Ensino Fundamental. Assim, desde muito cedo, a minha vida se entrelaça com o ser-educador, que só mais tarde, freirianamente, descobre que é um processo infindo que requer de nós uma paciência laboriosa em ir-se lapidando e melhorando como tal. E que fique claro que isso não tem a ver apenas com a formação acadêmica, toca em zonas do psiquismo e da emotividade também.

Em 1998 ingresso no curso de Letras da UNEB, em Conceição do Coité, cidade que fica a 42 quilômetros de distância, e onde começa a minha jornada acadêmica e as dificuldades de enfrentamento entre trabalhar como educador e fazer um curso de graduação. Daí decorre que hoje, com o hiato de tempo, tudo me soa EJA, desde o processo de minha formação: estudar a noite (como são a grande maioria dos cursos de EJA); estudar e trabalhar (como é a realidade dos muitos alunos de EJA); ser da classe popular (como eles também o são); depender da interferência do poder público para me locomover com certa dignidade até a faculdade, já que parte do transporte era responsabilidade do poder municipal como estímulo à formação (igual responsabilidade e dependência se vê hoje em toda rede, sobretudo nos estudos noturnos da EJA, cujo alunado advém dos povoados); fazer continhas para o orçamento caber na vida e poder concluir o curso porque assim a vida pode melhorar humanamente (como me parece ser o desejo desses alunos que retomam a escola como uma forma de dar mais sentido a vida por meio da educação e de uma melhoria na própria caminhada na vida).

Concluída essa primeira etapa, faço o concurso para educador da Rede Estadual em Nova Fátima – BA, Território da Bacia do Jacuípe. Lá leciono por 11 anos e qual não é a minha surpresa ao ser posto, logo de cara, numa carga-horária de Educação de Jovens e Adultos. Confesso que ainda era tomado por uma visão limitadora e preconceituosa com relação à EJA: como sendo o lugar de quem não quis estudar e daí se arrepende e retorna para recuperar o tempo perdido; como lugar do "estudo fraco", posto que fosse cheio de especificidades que, à luz da época, eu não era capaz de entender; como lugar de "ocupar o tempo" para as senhoras e senhores de idade, muitos e muitas já avôs e avós, que lá iam estudar... como lugar de muitas e muitas visões equivocadas, pobres e limitantes.

De sorte que eu, sendo muito jovem, tinha uma cabeça aberta para o mundo e para as novidades dele, ecoavam em mim os versos de Fernando Pessoa, poeta dileto que trago em meu coração sempre e que me aquece a alma:

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa.
Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive."[2] .

Eis a intenção: imprimir corpo e alma na novidade de ensinar esses Jovens (nem tão jovens assim) Adultos. E, indo mais longe, me despir dessas estruturas de preconceitos arraigadas em mim no seio da educação e muitas vezes inculcadas nos próprios alunos e alunas da EJA.

Entrar naquela sala de EJA não foi algo fácil nem simples, deparar-me saído da faculdade sem o mínimo de informação teórica para a lida com os sujeitos da EJA foi algo desafiador. Cometi o erro que qualquer pessoa bem intencionada, mas mal formada, cometeria: transpus uma aula dos alunos do diurno, com a mesma estrutura didático-metodológica, para os alunos da EJA, no noturno. Resultado: a aula fluiu para mim, mas não para eles. E só me dei conta quando apliquei uma atividade de verificação de aprendizagem do que foi proposto durante a aula.

Foi nesse momento que também me dei conta de que eu estava errado e de que tudo estava errado quando se tratava desse quefazer com as turmas da EJA a mim confiadas, na área de Língua Portuguesa. Passei a me esforçar ainda mais no processo de planejamento das aulas. Me sentia deslocado quando "Dona Maria" ou "Seu Antônio", muito mais velhos do que eu, me chamavam de "senhor". Sentia que havia ali um respeito a mim dado não pela idade, óbvio, mas pela noção de respeito ao suposto saber que o professor carrega e que, ao longo do tempo, a sala de aula impõe a quem dela faz parte.

A angústia perdurou certo tempo, pois não seria da noite para o dia que eu conseguiria dar conta dessa nova forma de educar. Ao sair da graduação eu tomei ciência de que esse público da Educação de Jovens e Adultos não era mencionado, estudado com profundidade e como pauta de formação docente. Dei-me conta que a EJA não existiu dentro da academia, dentro dos debates sobre sala de aula e educação. Mais uma vez ela ficou silenciada e posta no canto, como tantas outras vezes ficara ao longo da história humana e da própria história da educação brasileira.

Passei no Programa de Especialização em Texto, da Universidade Estadual de Feria de Santana, no ano de 2002, e aproveitei o momento surgido academicamente para, agora mais tomado pelo espírito de um pesquisador, entender os meandros dos educadores da

[2] Poema extraído do site http://arquivopessoa.net/textos/503

Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, minha monografia adentrou sobre o território do ensino de Linguagens, mais pontualmente sobre o ensino de Literatura. Ao entrevistar professores e alunos de São Domingos, Valente, Retirolândia e Conceição do Coité, tentei compreender como eram pensadas as aulas de Literatura e a relação leitor e leitura na EJA.

Nesse momento eu já estava marcado pela EJA: ela e seus sujeitos já me habitavam, sua historicidade, suas peculiaridades, seus embates, seus conflitos... de tal modo que desde o dia em que assumi a responsabilidade de professor em Nova Fátima, a sala de aula da EJA tornou-se uma realidade presente em todo meu percurso profissional. Havia o sentimento agora de pertencimento à Educação de Jovens e Adultos, o desejo de atuar de modo mais adequado e respeitoso com aqueles homens e mulheres tão eivadas de um desejo de educação que os ampliassem e os fizessem voar mais alto e eu fazia parte, mesmo que inconscientemente por parte deles, desse projeto de voo que aquecia os desejos de cada um.

Por um bom tempo participei de cursos de formação de educadores, contudo nenhum deles era especificamente para a Educação de Jovens e Adultos, diga-se de passagem. Estranhamente parece que as políticas públicas e investimentos governamentais também invisibilizam a EJA. Soa como se esse alunado não precisasse de um olhar pontual do docente para a sua formação e seu percurso humano-educativo. Há um nítido descaso com esses sujeitos que carecem de "outras pedagogias" como nos lembra Arroyo (2014), mas que para isso é preciso entender as especificidades históricas deles.

É numa dessas formações que ocorre um processo de compreensão que me traz ao objeto de estudo presente neste trabalho: a oralidade. O professor formador possuía um ar introvertido, fala mansa e pausada; era um educador de uma universidade da região sul do Brasil. O curso que eu estava participando com ele era sobre letramento para séries do Ensino Fundamental I. E o professor conta, a partir de si mesmo, que a escola não trabalha a oralidade desde a tenra idade e que isso vai criando bloqueios nos alunos. Ele mesmo precisou fazer terapia e curso de oratória para vencer o medo de falar em público, já que havia perdido muitos trabalhos, porque não conseguia transpor sozinho esse obstáculo.

Aquela narrativa carregada de sentimento personalíssimo me tocou e fiquei com o discurso na memória. A oralidade não ocupa, constatado por aquele professor, um trabalho dignificante no contexto escolar. Não é dado espaço de voz aos estudantes. E como o meu lugar de trabalho na EJA sempre foi uma constante, comecei a reparar que os alunos e alunas de Educação de Jovens e Adultos falavam até, colocavam o seu quotidiano para fora quando

achavam espaços para isso, mas não eram convidados a refletir e entender com maior propriedade como a oralidade é e pode ser usada como instrumento de força.

Passados alguns anos, acalento em mim o desejo de fazer um mestrado e desconhecia o programa de pós-graduação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Não lembro como exatamente tomei conhecimento dele e do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. Lembro que quando vi a chamada para a seleção e que li os requisitos no edital, pensei: oralidade. Quero estudar oralidade na Educação de Jovens e Adultos. Ora, se ela é ainda pouco debatida e estudada na Educação Básica nos moldes tradicionalmente "olhados" pelo sistema de ensino.... O que dizer disso na EJA?

Como educador que vivenciava a sala de aula da EJA, já havia notado que o trato com o texto oral caia no aspecto usual e quotidiano, ou seja, os alunos da EJA mesmo quando não silenciados e convidados a falar, a oralidade se fazia presente por meio de situações dialogais, por conversas geralmente informais e não por um estudo sistemático e linguístico que envolvessem os processos, tão complexos quanto a escrita, das estruturas orais de interação. Assim nasceu o projeto de pesquisa "Vozes noturnas: a produção de textos orais nas turmas da EJA". Projeto esse que inscrevi e fui defender para seleção e, *a posteriori*, aprovação no mestrado em que me encontro agora.

É preciso que os alunos e alunas da EJA percebam o quão é necessário, para a sua autonomia frente ao mundo em que se encontram, dominar a língua o máximo possível. A palavra é instrumento de poder. A palavra é força motriz do pensamento e os textos orais, relegados a um cantinho escuro da sala de aula, precisam ser redimensionados e realocados no lugar que lhes é devido na centralidade dos estudos textuais.

Antes de expor mais pontualmente o projeto de pesquisa dessa dissertação, abro aqui um espaço para a arte, lugar onde se pode dizer o indizível. Num poema de Cecília Meireles[3] a palavra entra no seu estado de potência, no seu movimento de sentido da vida, na sua dimensão de poder onde todos rondam no intento de obtê-la... de desfolhá-la.

> Ai, palavras, ai, palavras,
> que estranha potência, a vossa!
> todo o sentido da vida
> principia à vossa porta;
> o mel do amor cristaliza
> seu perfume em vossa rosa;
> sois o sonho e sois a audácia,
> calúnia, fúria, derrota...
> A liberdade das almas,
> ai! com letras se elabora...

[3] Fragmento extraído do site: http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/literatura/romancedaspalavrasa.reas.htm

E dos venenos humanos
sois a mais fina retorta:
frágil, frágil como o vidro
e mais que o aço, poderosa!
Reis, impérios, povos, tempos,
pelo vosso impulso rodam...
Detrás de grossas paredes,
de leve, quem vos desfolha?

Palavra é poder, e poder é sempre necessário nas mãos dos que foram relegados ao descaso histórico, à invisibilidade educacional, ao desrespeito pedagógico, ao silenciamento[4] epistêmico e acadêmico. Este trabalho, ainda embebidos pela força do poema acima, tenta romper com essas grossas paredes e fazer da EJA um lugar de direitos, de outras vozes, de outros sujeitos... nem maior nem menor... apenas outros. Ocupemos com eles os latifúndios do saber (ARROYO, 2014).

Para que seja compreendida sobre o que se trata essa minha busca, reafirmo aqui que esse trabalho se sustenta na seguinte problema: Como se dá a produção de textos orais na Educação de Jovens e Adultos em sala de aula? E, embebido por esse questionamento, me dispus a analisar alternativas didático-metodológicas como possibilidades de intervenção no desenvolvimento de competências comunicativas relativas à produção de textos orais no espaço escolar da EJA, possibilitando a reflexão sobre os diferentes papéis sociais que as pessoas ocupam.

Para fundamentar esse trabalho, escolhi: Arroyo (2006) (2014), Freire (1987) (1996) e Faria (2012), (2014), (2017) para formação de professores e EJA; Antunes (2003), Milanez (1993), Schneuwly e Dolz (2011) para me auxiliar no que tange à oralidade; Marcuschi (1997), (2005) e Botelho (2012), para as relações existentes entre oralidade e escrita; Koch (2002), (20013), (2018) e Bakhtin (2019) para refletir sobre a linguística e gênero textual respectivamente; e, para teorizar sobre linguagem e poder, Bourdieu (1989), (2008) e Bagno (2002), (2005). Para a metodologia, recorri a autores como: Minayo (2012) e Triviños (1987). Optei pela abordagem qualitativa de Ferreira (20015) e Flick (2004), através da pesquisa participante configurada em pesquisa-ação propostas por Barbier (2004) e Thiollant (1987), com a utilização das observações e dos relatórios, amparados pelos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-formação de Macedo (2006), (2009), dos questionários (RICHARDSON, 2012) e das rodas de conversa (MOURA; LIMA 2014). A estrutura dessa dissertação será mais amplamente detalhada um pouco mais adiante, numa subseção.

[4] Cabe tornar claro que a palavra silenciamento que se repetirá muitas vezes nessa pesquisa é tomada de empréstimo do livro "Pedagogia do Silenciamento" de Celso Ferrarezi Jr. Ela não tem relação direta com a abordagem dada pela corrente da análise do discurso.

1.1 OUTROS SUJEITOS, O MESMO CHÃO: DESENHANDO AS PESSOAS E O ESPAÇO ONDE O ESTUDO NASCEU

A história da Educação de Jovens e Adultos – EJA mistura-se de modo muito contundente com questões de aspectos econômicos e sociais do Brasil. Claro está, que esse entrecruzamento enfatiza de modo violento uma sociedade calcada nos clássicos abismos sociais de que tanto sabemos, como também explicita interesses de exploração de natureza puramente capitalista (FRIEDRICH *et al*, 2010).

Se tivemos no século XIX as escolas noturnas, surgidas para atender a uma demanda populacional de trabalhadores analfabetos para que estes possuíssem o mínimo de letramento para algumas demandas sociais da época, temos hoje, a partir, sobretudo, do Governo Lula, uma sinalização mais específica de políticas públicas voltadas e pensadas para a educação de jovens e adultos, tendo em vista um caráter emancipatório e com maior respeito para este público. É importante frisar que no decorrer desse percurso temporal, a EJA foi tratada de diferentes maneiras e olhares – muitas vezes nem tão dignificantes assim – (FRIEDRICH *et al*, 2010). Contudo, na atualidade, é perceptível a retomada do descaso com a EJA pelo atual governo, basta ver as (faltas) de proposições nos sites oficiais como o do MEC – Ministério da Educação e da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018).

Edite de Faria (2018) aponta como ainda perdura o preconceito do Estado a partir do baixo investimento na educação desses jovens e adultos. A autora mostra certa banalização tanto das políticas públicas, como da academia no tocante à formação, como dos docentes que atuam em EJA – que também é por ela retratado de modo muito pertinente por pertenceram a um campo cheio de lutas – são fortes responsáveis pela perpetuação dessa perspectiva errônea e pobre sobre o fazer docência para Jovens e Adultos.

É preciso dar direitos a quem nunca os teve por completo, de fato. É preciso humanizar o caminho sedimentado para a EJA. É preciso travar batalhas e refazer rotas (curriculares, metodológicas, ideológicas...) para que esses homens e mulheres pertencentes ao mundo do trabalho possam verdadeiramente ter uma educação que os olhe com a generosidade e grandezas necessárias.

O presente projeto justifica-se como uma forma de contribuir de modo mais efetivo no processo de ampliação de competências e habilidades comunicativas tão necessárias a quaisquer seres humanos, mas que muitas vezes são negligenciadas no campo escolar e de modo mais contundente quando se trata de um público historicamente já alijado, como foi a Educação de Jovens e Adultos.

É preciso desvelar o entorno do Colégio E. N.N., *locus* da nossa pesquisa e de nossa intervenção. A escola encontra-se no semiárido baiano, no Território do Sisal. A noção de territorialidade circunscreve cidades da Bahia, levando em conta aspectos sobretudo sociais e econômicos, além de geográficos e culturais de aproximação indenitária. Notemos o que nos diz a Superintendência de Estudos Sociais e Econômicos da Bahia – SEI:

> O conceito de Território de Identidade surgiu a partir dos movimentos sociais ligados à agricultura familiar e à reforma agrária, sendo posteriormente adotado pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário para a formulação de seu planejamento. A adoção como unidade de gestão para o estado da Bahia foi ajustada conceitual e metodologicamente para a formulação do planejamento em todas as dimensões, incluindo a realidade urbana e as atividades dos setores econômicos secundário e terciário[5].

O projeto de intervenção a que se destina este estudo será feito no Colégio E. N. N., como já mencionado, em São Domingos – BA, cidade que compõe um dos vinte municípios do Território do Sisal, com cerca de seis (06) sujeitos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos, os quais são professores. O referido colégio é uma instituição tradicional na cidade e possui uma história de meio século, tendo mudado muito seu papel ao longo do tempo: a princípio era uma escola de Ensino Fundamental I. Em seguida passou a atuar com o Ensino Fundamental II, deixando a cargo do município o Ensino Fundamental I. Com as mudanças preconizadas pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação **(**Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**)** e pelas diretrizes apontadas ao longo do tempo pelo MEC – Ministério da Educação, a instituição foi tomando gradativamente para si a responsabilidade de lidar com o Ensino Médio e, nesse bojo, com a Educação de Jovens e Adultos, voltada para a conclusão desta etapa escolar, sendo implementada na rede a partir de 2010.

Este projeto tem como foco central o trabalho docente com a produção de textos orais nas turmas de EJA, uma vez que as escolas brasileiras pouco se debruçam nesse campo importante para atuação do ser humano nos espaços sociais. Nesse sentido, cabe questionar: Como os professores realizam o trabalho com a oralidade em sala de aula, tendo em vista a construção de competências comunicativas de seus alunos?

Nesse processo, teremos faces diferentes da mesma moeda sendo beneficiadas com o projeto de intervenção: o educador repensando sua prática docente e, o principal, o educando aprimorando seus saberes e suas competências no que tange à produção de textos orais, levando em conta as competências comunicativas.

[5] In: https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2650&Itemid=691

É preciso, então, pensar em como a relação opressor e oprimido (FREIRE, 1987) se dá pela palavra, aqui em específico pelos textos orais. E por que essa especificidade? Simples, porque quando se pensa sobre a oralidade, assinala-se muito na mentalidade geral uma perspectiva muito espontânea da fala. Como se todo texto oral fosse "o mesmo" texto. A linguística textual está aí para dizer que não é (cf. KOCH, 2013).

Conforme apontado nos objetivos específicos, intentamos com esse estudo a produção de material didático ligado à oralidade, como forma de possibilitar que a Educação de Jovens e Adultos, através desse produto final, fortaleça os processos de dignificação e autonomia do seu alunado mediante a ampliação de competências orais.

O trabalho com a oralidade pressupõe encarar a fala como uma aliada no processo de conhecimento. O exercício da fala capacita o aluno a argumentar seus pontos de vista e estimula-o a expressar-se, a buscar os sentidos para as coisas que o cercam. Não é porque ela é adquirida de modo informal, no contato humano diário, que ela deve ser posta como coadjuvante. Sendo assim, não cabe mais à escola continuar tratando a oralidade como mera figurante no pensamento pedagógico, pelo contrário, ela precisa, assim como a leitura e a escrita, ser posta no centro das discussões para a aquisição adequada da Língua Materna.

Podemos notar, sem grande esforço, que a oralidade está impregnada nas relações sociais das pessoas, no dia-a-dia, e isso perdura ao longo de toda vida: uma ida à padaria para a compra de suprimento ou o atendimento a um chamado judicial para depor, por exemplo, por si só denotam contextos, situações comunicativas completamente diversas que vão exigir do falante da língua, habilidades e exercícios de papéis completamente adversos. Cada contexto dita que tipo de linguagem deve ser utilizada e essa possibilidade se dá em decorrência da sua mobilidade e flexibilidade, os jogos de linguagem tão amplamente discutidos por Ludwig Wittgenstein (1889-1951). Marcuschi (2005) expõe a esse respeito:

> A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos vários contextos de uso. (MARCUSCHI, 2005, p. 25)

Esse conceito marcuschiano de "prática social interativa, para fins comunicativos", é o ponto fulcral que deve ser integrado à pratica docente com o trato com a oralidade, pois é preciso considerar a fala como indicativo de manifestações discursivas formais e espontâneas e, portanto, adequadas a cada situação comunicativa.

De acordo com Bussato (2010, p. 8), "é preciso discutir e entender a oralidade e o que a diferencia da fala corriqueira". A tomada de consciência dessa situação acarreta uma

maior preocupação com as colocações específicas de cada momento e um zelo maior com a seleção vocabular e o modo como registrar o pensamento. Dizendo de outra forma, ao tomar consciência e posse da competência comunicativa, o sujeito fará uso adequado desse desempenho comunicativo nas diferentes situações que lhe forem apresentadas.

Morales (2009, p. 11) faz questão de enfatizar que "a performance comunicativa, isto é, saber usar as modalidades da língua adequadamente nas diferentes situações que lhe são apresentadas cotidianamente, é o que faz o indivíduo realmente letrado e competente linguisticamente". E ainda encontra eco em Marcuschi (1997), que aponta que o tratamento dado à oralidade precisa ser reavaliado ao se trabalhar com a língua materna, com especial destaque nas instituições de ensino:

> A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa a sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma condição, mas de uma postura. (MARCUSCHI, 1997, p. 39).

Todavia, essa disposição pedagógica ainda não foi afixada nas escolas. As ações pedagógicas creditam ao trabalho com a oralidade o preparo dos alunos apenas para as atividades escolares de 'oralização da escrita' (MARCUSCHI, 1997). Equivocadamente se pensam atividades em que não se pensa na oralidade em si mesma, do oral para o oral, a fala não ganha centralidade. Costumam ser atividades que culminam em textos escritos ou partem e voltam para os textos escritos. Ou, quando muito, são atividades que proporcionam ao aluno se expressar oralmente, como: ler em voz alta, corrigir oralmente um exercício, conversar sobre um assunto, ou, ainda, que se produza um gênero oral por escrito. Marcuschi (1997), porém, vê essas atividades como insuficientes para o desenvolvimento da oralidade em função dos seus usos.

Esse processo de oralização da escrita não se configura como estudo da oralidade em si, já que a língua falada não é o lugar desse estudo, sendo os textos escritos os motivadores desse processo e não da construção genuína dos textos orais. São falsos exercícios da língua falada. Infelizmente a "fala tem sido tomada como lugar da informalidade, ao passo que a escrita tem sido tomada como lugar da formalidade; a fala é vista como lugar da desorganização e a escrita, como lugar da organização; a fala, como sendo o lugar do erro, sendo a escrita o lugar do acerto" (ÁVILA *et al*, 2012, p.38).

Daí decorre a necessária Pedagogia do Oral (MILANEZ, 1993) e (MAGALHÃES, 2008) como um olhar mais pontual e específico para o contexto e elementos desse campo da textualidade, bem como das formas de pensar a oralidade sob o prisma didático,

metodológico e pedagógico. É interessante notar que dos estudos até aqui encontrados nesta pesquisa, a Educação de Jovens e Adultos não configura nos livros base até aqui esmiuçados sobre a oralidade. Estudos com o Ensino Fundamental I e II, sobre Educação Básica, vão avultando teoricamente nos livros, mas especificamente a EJA permanece num processo de silenciamento acadêmico ou, pelo menos, editorial, nesse campo.

A expressão supramencionada, pedagogia do oral, será amplamente aqui utilizada por acreditarmos que ela subsume em si as dimensões que esse estudo se propõe e dá conta da dimensão sobretudo pedagógica, a que ele se destina. Visto que as teorias lutam para subsumir esse processo de interação humana como a Linguística, a Pragmática, a Teoria da Comunicação Humana e a Psicologia da Cognição, só para citar algumas, e ainda assim a oralidade carece de um maior estudo, de uma exaustividade de compreensão das dimensões que envolvem seu processo. Assim, "uma pedagogia da comunicação em língua materna deve visar o desenvolvimento da habilidade de se comunicar, do *saber-fazer*, e não somente do *saber*. Os conhecimentos sobre a língua devem estar a serviço das habilidades comunicativas, e não o inverso." (MILANEZ, 1993, p 19).

Como aqui também se precisa mostrar as tensões de poder presentes por meio do mundo da linguagem, nada mais justo do que trazer Freire (1987) que no seu livro Pedagogia do Oprimido, nos revela a força da palavra e do diálogo. Num capítulo intitulado "Dialogicidade – a essência da educação como prática de liberdade", o autor nos convida justamente a pensar como as forças de opressão silenciam os homens. Ele afirma, de modo contundente, que a existência humana não pode ser muda e silenciosa, nem pode igualmente nutrir-se de falsas palavras. E o acesso às palavras não pode ser privilégio de alguns, já que é por meio delas que se estabelece o necessário diálogo entre um eu-tu. E se faz também a pronúncia do mundo.

Este trabalho tem a hercúlea tarefa de dar conta analiticamente dos sujeitos historicamente assujeitados por um sistema de, como foi dito, silenciamento, de invisibilidade acadêmica, de não acesso às políticas públicas de educação, de carência de estudos mais sistemáticos sobre eles no que tange os processos formativos em educação e, para além disso, revelar as sutilezas existentes em sala de aula e nos livros didáticos de educação no tangente à formação humana, com vistas a formar um ser com competências comunicativas e cientes do poder da palavra como constructo e instrumento de ação político-social.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação foi organizada em oito seções, como se pode notar pelo sumário. A primeira seção traça o percurso do pesquisador e sua implicação com a EJA. Tenta também clarificar como se deu o interesse pelo objeto de estudo deste trabalho, que é a oralidade. Nesta mesma seção, além de traçar o perfil biográfico, há uma subseção em que se intenta expor de modo abrangente os sujeitos que compõem a pesquisa, o espaço onde ela se configura e alguns dos pensamentos teóricos que se ligam diretamente ao universo do estudo a ser feito sobre os sujeitos e o objeto.

A segunda seção procura apresentar a tessitura metodológica da pesquisa. Assim ela traz logo de início a abordagem que é qualitativa, posto que o trabalho lida com a subjetividade humana. E segue com as subseções contribuindo ainda mais para compreensão do quefazer do pesquisador ante essa subjetividade. Retoma-se nas subseções que seguem, logo de início e de modo mais pontual, o *lócus* e os sujeitos implicados no processo, ajudando o leitor em potencial, com isso, a compreender de modo mais sistemático de quem e de onde partem as falas a serem lidas.

Continua-se explicando a importância dos pressupostos da etnopesquisa para a configuração do trabalho e em seguida da pesquisa-ação como procedimento para a prática do pesquisador. Na subseção seguinte, a qual forma o todo da segunda seção, são elencados, para finalizar, os instrumentos para coleta de dados e a configuração dos passos do pesquisador.

Na terceira seção são apresentados os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Nela há um recorte feito, levando-se em conta o primeiro trabalho com a EJA dentro do município onde a pesquisa se realiza, São Domingos- BA, trazendo até os dias atuais, revelando a EJA que saiu do perfil apenas de alfabetização e entrou também para o campo da formação de Ensino Médio.

A quarta seção, de cunho teórico, é posta a relação entre palavra e poder e, nessa perspectiva, tenta-se mostrar como o universo da palavra, e em específico do Português como Língua Materna (para os não-surdos), aparece atravessado por diferentes forças de natureza social, política e cultural. Forças que acabam por determinar tensões, poder e, por conta disso, de exclusão, segregação, (des)valoração do humano em detrimento do domínio da palavra.

A quinta seção toma para si a responsabilidade de tornar claro o entendimento das práticas de oralidade e qual a sua importância para a constituição da nossa autonomia enquanto sujeitos da palavra e da fala. Assim, esse trecho da caminhada da pesquisa, também

de natureza teórica, começa por trazer ideias que sustentem que a oralidade é um elemento não apenas constitutivo de nossa condição de seres socialmente comunicantes, mas do quanto ela precisa estar presente de modo didático-pedagógico nas práticas de sala de aula. As subseções que seguem servem-se justamente desse mote e, por isso, falam a princípio da oralidade no espaço escolar para em seguida falar da importância da formação dos professores para a prática em sala de aula.

A sexta seção tece considerações sobre a Linguística Textual e de como os estudos dessa ciência contribuem para a compreensão das produções de texto no campo da linguagem. Esta seção tem a intenção de promover, assim, o entendimento do que chamamos de texto e de suas complexas relações de produção, compreensão e interação.

A sétima seção é a alma da pesquisa: ela traz a análise de dados coletados no percurso do pesquisador. Ela é a alma porque nasce de todo processo traçado na metodologia e é ela quem responde ao questionamento mobilizador deste estudo. Neste momento do trabalho, temos que nos valer da análise dos conteúdos para irmos entrelaçando a teoria com a materialidade construída e em que medida as duas conseguem dar conta de explicar/entender essa gama de fatores atravessados nas subjetividades dos sujeitos e suas práticas em relação ao objeto da pesquisa. Assim, ela vai ser construída por subseções cuja tarefa é justamente apresentar esse “bordado” de palavras e o que, ao final, ele consegue desenhar a partir dos materiais.

A oitava e última seção traz as considerações sobre o trabalho, sobre sua contribuição para a academia e para as ciências da linguagem, bem como apresenta outras dimensões que carecem e devem ser melhor elucidadas por novas propostas de trabalho que tenham por objetivo discutir a oralidade no contexto escolar. Ela serve não apenas como um fechamento de um ciclo de ideias, mas como uma rotatória em que há aberturas para outros caminhos, outros olhares e percurso visto que a pesquisa se abre para outras possibilidades de leituras.

2 O FIO DE ARIADNE: AMARRANDO A PONTA DO NOVELO NA ABORDAGEM DA PESQUISA

As imagens da mitologia grega são usadas de modo emblemático para retratar a natureza humana, sua forma de pensar o mundo e as suas ações. Viram, assim, arquétipos para a compreensão de nós mesmos. Nesse sentido, podemos nos lembrar das relações criadas por Sigmund Freud (1856-1939), na área da psicanálise, e por Jean Paul Sartre (1905-1980), na filosofia, só para ilustrar a força desses elementos míticos na representação das reflexões do homem pelo homem. Assim, a metodologia (palavra que muito tem de grega), será simbolicamente aqui tratada usando esses arquétipos nascidos do psiquismo humano, de sua subjetividade e entrecruzamento com o mundo, para fortalecer e clarificar a relação ser-pensamento.

Há uma opção estética na tessitura desse estudo, como já ficou marcado na primeira sessão. Há uma paixão pela Arte atravessando a linguagem de todo o texto e a mitologia é a forma mais alegórica de se chegar por meio do imaginário, ao real. Winograd e Mendes (2012, p. 227), parafraseando Malinowsky (1884-1942), afirmam que o mito "são ingredientes vitais da civilização humana, pois, longe de serem fabulações vãs, teorias abstratas ou fantasias artísticas, são realidades vivas às quais se recorre incessantemente". Acaba sendo uma narrativa construída para explicar a realidade e, ao mesmo tempo, acaba por criá-la.

Assim, trazemos neste momento a figura de Ariadne na mítica história de Teseu. Diz o mito que Minos, ao tornar-se rei de Creta, não cumpre uma promessa feita por ele a Poseidon. Este o castiga fazendo com que a esposa do rei desse a luz a um ser monstruoso metade touro metade humano, que foi preso num labirinto sofisticado criado por Dédalo.

Por ter derrotado os atenienses numa batalha, Minos exigia que lhes fossem enviados sete moças e sete rapazes para serem jogados no labirinto e servir de comida para a besta, uma vez por ano. Teseu aparece disposto a acabar com essa situação difícil para os atenienses e vai, por vontade própria, disposto a matar o terrível monstro na ilha de Creta.

Ao chegar a Creta, ele e Ariadne, filha do rei Minos, se apaixonam. Então, para evitar que seu amor morra, a filha do rei pede que Teseu amarre um fio na entrada do labirinto e o desenrole à medida que entrar nele para que possa achar o caminho de volta depois de cumprir seu objetivo. Teseu assim o faz e sai vitorioso de sua jornada.

É de igual modo a esse fio de Ariadne que a pesquisa qualitativa logo se impõe nesse trabalho, ela é a linha condutora que nos permitirá adentrar nos meandros da educação –

escola – sala – sujeitos da EJA. E, orientados por essa ponta de novelo, a pesquisa se propõe, ir aos poucos, desenhando o percurso metodológico e sua cientificidade. Esse labirinto formado pelos elementos que estão dispostos para a elaboração do conhecimento científico cobra, de quem nele entra, algo em que se segurar para não se perder na profusão de seres e informações. Esse fio é o percurso metodológico para a feitura do trabalho em sua rigorosidade. É o percurso de ir e vir sem que disso se perca o pesquisador ante seu objeto.

Como pensar a abordagem metodológica de uma pesquisa? Ora, o objeto de estudo determina, por sua própria complexidade e natureza, em que o pesquisador deve se segurar e velejar no afã de alcançar um novo conhecimento. Toda pesquisa faz emergir dentro daquele que a faz um desejo de alcançar a descoberta de algum rumo mais acertado nas ciências, seja ela de qualquer natureza. Aqui, em se tratando desta pesquisa em educação, resvalamos para as Ciências Sociais, pois nosso intento é, enquanto objetivo geral, compreender como se dão as práticas da linguagem oral numa dada escola de Educação de Jovens e Adultos, no Tempo Formativo III – Eixo VI, para que se proponham alternativas didático-metodológicas com vistas a ampliar as competências comunicativas dos sujeitos.

Toda essa ação-reflexão-ação (THIOLLENT, 1987) está circunscrita a um espaço específico. Como se pode ver na introdução deste trabalho, a nossa pesquisa caminhou por grupos humanos (06 professores) e as relações didático-pedagógicas com a produção de conhecimentos desses atores sociais entrelaçados ao objeto de pesquisa, que é as práticas de linguagem oral na sala de aula da EJA, num dado lugar, com sua própria historicidade: o *lócus* inicial desta pesquisa é o Colégio Estadual N. N., em São Domingos – BA, localizado no Território do Sisal, o qual será mais amplamente descrito na seção seguinte. Logo, nossa pesquisa se caracterizou como qualitativa, pois como afirma Minayo (2009, p.14):

> ...o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*, a realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é, mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de conter a totalidade da vida social. (grifo da autora)

É preciso, pois, destacar a importância constituinte das Ciências Sociais e apresentar de modo muito claro como sua estrutura de abordagem qualitativa produz conhecimento e agregam às ciências uma carga de importância vital para a compreensão do próprio homem. Não pretendemos aqui estabelecer posições dicotômicas entre qualitativo *versus* quantitativo, mas de como, mesmo em tempos hodiernos, mesmo num mundo tão aberto ao novo e às possibilidades, ainda é preciso que, ao se pensar Ciências Sociais numa abordagem

qualitativa, seja imperativo explicitar e sedimentar cada vez mais as suas estruturas e a necessidade de cultivar a historicidade de um olhar mais amplo e generoso para a referida abordagem, visto que a própria historicidade da ciência, sobretudo com o advento do positivismo, estabeleceu um estreitamento de caminhos que não os de natureza puramente pragmática e cartesiana.

Claro é, que o advento do positivismo, trouxe às ciências, em especial às ciências mais exatas ou "duras", como preferem chamar alguns, uma carga de autoafirmação de seu poder, de sua força de descoberta e de racionalização excessiva. Acaba assim por assinalar uma configuração do fazer ciência como sendo algo que se precisa de dados quantificáveis, de variáveis controladas, de mecanismos de mensuração dos fatos observados. O produzir ciências entra, por assim dizer, nos dados matemáticos, nos gráficos, nas experimentações e controle sobre, enfim, entra nos "tubos de ensaios e prisões numéricas".

Assim, o positivismo cede lugar para a possibilidade de outros enfoques e interpretações sobre a realidade estudada. Todavia, o positivismo não nasce de modo espontâneo, como menciona e explica o referido autor. Ele é uma reação a filosofia especulativa. "Facilmente se observa que a filosofia positivista se coloca no extremo oposto da especulação pura, exaltando, sobretudo, os fatos". (TRIVIÑOS, 1987, p.34).

Minayo (2009) traz uma contribuição interessante de reflexão ao nos propor pensar da perspectiva da Sociologia Compreensiva, a qual se opõe a noção fortemente marcada pelos valores positivistas, e se fundamenta num pensamento de caráter mais subjetivo. Como o próprio nome explicita, a Sociologia Compreensiva intenta compreender a realidade humana vivida socialmente. "Num embate direto com o positivismo, a Sociologia Compreensiva propõe a *subjetividade* como fundamento do sentido da vida social e defende-a como constitutiva do social inerente a construção da *objetividade* das Ciências Sociais" (*op. cit*., p 23) (grifo da autora).

> Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando "captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p. 21)

A pesquisa de abordagem qualitativa tem algumas fases importantes no seu percurso de feitura (cf. Ferreira, 2015): a) a fase de exploração da pesquisa; b) a fase da investigação; c) a análise dos resultados finais e elaboração do texto final. E cada uma dessas etapas são

imprescindíveis para que se alcance de modo mais fidedigno possível o que se deseja conhecer, desvendar, construir partido das inquietações do problema pesquisado.

A primeira fase compreende adentrar no mundo do objeto pesquisado dando uma visão abrangente dele. Levantando o máximo de conhecimento sobre o objeto pesquisado. Assim parte-se para a segunda etapa, que é a etapa de investigação, "na qual se trabalha a obtenção sistemática de dados que são levantados através de instrumentos de pesquisa, como questionários, entrevistas e observações de campo." (*op. cit*., p.118). De posse desse material, o pesquisador vai agora analisar com acuidade e extremo zelo crítico e, a partir disso, fazer a análise a partir do coletado e a redação final do texto apresentando o resultado com o máximo de critérios que imprimam confiabilidade ao que é, ao final, exposto.

Minayo (2005) argumenta que esta última etapa da pesquisa da análise propriamente dita do material, tem em vista uma busca de uma lógica peculiar e interna do grupo que está sendo pesquisado. A autora quer tornar claro que a pesquisa qualitativa não é um mero registro de opiniões de informantes e de um aglomerado de dados colhidos em campo que estão dispostos sem rigorosidade metódica. Pelo contrário, é justamente por esse material metodicamente coletado, checado e avaliado que o pesquisador alcançará as descobertas permeadas nos códigos sociais à luz de uma teoria que dará força e contextualização a tudo.

Flick (2004) nos leva a pensar sobre o quão complexo são as estruturas e os liames que envolvem a pesquisa qualitativa. Contudo, ele ratifica a relevância desta, posto que o mundo é muito acelerado, as esferas sociais da vida são muito dinâmicas, isso leva os pesquisadores sociais a se depararem com novos contextos, novas situações a todo instante. Nesse caminho, as metodologias dedutivas tradicionais não dão conta de abraçar essa vida dinâmica que se apresenta. Assim:

> a pesquisa é, cada vez mais, obrigada a utilizar estratégias indutivas: em vez de partir de teorias para testá-las, são necessários "conceitos sensibilizantes" para abordagem de contextos sociais a serem estudados. Entretanto, contrariando o equívoco difundido, tais conceitos são, em sua essência, influenciados por um conhecimento teórico anterior. Porém, aqui, as teorias são desenvolvidas a partir de estudos empíricos. (FLICK, 2004, p.18)

Um aspecto fortemente definidor no processo de abordagem qualitativa é a noção de que é o objeto que define a escolha dos métodos e não o contrário disso. É preciso, pois, em se tratando de pesquisa qualitativa, planejar "métodos tão abstratos que façam jus à complexidade do objeto. Os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário" (*idem,ibidem*, p. 21). Desse modo,

a pesquisa qualitativa muito mais do que apenas testar o que já é conhecido, concentra-se em desenvolver teorias empiricamente embasadas e descobrir, em alguma medida, o novo.

Ainda segundo Flick (2004), a pesquisa qualitativa trabalha sobremaneira em cima do texto. Os instrumentos para a coleta de informações são erigidos a partir de uma noção de registro textual (relatórios, entrevistas, questionários, gravação, transcrição...). Fatalmente haverá entre esse processo de análise e relatório final um ziguezague entre teoria-texto/texto-teoria, que é mediado pelo plano de pesquisa específico. É preciso dizer que além de empregar o texto como produto empírico, "a pesquisa qualitativa trata das construções da realidade – suas próprias construções e, especialmente, das construções que encontra no campo ou nas pessoas que estuda" (*op. cit.* p. 27).

Os textos são os fios condutores desse imenso labirinto que são as pessoas e suas impressões do mundo em que estão circunscritas, são nossas pontas de novelo para a compreensão do objeto de estudo. Logo a seguir, compreenderemos com maior apuro o labirinto em si e os seres que nele se encontram.

2.1 ENTRANDO NO LABIRINTO: CONHECENDO MELHOR O LUGAR E OS SUJEITOS

Retomando o fio de Ariadne, para nãos nos perdermos, vamos começar aqui a compreender os labirintos concretos e abstratos que compõem tanto os sujeitos desse estudo, quanto o espaço que eles ocupam. Cabe, portanto, descrever inicialmente o sítio da pesquisa, situando-a geográfica, histórica e demograficamente. Desse modo, cabe expor que o Colégio E. N. N., fundado em março de 1969, situado em São Domingos – BA, se encontra sob a jurisdição da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e do Núcleo Territorial de Educação – NTE 04, localizado em Serrinha - BA.

O colégio fica no Território do Sisal e a cidade fica a 257 km de distância da capital. Como o próprio nome territorial deixa antever, a economia local é calcada na produção de sisal e hoje, de modo mais forte, na produção de leite, na criação de bovinos, caprinos e ovinos de corte também. O município atualmente apresenta uma área da unidade territorial 289,963 km², com uma população de 9.226 habitantes, subdividida em 5.916 habitantes na população urbana e 3.310 na população rural[6].

[6] Os dados numéricos sobre a cidade tiveram como fonte principal o IBGE. In. https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/sao-domingos.html (Acessado em 20.01.2019)

Inicialmente, o Colégio E. N. N. ofertava o ensino primário e funcionava num prédio cedido pelo município, onde também funcionava um colégio da rede cenecista em turno oposto. No ano de 1998, ainda sob o nome de Escola N. N., ampliou o Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II. Apesar de ter sempre pertencido à rede estadual de ensino, a atual nomenclatura só figurou no seu nome a partir do ano de 2003. Em 2008, houve algumas mudanças no município e o Colégio E. N. N. passou a funcionar no prédio da antiga E. L. de C. (que é patrimônio do Estado), fundada em 1951. Em 2010, após processo de municipalização do Ensino Fundamental II, foi fundado o Ensino Médio. Atualmente, o colégio oferece Ensino Médio regular nos turnos matutino e vespertino, e EJA no turno noturno.

A escola possui um total de 248 alunos sendo que, deste alunado, 60 são estudantes da Educação de Jovens e Adultos. A EJA só está disponível à noite na Unidade Escolar[7] para os estudantes com idade a partir dos 18 anos, conforme legislação vigente[8]. O único Tempo Formativo ofertado na Unidade Escolar é o Tempo Formativo III, correspondente ao Ensino Médio, Eixo VI, com maior abordagem na área de Linguagens e Ciências Humanas, e Eixo VII que, por sua vez, possui maior abordagem em Ciências da Natureza e Exatas, conforme Matriz Curricular[9].

Esta pesquisa se centrará no Eixo VI pelos seguintes motivos: 1) é o eixo com maior concentração da Área de Linguagem; 2) a pesquisa carece de um recorte e de dar conta em certo espaço dos sujeitos envolvidos, logo, não pode se ampliar em demasia sob pena de perder-se ou de superficializar-se. Vejamos nos quadros abaixo de que sujeitos estamos falando nesse perfil da Comunidade da EJA do Colégio E. N. N., correspondente a nossa pesquisa.

Tempo Formativo III – Eixo VI **Tabela 01: Perfil dos Educadores**

Professor (abreviação)	Formação	Componente Curricular	Nº de Aulas
C. da S. O.	Letras Vernáculas	Líng. Port. e Lit. Brasileira	4
G. S. F. de A.	Letras-Inglês	Língua Estrangeira	2
M. A. C.	Letras-Inglês e Geografia	Geografia	4
D.A.G	História	História	4
C. T. L. B.	Letras-Inglês	Sociologia	2
A.M.M.R	Letras-Inglês	Filosofia	2
L. T. de L. B	Letras Vernáculas	Artes e Atv. Laborais	2
07 professores	**04 áreas acadêmicas**	**07 matérias**	**20 aulas**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2020

[7] Dados obtidos pelo SGE – Sistema de Gestão Escolar, cedidos pela própria U.E.
[8] RESOLUÇÃO Nº 3, de 15 de junho de 2010; RESOLUÇÃO CEE Nº 239, de 12 de dezembro de 2011.
[9] Matriz extraída no site: http://escolas.educacao.ba.gov.br/temposformativosadultos

Como se vê, o quadro de professores revela que a maioria é formada em letras, o que pressupõe uma intimidade maior com o universo da língua portuguesa e, por conseguinte, da linguística. Suspeitamos que isso facilite o diálogo nas rodas de conversa estabelecidos na metodologia, assim como a elaboração e execução do processo de intervenção, visto que o projeto se centra na questão da oralidade. Outro ponto a favor é que todos os professores pertencem ao quadro efetivo da rede estadual e lecionam na EJA com muita regularidade, tendo, desse modo, intimidade com a estrutura dessa educação. Apenas cinco dos/das seis professores/as participaram. O/A professor/a L. T. de L. B alegou que não tinha experiência com a EJA e não se sentia confortável para participar das etapas da pesquisa e o outro o professor A.M.M.R, trata-se do pesquisador aqui implicado.

Esboçamos até aqui todo nosso percurso metodológico, a configuração dos sujeitos evolvidos pela pesquisa, a qual se centrou nos professores, por ter um princípio formativo. Esperamos que esse mapa tenha sido suficientemente forte a ponto de sustentar a direção, a descoberta e as estruturas de que uma pesquisa social carece para que nela estejam impressos o pensamento científico, e, junto a isso, algum arejamento de novidade dentro do que nos propomos pesquisar: as práticas de oralidade na sala de aula da EJA.

"Anda não estamos habituados com o mundo / Nascer é muito comprido"[10], disse o poeta Murilo Mendes (1901-1975). O nosso nascimento se refaz a todo o momento quando nos deparamos com a vontade de parir algo de nós mesmos, quando precisamos ressignificar nossos passos, nossa própria historicidade e identidade ante o mundo que nos abraça. Cremos, poeta, que o mundo e, mais pungentemente, o mundo moderno, é um lugar de desconforto e nunca nos habituaremos a ele. "Ninguém sonha duas vezes o mesmo sonho / Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio", continua você no mesmo poema como que reafirmando o que de fato já sabemos: a vida é fluida e nós somos seres cambiantes. Não! Não nos banhamos no mesmo rio, mesmo que esse rio seja o mesmo. As águas, o movimento, tudo impele para algo diferente do que antes estava posto.

Assim é em pesquisa social: a mesma escola, os mesmos sujeitos e passado um tempo, não muito, ou ainda mudando algo dentro da pesquisa (o enfoque, o método... o pesquisador) tudo se transforma e mudam-se o nascimento e a paridura do que quer que seja. É nessa trilha de perspectiva que a etnopesquisa, termo que será melhor esclarecido logo a

[10] Excerto do poema "Reflexão nº1", extraído do site http://www.vidaempoesia.com.br/murilomendes.htm.

seguir, no ajudará a subsumir as multiplicidades atreladas aos sujeitos e seus espaços de existência.

2.2 ECO E NARCISO: A VOZ E O OLHAR PARA ALÉM DE SI, MEDIADOS PELA ETNOPESQUISA

Continuando a pensar imageticamente, trazemos à baila as figuras de Eco e Narciso. Eco, ninfa da floresta, foi punida por Hera, esposa de Zeus, a sempre repetir o último som do que os outros diziam, perdeu, desse modo, a sua própria voz. E Narciso, ser belo que de tão belo, não conseguiu ver nada além de si, o que acaba por leva-lo à morte ao ver-se espelhado num lago e apaixonar-se por si mesmo, lançando-se a ele (daí na psicanálise a apropriação do termo "narcísico").

Notemos aqui que esses dois extremos dos arquétipos da mitologia obscurecem, quando assumidos pelo pesquisador em relação ao seu papel. Ele não deve ser nem tão irreflexivo a ponto de apenas repetir o texto de outros, tomar esses textos como vozes absolutas e perder a sua própria voz crítica; nem tão tomado de si, que seja incapaz de enxergar e mediar a relação de si com os outros, com as alteridades. O pesquisar precisa, cônscio de sua função como tal, equilibrar vozes, mergulhar nos outros sem afogar-se neles, fazer a ciência nascer dessas reações de conhecimento, que vão se apresentando/construindo no percurso.

A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial (MACEDO, 2006) como uma lente de amplificação, nos faz ter entendimento dessa força que move os grupos humanos e o quão difícil é tomá-los como foco de estudo. Quando de cara nos deparamos com a palavra *etno* o nosso cérebro, num lampejo, nos remete a um campo de significação ligada às questões de ordem puramente racial. *Etno*, por assim dizer, acaba assinalando intuitivamente e, cabe aqui destacar, limitada e erroneamente, apenas a esse entendimento. Mas se formos procurar mais a fundo o caráter que a palavra traz, sobretudo no campo da etnopesquisa, veremos que esse prefixo contorna outras dimensões de compreensão humana.

É nesse rastro que a figura de Roberto Sidnei Macedo (2006, p.09) nos forneceu suporte para clarificar o que chamamos aqui de etnopesquisa como elemento metodológico. Assim ele diz: "a etnopesquisa direciona seu interesse para compreender as ordens socioculturais em organização, construídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma *bacia semântica* culturalmente mediada" (grifo do autor)

Atentemos para como podemos ampliar ainda mais os sentidos possíveis para essa argumentação de Macedo. Neste trabalho, a organização que o autor afirma, trata-se da

organização escolar, do *locus* escola como espaço sociocultural instituído e possuidor de dinâmicas e reentrâncias *sui generis*, de um lugar historicamente situado. E os sujeitos a que o texto se refere, nesse caso, em se tratando da escola, foram todos que compõem a comunidade escolar, mas com mais especificidade, professores e alunos, sujeitos diretamente ligados ao processo aqui, neste estudo, compreendido dentro da dinâmica pedagógica do espaço de sala de aula que foi amplamente exposto no subtópico anterior.

Esses sujeitos que são edificados, posto que possuem sua própria historicidade, seus elementos constituintes como entes no *corpus* do mundo vivo, posto que são atravessados por relações sociais comuns aos seres humanos – família, religião, sexualidade, valores, educação, como nos diz Macedo (2006). São também, como ele afirma, edificantes e exercem alguma influência sobre outros. Assim, num recorte menor, a escola, e, sendo ainda mais cirúrgico, tomando a sala de aula como esse ponto de interseção entre os sujeitos, há o atravessamento mútuo constante entre educador e educando que edificam e são edificados mutuamente como elementos culturais partilhados comumente na circunscrição do espaço histórico-geográfico em que se encontram (a bacia semântica de que fala o texto).

A etnopesquisa está a serviço de compreender essas tessituras complexas que vão se formando nas relações de interação humana. Ela não lida com fatos brutos, mas com uma gama de conhecimento socialmente instituído e deixado de lado por longos anos pelas ciências humanas, dada a noção de que essa voz do outro, relegada a um rótulo de senso comum e por isso mesmo ordinário, não interessava como substância de conhecimento de mundo. Como explicita Macedo (2006), esse resto esquecido passa a ser o lugar de interesse do etnopesquisador e os atores sociais não são coadjuvantes em suas falas e vistos como produtos descartáveis, pelo contrário, é imprescindível trazer dialeticamente e dialogicamente a voz do ator social para o *corpus* empírico do analisado e para a própria composição conclusiva do estudo. E é isso que nos interessa no trato com a oralidade da EJA no Colégio E. N. N., trazer o protagonismo desses sujeitos e de suas falas.

> Segundo essa ontologia, ao estudarmos as realidades sociais, não estamos lidando com uma realidade formada por *fatos brutos*, lidamos com uma realidade constituída por pessoas que se relacionam por meio de práticas que recebem identificação e significado pela linguagem usada para descrevê-las, invocá-las e executá-las; daí o interesse pelas especificidades qualitativas da vida humana. (*op. cit*., pp. 11-12) (grifo do autor)

Como a escola voltada para a Educação de Jovens e Adultos – EJA possui uma historicidade e contexto muito particulares, pois dentro dela se apresenta, no diurno, uma forma de fazer educação e no noturno, outra forma; é preciso perceber os processos

fenomenológicos distintos no fazer pedagógico dessa escola frente aos atores sociais que estão envoltos na etnopesquisa. Nesse sentido, destacamos algumas questões problematizadoras, tais como: A escola pensa a EJA de modo específico, com uma pedagogia específica, ou apenas a discute superficialmente como "mais um" dentro do "saco educativo" que a escola possui? A EJA apresenta quais particularidades em relação as outras formas de percurso educativo? Como se configuram as salas de EJA com relação à localidade (contexto social) e ao público em que se inscreve? E os professores, que visão possuem? E os estudantes, como se veem e veem a escola?

Compreender a compreensão é a tarefa maior do pesquisador das qualidades humanas (cf. MACEDO, 2009). Dar sentido a essa complexidade, às possibilidades interpretativas do mundo e de lidar com esse mundo são as árduas tarefas do pesquisador. Nesse esteio, armar sua teia metodológica, calcar seu discurso numa base hermenêutica e epistemológica que consolide as significâncias do desvelado. Ampliar a compreensão do que quer que seja a compreensão dada, não ser o eco apenas, tampouco o olhar umbilical que mal consegue sair de si. É preciso entender que o ato de compreender e de amplificar essa compreensão por si só impele a uma ação, se não no mundo, pelo menos em si, na sua condição de existência (sua e dos outros que estão imersos no processo). Temos, aí um conhecimento situado num tempo-espaço de estudo e descobertas.

Macedo (2009) nos lembra sempre como esse lugar habitado por esses atores sociais é o ponto chave de se compreender o que se quer compreender. Eles não são "idiotas culturais" (expressão roubada por ele dos estudos de Harold Garfinkel), são pessoas em interação que reproduzem quotidianamente nos seus espaços habitados a vida e seus modos se ser. É dessa relação perspectival entre seres e pesquisadores que nascerá e validará, ante as formas de "apropriação" tanto da materialidade tangível como da subjetividade alcançável, o esboço de um novo conhecimento que, mesmo não sendo virginal, é de algum modo indicativo de outras possibilidades de vida, dentro desses espaços habitados. Essa luta por compreender de modo prático tudo isso, modifica a todo tempo "os lugares e seus significados, marcando e renomeando, acrescentando traços novos e distintos, que trazem valores novos, presos aos trajetos construídos e percorridos (itinerâncias). Podemos falar de uma territorialidade movente, cambiante" (MACEDO, 2006, p. 37).

Na subseção que teremos a seguir, discutiremos como o procedimento pautado na pesquisa-ação pode contribuir para dar conta dessa gama de elementos que precisamos, mais do que compreender, propor alguma modificação salutar no seio de onde ela emerge.

2.3. PROMETEU E O FOGO ROUBADO: A PESQUISA-AÇÃO COMO UMA CHAMA DE PROCEDIMENTO

Prometeu, herói mitológico, rouba o fogo dos deuses e o traz para iluminar os homens e, assim procedendo, ele faz com os homens possam avançar ao longo do tempo criando novas formas de viver, novos modos de ser. Prometeu traz uma centelha de conhecimento, que antes era circunscrita aos deuses, e a coloca à disposição para iluminar os passos humanos. Desse modo, permite que o homem veja melhor a si mesmo e aos que estão à sua volta com a luz do conhecimento e crie novas possibilidades de existência a partir desse fogo roubado.

O procedimento em pesquisa funciona, em conjunto com os demais elementos metodológicos, como uma centelha de luz prometeica de que se vale o pesquisador para conseguir ver a si e ao outro durante o processo. Assim, embebidos na leitura de René Barbier (2004) e de Michel Thiollent (1986), utilizamos como procedimento metodológico a pesquisa-ação por se tratar de uma estrutura procedimental que atende as inquietações e implicações que este trabalho suscita: voltado para o coletivo e pensado pelo coletivo para uma direção didático-pedagógica que leve em consideração as nuances mais profundas do trato com o trabalho de linguagem em Educação de Jovens e Adultos, com vistas a ampliar e melhorar sua competência comunicativa.

A pesquisa-ação, em sua essência, traz essa flama de relações entre o pesquisador, o objeto pesquisado e a coletividade em que ele se implica. Desse modo, usar como recurso procedimental a pesquisa-ação pressupõe um tanto de engajamento entre todos, com vistas a alguma mudança no seio em que ela nasce. Ela, como o próprio nome explicita, carece de uma ação do coletivo, traçada e pensada nele, no intento de não apenas gestar e parir um conhecimento puramente acadêmico, mas parir, sobretudo, um movimento em que se alcance alguma mudança significativa a partir dela. Como nos diz o próprio Michel Thiollent (1986, 14):

> Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Como afirma o próprio Thiollant (1986), ratificando o que foi dito nos parágrafos anteriores, uma pesquisa-ação só pode ser assim chamada ou caracterizada quando houver uma ação das pessoas ou do grupo que está diretamente envolto no problema em observação que se quer dirimir. Há que se destacar, como ele próprio assevera, que a ação não pode ter

um caráter trivial, mas deve ser algo problemático, merecedor de uma atenção e de uma investigação, para a sua elaboração e condução. No caso deste trabalho, tanto o pesquisador como o objeto e os sujeitos estão intimamente ligados, uma vez que ele pertence ao *lócus* da pesquisa, faz parte do quadro de educadores desse *lócus* e tem contato direto e quotidiano com os sujeitos e seu objeto de estudo, daí a escolha procedimental da pesquisa-ação.

René Barbier (2004) também vem esclarecer os conceitos e entendimentos que envolvem o que chamamos de pesquisa-ação. Numa de suas explicações e que muito nos interessa, o referido autor propõe que pensemos esse modelo procedimental nos desnudando dos preconceitos levantados a partir das ciências positivas, as quais propõem um modelo calcado na objetividade e na neutralidade e, como ele mesmo afirma, orientadas para o tempo presente. Enquanto que a pesquisa-ação funciona como um elo entre a luz do passado – a atualidade (a pesquisa) – e a luz a ser lançada no futuro: "Se por muito tempo o papel da ciência foi descrever, explicar e prever os fenômenos, impondo ao pesquisador ser um observador neutro e objetivo, a pesquisa-ação adota um encaminhamento oposto pela sua finalidade: servir de instrumento de mudança social. Ela está mais interessada no conhecimento prático do que no conhecimento teórico" (*idem*, p.53).

Outro aspecto que a pesquisa-ação traz ao processo de aquisição do conhecimento e de descobertas, e que enfrenta por parte de muitos dos que pensam opostamente o fazer metodológico nos processos de pesquisa, é o fato de ela se entrelaçar de modo profundo com a alteridade, com a subjetividade, com esse ethos que está implicado em mim, na medida em que eu faço parte dessa imensa teia de relações humanas com seus elementos e o que está implicado no outro.

Em certa medida, é preciso pensar também o pesquisador em sua dimensão também simbólica, como aquele que toma para si a responsabilidade científica do processo da pesquisa. É nesse sentido que nós, pesquisadores, deveremos nos amparar em instrumentos vários de registros e estudos do comportamento que chancelem as nossas escolhas e direcionamentos dentro da pesquisa-ação, dentro da elaboração científica. Como ratificam esses pensamentos:

> Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo "participação" epistemologicamente em seu mais amplo sentido**:** nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, "actantes" na pesquisa, sem que sejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária." (BARBIER, 2004, pp. 70-71)

> Embora seja incompatível com a metodologia de experimentação em laboratório e com os pressupostos do experimentalismo (neutralidade e não-interferência do observador, isolamento de variáveis, etc.), a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo. (THIOLLANT, 1986, p.21)

É preciso deixar explícito que a pesquisa-ação tem uma natureza de cunho sociopolítico, pois como pode uma pesquisa feita pelo coletivo ser apartada desses aspectos inerentemente humanos? Como nos diz o próprio René Barbier (2004), a pesquisa-ação em educação de caráter emancipatório atravessa três estágios essenciais: 1) o de que o pesquisador e os envolvidos entendam o objeto educação como algo passível de ser pesquisado; 2) que os envolvidos compreendam que há uma natureza social e as consequências que envolvem a reforma em curso por conta da pesquisa; 3) que a pesquisa é uma atividade social e política, logo, ideológica.

O trabalho do pesquisador se assemelha ao trabalho de Sísifo, na medida em que quando ele chega a um dado lugar, descobre que há ainda o que descobrir ou retomar. Seu trabalho torna-se por natureza incansável e repete-se num movimento de contínuo recomeçar. A pesquisa-ação, em seu cerne, traz essa natureza circular de idas e vindas, de ciclos e recomeços, pois carrega em si a ideia de um trabalho reflexivo e de retomada constante dele, no intento de alcançar uma proposição mais acertada para um dado problema de interesse comum.

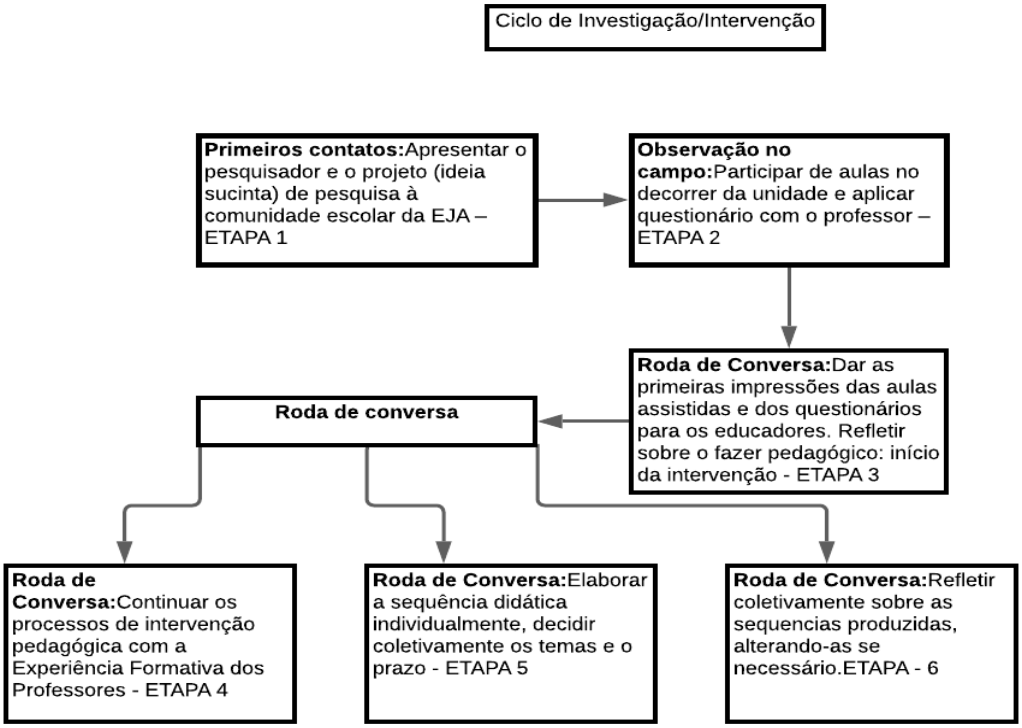
Portanto, um dos aspectos que esta pesquisa se pauta, de noções babierianas é a "escuta sensível". Esse "ouvir" o outro atentamente e despir-se o máximo possível de bloqueios e julgamentos, como um pseudopsicanalista que se dispõe a faz cair o que está sob o fino véu do quotidiano mascarado pelo cansaço, pelo medo, pelas angústias pessoais, pelos recalques, pelos padrões, pela moral, pelas ideologias inculcadas e sedimentadas ao longo da vida, mas que são partes formadoras do ser e de suas visões de mundo e de seu estar-no-mundo. Assim...

> A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para "compreender do interior" as atitudes e comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos de mitos (ou a "existencialidade interna", na minha linguagem). (BARBIER, 2004, p 94).

É importante que os sujeitos envoltos nesse processo de estudo e de tomada de ação percebam o quanto não só a escuta, mas a fala do outro, a voz do outro é parte constituinte de sua própria essência e é reveladora de si mesmo.

Agora, vejamos a configuração dos passos da investigação / intervenção:

Figura 1: Ciclo de investigação / Intervenção



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

O ciclo de investigação apresenta de modo muito claro as etapas a que o pesquisador se propõe: o contanto *in situ* com os sujeitos para apresentar-se, bem como o seu trabalho, a participação em campo das atividades propostas, as rodas de conversas que tem por primazia a análise e reflexão dos processos didático-metodológicos, assim como a construção da intervenção e da elaboração do documento final para dar materialidade e concluir toda etapa coletiva percorrida. As rodas de conversa serão feitas em pelo menos 06 (seis) momentos, havendo necessidade, ampliar-se-á os encontros.

É preciso nesse modelo procedimental apresentar os resultados do processo, é preciso avaliar o caminho trilhado, as conquistas e avanços obtidos nesse ziguezaguear de reflexões e ações. É preciso pensar o que fazer com os resultados obtidos pelo pesquisador e como fazê-los chegar a outros tantos. Aqui, os Seminários Territoriais em EJA amplamente promovidos pela UNEB, as Jornadas Pedagógicas municipais e estaduais e, ainda, as plataformas virtuais serão meios importantes para isso.

Como os instrumentos metodológicos servem de bússola, é justamente por meio deles que tanto o pesquisador quanto o grupo imbricado no processo precisam se valer para encontrar a ação mais acertada a ser posta como prática para dirimir o problema. Nesse esteio é importante lembrar Thiollent (*op. cit.*, p. 43), quando ele aborda a dimensão de alcance da ação, que no nosso caso se trata de uma escola pública em São Domingos - BA:

> Devemos deixar bem claro que quando se consegue mudar algo dentro das delimitações de um campo de atuação de algumas dezenas ou centenas de pessoas, tais mudanças são necessariamente limitadas pela permanência do sistema social como um todo, ou da situação geral. O sistema social nunca é alterado duravelmente por pequenas modificações ocorrendo na consciência de algumas dezenas ou centenas de pessoas. Não deve haver confusão a respeito do real alcance da pesquisa-ação quando é aplicada em campos de pequena ou média dimensão.

Desse modo, a pesquisa-ação é a pedra que Sísifo rola o tempo inteiro, tentando deixar em algum ponto. Posto está que sendo ela de natureza tão dinâmica, a pedra pode ganhar outras mãos de outros Sísifos e continuará a rolar, porque a vida se faz pulsante e complexa. Ela não se apresenta como algo encapsulado, mas numa abertura para o porvir. Como nos lembra Barbier (2004, p.110), em pesquisa-ação a "avaliação permanece na ordem do esmaecido, do incerto, do ambivalente, do equívoco, quer dizer, do sentido dinâmico da vida". Acaba que essa natureza dinâmica faz que com que sejamos neuróticos pela busca da totalidade. O tema que trataremos a seguir tem a intenção de libertar o pesquisador dessas amarras sufocantes.

2.4 PIGMALEÃO E A OBSESSÃO PELA PERFEIÇÃO: A BUSCAR DO RIGOR CIENTÍFICO NO FAZER DO PESQUISADOR

O mito de Pigmaleão explicita um sentimento que atravessa o estudioso de qualquer área de pesquisa científica: a obsessão pela ideia de perfeição. A quase neurose de se aproximar de um resultado perfeito. Pigmaleão, nosso arquétipo grego, era escultor e, nesse seu labor, esculpiu, depois de muito tempo dedicado a isso, uma mulher ideal, perfeita, posto que nascera do que acreditava ser a perfeição feminina. Solitário, celibatário por não concordar com a forma de viver libertina das mulheres do lugar em que habitava, acaba apaixonando-se pela estátua. Recorre a Afrodite, que não encontra mulher à altura da beleza da mulher esculpida por ele para que, enfim, possa desposar alguém. Então, comovida pelo amor dele, a deusa transforma a estátua em carne e osso. Pigmaleão, casa-se com ela, que também se apaixona por ele, e dessa união nascem seus filhos.

Essa estrutura mental de Pigmaleão é o que nos interessa nesse momento, quando se trata da produção de conhecimento da pesquisa etnográfica calcada no procedimento da pesquisa-ação. Essa possessão da verdade "redonda" vendida por parte da comunidade científica, sobretudo dos defensores da pesquisa nos moldes cartesianos e profundamente exatos e quantitativos, são postos em cheque à luz de novas possibilidades de pensamentos que lutam o tempo inteiro por meio de uma "rebelião anticolonial" necessária para o surgimento do novo, de novas perspectivas de pesquisa, onde as interações são valorizadas

e assumem importância central para compreensão rigorosa das realidades (cf. MACEDO, 2006).

Nesse lastro, é preciso cair no que se chama rigor científico, sem, contudo, nos aprisionarmos em camisas de força, em obsessões e paixões pigmaleônicas que esterilizam nosso olhar científico. Parece-nos que a pesquisa qualitativa antropossocial carece de se autoafirmar como tal o tempo inteiro, dada a sua própria natureza e singularidades. Frente a isso é que Macedo (2006) argumenta sobre as implicações científicas, éticas, as implicações de rigorosidade metodológica, epistemológica e política que a envolve. Há em sua natureza a necessidade de abertura à diferença, ao outro, à heterogeneidade e à polilogia. Logo, esse rigor precisa se transmigrar para outras luzes e perspectivas. Como o referido autor bem diz:

> As epistemologias qualitativas, no seu desenvolvimento político-epistemológico, historicamente direcionam-se para uma pesquisa *outra*, para uma ciência *outra*, para um rigor *outro*, diria mesmo, e de uma forma significativa para uma formação *outra* em relação à pesquisa. O que se coloca aqui é uma questão de *alteridade* filosófica, epistemológica, histórica, sociotécnica e formacional em termos da construção do conhecimento acadêmico e científico, ou seja, a maneira com que as pesquisas qualitativas reinventam e repolitizam a ciência, a construção e a relação com o conhecimento, inclusive o conhecimento *eleito* como formativo. (MACEDO, 2006, p.78) (grifo do autor)

Defende Macedo (2006) que qualquer pesquisa prescinde de rigorosidade e isso nada tem a ver com os aprisionamentos, visto que se confunde rigor com rigidez, certa estupidez rigorista e prescrições lógicas, logo não é cair numa ortodoxia objetivista. Pelo contrário, trata-se, "acima de tudo, da afirmação de uma ética da qualidade que se alcança com certo rigor fecundo, epistemológica, social e politicamente referenciado, porque constituído na intercompreensão, na intercrítica." (*op.cit.*, p. 80). Não se pode, nessa linha de pensamento, nem hipervalorizar apenas o conhecimento puramente científico, canônico e acadêmico, tampouco alçar ao olimpo o conhecimento não universitário como sendo puramente legítimo só porque se opõe ao modelo acadêmico. Dentro de um trabalho de responsabilidade acadêmica, são maneiras prejudicadas de lidar com o saber e as bases éticas e epistemológicas de uma rigorosidade que se quer para o trabalho qualitativo.

Precisamos pensar que o conhecimento não universitário é profundamente importante para a pesquisa qualitativa, contudo não podemos cair, como afirma Macedo (2006) num populismo e niilismo epistemológico e metodológico. É preciso estabelecer um rigor pautado na intercriticidade, na dialética e dialogicidade para que não caiamos numa política da falsidade. A pesquisa pertence à esfera da *práxis* social, devemos, pois, a partir dela, dar satisfação à sociedade e à comunidade em que ela se compromete, em termos de qualidade e responsabilidade. Logo, traçar suas bases estruturais de rigorosidade é fundante

para o processo, mas nunca esquecer que não se pode confundir isso com a ideia de uma busca de conhecimento expresso como pureza, onde todas as contradições, incongruências e ambivalências são postas de lado para que se alcance, enfim, o festejo do final feliz. Deste modo, Macedo (2006) deixa claro que:

> A pesquisa, segundo nossas posições é, acima de tudo, uma aventura pensada, implica conhecimento historicamente acumulado, mas, também, um imaginário em criação; é produzida numa comunidade de argumentos, existe para provocar alterações, turbulências de escalas, inacabamentos, relações instáveis, consensos não resignados. É neste movimento que a ideia de rigor deve se inspirar e ser constituída. (*op.cit.*, p. 86)

Macedo (2006) ainda afirma que é preciso explicitar, nessa busca do rigor, que não se pode confundir, na feitura da pesquisa qualitativa, *realização com acabamento*. São coisas distintas que conceitualmente podem comprometer o entendimento do que se faz aqui. O projeto é, em sua natureza, *um modo de organizar as ações com clareza e coerência de intenções*, mas permanece com o crivo de ser *método aberto*, dada a dimensão mutável em que se inscreve. Daí decorre que é preciso ter *rigor na inquirição da realidade*, as hipóteses clássicas não cabem, não dançam bem a música. O pesquisador parte de *"percepções sensibilizadoras"* e, por isso mesmo, das expectativas de quem o realiza. Contudo, é necessária a *suspensão dos preconceitos* (cônscios de que não chegaremos a absoluta depuração deles) para que se possa gerar uma *autenticidade no diálogo com a realidade* (grifo nosso).

É ainda necessário ter rigor teórico, mas a teoria não pode ser vista como uma limitação heurística. Ela é uma inspiração aberta a retomadas, visto que a realidade não cabe em um conceito. A teoria toca nessa realidade, na empiria, dialogando com ela, cambiam de posições, e abre-se a novas percepções onde são trabalhadas interpretações críticas das informações levantadas.

> Neste sentido, teoria e empiria engendram um diálogo (in)tenso que tende a vivificar o conhecimento. Teoria e empiria se informam e se formam incessantemente. *Angustiar-se no método e na teoria* é condição *sine qua non* para mergulharmos nos fenômenos humanos, realizando por esta via *um empirismo com alma e uma teoria enraizada, encarnada*. (*op.cit.*, p. 91) (grifo do autor)

Macedo (2006) afirma que um rigor de dados exige de nós que compreendamos, verticalmente, que todos os dados são, em realidade qualitativos, posto que a quantificação é também um resultado de um longo processo de construção intelectual. Requer compreensão por estabelecer vínculos com outras fontes: a do pesquisador com o contexto dos atores. Assim, os artefatos e procedimentos em pesquisa precisam estar alinhados com dispositivos de uma coerência epistemológica e política da produção do conhecimento, são

prolongamentos da capacidade do pesquisador apreender a realidade, desse modo, tais dispositivos são retirados de uma perspectiva instrumentalista. Diz ele:

> Cuidar da eficiência técnica dos nossos artefatos de pesquisa, naquilo que se configura a sua coerência epistemológica, metodológica, sua eficiência em nos ajudar a apreender facetas da realidade, testá-los na sua capacidade de informar, não está desvinculado da perspectiva ética e política com as quais interferem nas realidades humanas. (MACEDO, 2006, p. 94-95)

Outro rigor de que não se pode abrir mão é o rigor hermenêutico e heurístico nas pesquisas qualitativas. Macedo (2006) prossegue em defesa de uma rigorosidade metodológica apontando a importância das amostras intencionais construídas por um critério de competência informada, justificada e explicitada pelo pesquisador e sua comunidade em relação à relevância disso para o processo de pesquisa. Daí, decorre o mergulho no *corpus* que irá, a partir daí, apontar um caminho de possibilidades para compreender o objeto de estudo para a produção dos conhecimentos em que está implicado.

Passado certo tempo no campo de pesquisa, que pode variar segundo a problemática do objeto pesquisado e a contextos muito específicos, chega-se ao ponto central da complexidade e da profundidade por meio da análise dos dados. Uma postura fundamental do pesquisador nesse momento é se perguntar: os dados coletados são suficientemente relevantes em relação às questões que norteiam esse trabalho? “Tal reflexão aponta para o recurso que se denomina saturação dos “dados”, indicativo da suficiência das informações e da possibilidade do início das análises e interpretações finais e mais sistematizados do conjunto do *corpus* empírico.” (MACEDO, 2006, p. 98). Isso pode exigir ainda vários retornos ao campo à procura de mais substâncias que alimentem adequadamente as inquietações que o move.

Os pressupostos fenomenológicos em pesquisa recomendam a redução: as partes da descrição que são essenciais e mais significativas para a compreensão do objeto. Ela se vale da variação imaginativa que consiste em refletir sobre as partes da experiência que de fato significam cognitivamente, afetivamente, conotativamente e de como sistematicamente ela faz parte e é importante para a experiência em si. Tudo isso acabará resultando em unidades de significação, que serão tomadas pelo pesquisador de modo intercrítico para que ele obtenha as sínteses das unidades significativas. “Aqui, pluralidade, densidade, detalhamento e contextualização são recursos que, se articulados, dão a “medida” da confiabilidade das pesquisas qualitativas.” (*op. cit.*, p. 99)

Há que se destacar, nesse processo, as noções subsunçoras (ou as categorias analíticas) nascidas das informações da pesquisa. Essas noções guiarão para subgrupos mais

específicos de elementos, informações e interpretações que darão mais organização ao *corpus* do trabalho. Não basta revelar e constatar, isso por si não faz a pesquisa de qualidade. O movimento da escrita só construirá uma peça rigorosa e compreensível se tomado de uma análise de conteúdo sistematicamente organizada por operações cognitivas minuciosamente elencadas e articuladas evitando-se, com isso, a fragmentação da interpretação.

> Algumas operações cognitivas são comuns na interpretação das informações obtidas a partir de uma pesquisa qualitativa: distinção do fenômeno em elementos significativos; exame minucioso destes elementos; codificação dos elementos examinados; reagrupamento dos elementos por noções subsunçoras; sistematização textual do conjunto; produção de uma "meta-análise" ou uma nova interpretação do fenômeno estudado. (*op. cit.*, p. 100)

São essas noções subsunçoras que apontam para respostas mais efetivas para as questões de pesquisa que fazem parte do projeto. Elas permitem que se estabeleça provocações e relações analíticas profundas e densas, que são imprescindíveis para a etapa de síntese e conclusão. É o momento também de estabelecer totalizações relacionais com o contexto, cultura, histórias relacionadas à problemática analisada e que são constitutivas do objeto de pesquisa. Bem como obter essa substância necessária à "decantação" para que se chegue a uma essência "material" que viabiliza ao pesquisador compreender o seu objeto e o microuniverso que o circunscreve. É preciso, como foi dito, lançar mão de meios ou instrumentos que permitam a construção dessa materialidade, para que se organize tudo o que foi dito até aqui na direção da rigorosidade científica e isso será clarificado na subseção que vem agora.

2.5 O RAPTO DE PERSÉFONE: CONSTRUINDO A MATERIALIDADE DA PESQUISA

Tomando por base o que foi exposto no tópico anterior, argumentaremos, a partir de agora, movidos pela história de Perséfone, linda filha de Deméter, a deusa da colheita. Perséfone foi raptada por Hades, deus do mundo dos mortos que, encantado por ela, abriu um buraco na terra e carregou-a em sua carruagem para sua morada. A mãe, enlouquecida, sem saber onde a filha estava, ameaça matar a todos fazendo com que nada germine. Hermes corre o mundo tentando encontrá-la ou descobrir algo sobre o sumiço e se depara com um pastor que morava nas redondezas de onde ocorrera o desaparecimento. Ele testemunhou o rapto e narra detalhadamente o que aconteceu. Sabendo agora onde Perséfone está, Deméter se acalma e começa uma longa negociação entre os deuses para o retorno dessa filha aos braços da mãe.

Hermes representa, nessa pequena história, o trabalho incessante de idas e vindas e buscas do pesquisador, daquele que investiga um problema a fim de tentar resolvê-lo. Mas

o trabalho de Hermes só se cumpre porque outra pessoa presente na cena, um simples mortal que vivenciou o fato, fornece as pistas necessárias para se compreender o ocorrido e se chegar ao entendimento do que se deu. É por meio uma voz outra, de uma testemunha do lugar onde se dá o rapto, que se chega a uma clarificação do que ocorrera. Hermes representa o pesquisador; o camponês, o sujeito que fala do lugar da vivência, do chão de onde nasce a materialidade das coisas em si.

Como podemos notar, a mitologia alegoriza nosso olhar para este estudo ao nos mostrar que ir ao lugar onde se dá o problema é imperativo. Assim, o primeiro aspecto a se levar em consideração nesse trabalho é a ida a campo para a construção de diários de campo. A pesquisa-ação tem a marca do envolvimento direto do pesquisador com o *locus* pesquisado. Essa ida a campo, mobilizada por de um desejo de busca e de descoberta, é por si provocador de um olhar mais atento aos atores sociais e a realidade que vai se desnudando a partir disso (MACEDO, 2006). Nas ciências sociais os fatos miúdos do quotidiano, esmagados por uma visão aligeirada das coisas e de uma ausência de objetivos específicos, são postos como insignificantes. Mas quando se trata de realmente apreender o mundo em que está o objeto de estudo, são esses fatos miúdos, junto a tantos outros, que vão fazendo cair véu por véu... revelando o corpo social.

> Nos estudos de campo, os fatores não-oficiais assumem grande importância, ao contrário das pesquisas que valorizam os dados substantivos. Nesse sentido, para se obter dados que caracterizem a complexidade dos grupos, organizações e instituições em educação, por exemplo, as informações não-oficiais terão grande importância. Elas facilitam o entendimento real dos procedimentos burocráticos... (MACEDO, 2006, p. 86)

Há que se lembrar que o trabalho de campo possui em si um dinamismo que interfere diretamente nos próprios prazos da pesquisa, visto que ele é o lugar das incertezas e das possibilidades, o trabalho de campo revela e ao mesmo tempo cria novas demandas dada a sua imprevisibilidade. Desse modo, "o trabalho de campo implica uma confrontação pessoal com o desconhecido, o confuso, o obscuro, o contraditório, o assincronismo, além de sustos com o inusitado sempre em devir." (*op. cit*., p.85)

É fundamental que no processo de ida a campo esteja posto com clareza para todos os envolvidos, as noções éticas que norteiam o processo e que haja uma confiança mútua entre todos, do contrário não se chegará genuinamente ao cerne das questões fundantes, pois o vínculo entre os atores sociais e o pesquisador é uma condição que interfere diretamente nos dados recolhidos seja por meio de questionários, relatórios, entrevistas, como nas ações

observadas. O campo se constitui como lugar da aventura pensada das coisas por um projeto que demanda retomadas.

O relatório de campo, ou diário de campo (MACEDO, 2006) construído por meio da observação direta *in situ*, foi elaborado pelo pesquisador e tem por meta se aproximar o mais próximo possível do fenômeno. Contudo, ele não se constitui como ato mecânico, é um processo de trocas e desbravamentos em que o pesquisador pleiteia alcançar participações densas de seus atores, para que ele possa se apropriar o máximo possível do objeto. As anotações em seus blocos de campo tanto descrevendo o que vê, quanto fazendo proposições marginais nas folhas de modo analítico, bem como de palavras-chaves para despertar a memória, são imprescindíveis para a construção consubstancial da materialidade do seu trabalho.

Neste estudo, as rodas de conversas (MOURA; LIMA 2014) foram também instrumentos importantes tanto para o processo de produção de conhecimento sobre o tema em estudo nessa pesquisa quanto para direcionar de modo coletivo e claro os processos necessários à intervenção.

As rodas de conversas remetem a uma prática social muito antiga, mas que está na memória afetiva de muitos de nós, sobretudo nas cidades do interior, que consiste nas pessoas se disporem num espaço, de modo confortável e muito à vontade, para que ali se troquem experiências e se estabeleçam diálogos: Era por meio das rodas de conversa que os mais velhos passavam suas experiências para os mais novos.

As rodas aconteceram em 06 (seis) momentos, com duração média de 1h30min cada e foram mediadas, *on-line*, pelo pesquisador. Cada roda de conversa deu conta das etapas do trabalho de intervenção (ver fluxograma anteriormente do ciclo de intervenção). Deste modo, seis rodas, de 1h30min, correspondente a média de pouco mais de 03 AC – Atividade Complementar – dos educadores e educadoras da EJA, que são destinadas a planejamento, perfizeram um total médio de 13,5 aulas. Assim, as hora-aulas foram suficientes para a discussão e construção da proposta de intervenção a ser colocada para o estudo dos gêneros textuais e aporte teórico. É importante destacar que grande parte do grupo era formado em Letras e tinha certo conhecimento e intimidade com aspectos da textualidade e conteúdos afins que foram abordados nas rodas.

A princípio foi preciso seduzir os educadores para a experiência formativa dentro do processo de pandemia do COVID -19[11] que nos assombrou neste ano de 2020 com todas as suas implicações sociais, como o isolamento e o autocuidado para o não contágio e a não propagação do vírus. Entram aí, também, as questões de ordem pessoal, o equilíbrio psicoemocional, o cuidado em família e a demanda de tempo disponível para a construção coletiva da nossa caminhada. Justamente por conta disso, o contato e a interação foram feitos mediante a plataforma do *Google Meet.*

É pertinente também esclarecer que, previamente, foi feito um diálogo diagnóstico via rede social (*WhatsApp*) com os professores para, a partir dessa conversa virtual, levantar dados prévios importantes para construção do material a ser apresentado que subsidiou consideravelmente o processo de criação das rodas de conversa. As rodas serviram para reflexão, discussão, criação e avaliação do produto construído coletivamente. Houve ainda 03 (três) horas de trabalho extra-roda na construção das propostas de sequências didáticas organizadas pelos professores participantes, em suas casas. As horas foram consideradas levando-se em conta o levantamento/pesquisa do material e feitura da atividade.

O uso de recursos digitais como o *Google Meet* e o *WhatsApp* contribuíram muito para a quebra da barreira e a facilitação da comunicação e da criação coletiva. Esses novos espaços promovidos pela cultura digital (cf. Santos; Santos, 2013) foi fator de suma importância para estabelecer tais relações que, por meio deste modelo de cultura, desconhecem os limites dos espaços geográficos e cronológicos.

Assim, pelo celular, foram feitas perguntas abertas num pequeno questionário aos professores sobre a relação e prática com oralidade em sala de aula (ver apêndice 2). As perguntas abertas dão maior possibilidade expressiva e, por meio do questionário, conseguimos de algum modo sentir o entendimento dos sujeitos sobre o objeto. Os questionários têm essa intenção (cf. RICHARDSON, 2012) e o aberto foi o mais adequado a nosso ver para traçar esse perfil inicial e fornecer informações importantes para a construção das rodas de conversa que foram desenvolvidas posteriormente.

As narrativas suscitadas nas rodas de conversa são fontes valorosas de materiais para a produção do conhecimento científico em pesquisa social. Logo, a roda de conversa pode e

[11] A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. Extraído de https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid

dever ser um instrumento utilizado pelo pesquisador para que, através de um momento mais "relaxado", mais democrático e mais fluido, todos possam partilhar suas experiências e visões de mundo, possam tomar a apalavra/escuta para si e com isso possa se construir reflexões e saberes.

> A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo. (MOURA; LIMA, 2014, p. 99)

As narrativas da roda de conversa foram, com a devida autorização do grupo, gravadas via *Google Meet* para constituírem uma análise mais profunda, *a posteriori*, das categorias que se quer compreender a partir das experiências vitais dos educadores da EJA, no Ensino Médio, em São Domingos – BA. Os sujeitos de uma pesquisa, como bem lembra Moura e Lima (2014) são sempre narradores em potencial. E nesse processo de rememoração, eles acabam reproduzindo em suas próprias narrativas além da sua própria experiência do vivido, outras vozes que somam a sua no processo de formação social e cultural. Ganha, assim, o pesquisador, um rico material para estudo, análise e reflexão como foi o nosso caso.

A pesquisa narrativa, segundo Paiva (2008), é uma forma de compreender as experiências constituintes do humano, ressignificando a vida através desse processo dinâmico de contar e recontar a história e, por meio dela, rememorar, reviver e, junto a isso, interpretar e reinterpretar o fato narrado realocando as experiências do vivido em outros espaços psíquicos e emocionais, muitas vezes. "A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno." (PAIVA. 2008, p 03).

Pautando-nos nesse princípio de construção de base de dados, este trabalho também toma de empréstimo o princípio de produção oral das narrativas das pesquisas autobiográficas como elemento que consubstancia materialmente a pesquisa no sentido restrito, como também a amplifica e permite maiores compreensões no sentido maior de seus participantes, por meio dos materiais primários da interação face a face, por meio dos encontros virtuais. Nos lembra Ferrarotti (1988) *apud* Bueno (2002, p. 19): "o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro

na história da nossa vida individual.” Diante dessa fala, vejamos logo a seguir, um recorte da História da EJA e de como podemos notá-la entrelaçada aos nossos sujeitos, dentro dessa costura histórica.

3 COM A PALAVRA, A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Há um livro famoso na literatura que foi escrito quando o Brasil era ainda uma terra tomada por seus verdadeiros donos: os índios. O livro chama-se *Elogio da Loucura*, do escritor Erasmo de Rotterdam (1465-1536). Escrito num limiar de mudança de século (1511), o livro coloca a loucura no centro da discussão da sociedade europeia com seus valores e seus costumes. Rotterdam humaniza a loucura e a faz tecer considerações sobre camadas que recobrem tanto o comportamento quanto a natureza humana. O autor, no fundo, satiriza e desnuda o humano e a sociedade sob o pretexto de ser a loucura quem o faz.

Há um capítulo de título poético, no livro supracitado, chamado *O universo é templo da loucura*, em que o autor mostra como a loucura pouco se importa em não ter templos ou rituais a ela dirigidos, visto que ela está no universo inteiro e este é o seu templo e como ela mesma diz: “De resto, por que haveria de desejar um templo, se disponho do mais belo de todos, porquanto o universo é meu templo? Em qualquer lugar em que houver homens, tenho meus devotos. (...) A mim, o mundo inteiro oferece continuamente vítimas bem mais preciosas [do que aquelas que adoram deuses em dias e templos específicos].” (ROTTERDAM, 2012, pp. 68-69)

Trazer a loucura nesse momento para dentro dessa seção é algo salutar e proposital: salutar porque ela, como Erasmo de Rotterdam propõe, é a desestabilizadora de certas estruturas falsamente firmes, por ser aquela que descortina horizontes, verdades e que, por isso mesmo, nos arranca de zonas de conforto e, ao fazer esse movimento. Ela se torna proposital na medida em que ao falar de Educação de Jovens e Adultos, ela nos põe a refletir.

Assim, é preciso falar em tantas ações e histórias de luta e de embates que só aos loucos são possíveis, pois a mão sempre presente do Estado, forçando certos percursos, esmagando os sujeitos que não seguem o tempo escolar traçado como o suposto caminho central, com essas mesmas mãos empurrando para as margens esses sujeitos que, como cidadãos, ficam à mercê da própria sorte. Só a loucura permite uma ruptura com o *status quo*. Ou, visto de outro ponto, essa mesma mão seja uma forma louca de manter o controle de tudo e de arrefecer o desejo de transformações, manter esse mesmo *status quo*. Pois, como bem nos lembra Erasmo (2012, p.37):

> Podeis observar que, sem mim [a loucura], até agora, nenhuma sociedade teve atração, nenhuma união foi duradoura. O povo não suportaria por muito tempo seu

> príncipe, o servo seu senhor, a criada a sua patroa, o aluno seu professor, o amigo seu amigo, a mulher seu marido [....], se não se mantivessem iludidos um em relação ao outro, se não houvesse entre eles enganos recíprocos, adulação, prudente cumplicidade, enfim, a calmante troca do mel da Loucura.

Foi pautada nesta última concepção de loucura, esta que usa a troca do mel pacificador e alienador, que Vanilda Paiva (2015) vai amplamente expor e debater o panorama da Educação Popular e, em seu seio, as políticas estatais voltadas para a EJA. Traçando um rico discurso, a autora historicamente nos conduz sobre o que os documentos oficiais, leia-se o governo, entende por educar essa massa populacional que chamamos de povo. Quem é esse povo? E o que interessa ao governo em educá-lo? E, mais perigoso que isso, entra o questionamento feito pelo próprio Estado: Que educação deve-se ofertar para esse povo para que o poder permaneça?

Vamos fazer um recorte específico na temporalidade do discurso de Vanilda Paiva (2015) dada a magnitude dele e de sua obra. Nesse sentido, optaremos por abordar a partir da política estatal do Mobral – Movimento Brasileiro pela Alfabetização –, que marca os anos 70, primeiro por expor certa sinalização estrutural mais próxima de nós em relação à educação de massa de Jovens e Adultos, ou seja, por haver ali uma "intenção" de levar educação maciça à classe popular, segundo, por ser um contraponto direto a Freire e por último, por ser uma forma de contrastar a noção de programas e de (falta de) políticas em educação, visto que a Bahia ainda hoje possui 6.936.201[12] pessoas sem instrução e com fundamental incompleto, segundo dados do IBGE.

O Mobral entra nessa pesquisa como um recorte interessante, como dissemos, porque soa como um contraponto de proposta educacional em relação a toda uma perspectiva político-ideológica defendida por Freire (1987), ao se colocar em via oposta ao programa. Se em Freire encontramos a voz que conclama educadores e educandos a um processo louco, no sentido acima apontado, de luta contra a opressão das forças capitalistas tanto quanto das opressões das ideologias educacionais vigentes, no Mobral temos a loucura oposta, nascida do mesmo lugar que a anterior que é a do interesse em ofertar educação, mas que põe os sujeitos num lugar raso, limitado e controlado pela força coercitiva do poder governamental. Como bem nos lembra Vanilda Paiva (*ibidem*, p. 358):

> o Mobral servia para mostrar "que os homens são cada vez mais irmãos, que estamos construindo uma nação cada vez mais justa, onde todos terão sua oportunidade, seu lugar ao sol". Servia ao bom entendimento entre patrões e empregados, ao combate à luta de classes, à promoção de sua conciliação [...] Quando ouvimos falar dos chavões do *comunismo internacional, da sua chamada 'educação libertadora', da sua 'pedagogia dos oprimidos'*, ocorre-nos que tudo

[12] Extraído do site https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/pesquisa/23/22469?detalhes=true

> isso começa com a grande contradição de que o ser humano é chamado a figurar dentro de um esquema que tem um objetivo previamente determinado, sobre o qual esse homem não influirá de modo algum... (grifo nosso)

Tomando ciência dessa proposição de carga explicitamente antifreiriana que o Mobral apresenta, o livro Pedagogia do Oprimido (1987), citado de modo tão claro no fragmento acima numa conjuntura educacional como algo a ser combatido, será aqui nosso norte, em busca de configurar epistemologicamente o pensamento voltado para a EJA. Ao mesmo tempo o livro História da Educação Popular no Brasil (2015) delineará um aspecto histórico-social que nos permitirá entender de que educação e de que contexto nasce essa educação pensada para o povo e, por seu turno, a tese de Edite de Faria (2014) nos ajudará a configurar o Território de Identidade e os sujeitos em que esta pesquisa está inserida.

É preciso deixar claro que na criação do Mobral havia um aparato ideológico para legitimação da ordem. Assim, o programa foi criado com o falso pretexto de ser um processo de reparação de direito à educação (leia-se leitura e escrita), mas na verdade o Estado queria ter cada vez mais controle sobre uma massa de oprimidos, formados em sua maioria por habitantes da zona rural e do nordeste brasileiro.

Era necessário o aparelho estatal se manter e conter, na década de 70, as classes populares, no intento de fortalecer o regime ditatorial até então vigente no país. A busca disso se deu, justamente nas bases sociais, através das classes populares, num contexto em que havia certo desgaste com a classe média. O programa surge como uma demonstração do governo em se interessar pela educação do povo, quando, na verdade, o que se queria era conter possíveis apoios a movimentos contra o regime. Isso fica explícito quando são entregues os postos mais altos, tanto do MEC como do Mobral, aos militares.

O programa nasce como um substituto da Cruzada do ABC: este de base explicitamente religiosa, pois era direcionada pelos protestantes norte-americanos e tinha a intenção não apenas de arrefecer os ânimos dos movimentos revolucionários pós 64, como ainda inculcar os valores da religião. As cruzadas foram inseridas justamente onde havia o movimento das Ligas Camponesas[13] no Nordeste brasileiro, e tinha uma afinação com o regime, tanto que eram oficialmente apoiadas pelo MEC por sua adequação ao sistema político. Faria nos lembra (2011, p. 07):

> Na América Latina, a EP[14] nos anos de resistência aos regimes militares e no período da transição à democracia, teve uma natureza essencialmente sociopolítica, porque ela era um instrumento de mobilização e organização

[13] As Ligas Camponesas foram movimentos rurais, surgidos em meados dos anos 50, que envolviam questões de classes e posse de terras improdutivas por trabalhadores rurais organizados contra o poder hegemônico.
[14] Educação Popular

> popular. Constrói-se um jeito novo de fazer política no cotidiano, questionando, resistindo e desafiando, de alguma forma, a ordem dominante vigente.

A durabilidade da Cruzada do ABC foi curta e, diferente dela, o Mobral, que era um movimento laico, serviu, como Paiva (2015) afirma, como um instrumento de "segurança interna", obtendo informações sobre o que se passava nos grotões do Brasil e nas comunidades da periferia dos grandes centros urbanos.

As fragilidades do Movimento Brasileiro pela Alfabetização vieram à tona quando em setembro de 1975, instalou-se a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Mobral. Esta CPI nada tinha de caráter nobre, servia apenas de cortina de fumaça, visto que com ela se esgotavam as chances de se abrir uma CPI sobre a questão dos Direitos Humanos proposto pela oposição ao governo, na época. Mas, de todo modo, acabou trazendo discursos escabrosos e nada consistentes sobre as concepções de educação do programa e menos ainda sobre o uso adequado dos recursos financeiros a ele destinados.

Os descaminhos do Mobral são inúmeros e provam um "projeto" de governo que nunca levou a sério de fato a educação do povo formador desse país. Só o fato de uma CPI sobre educação ser montada para que outra não seja feita, já denota a pouca seriedade com que lidamos com os bens simbólicos dessa nossa nação. Isso se dá historicamente, desde épocas que remontam as primeiras intenções de escolarização nessa terra. É forte pensar que nossa educação de berço é uma educação voltada sempre para processos de dominação:

> E sendo impossível oferecer instrução a todos os meninos indígenas, eram escolhidos os filhos dos caciques para serem educados. Com tal medida não somente a influência dos meninos sobre os adultos se fazia diretamente sobre os detentores do poder tribal, como também ficavam protegidos os núcleos de colonização portuguesa dos ataques indígenas, cujos chefes tinham seus filhos aldeados. [...]
> Com a introdução do regime escravagista, também aos negros buscava-se catequisar, combatendo o culto dos deuses africanos e difundindo entre eles o catolicismo. Entretanto, era-lhes vedado o sistema formal de ensino e sua educação se fazia através de sermões que os exortavam à prática da moral cristã e fé católica. (*op.cit.*, pp. 66-67)

Quando falamos do processo alfabetizador desse programa massivo e que até hoje marca as estruturas da educação de Jovens e Adultos desse país: Por que tanta repetência dos mesmos alunos no programa? Por que tanta evasão? Como um programa se manteve por tanto tempo em execução sendo direcionado de modo tão tortuoso e ainda assim não era extinto? São perguntas que nos fazemos ao tentar entender o Mobral. Sucintamente apontaremos alguns indicativos expostos por Paiva (2015) em sua minuciosa pesquisa:

i. O conceito de regressão foi redirecionado para a noção de obsolescência do conhecimento ante a modernidade e mudanças tecnocientíficas do mundo, logo,

era preciso um programa permanente que entendesse a essas inquietações para capacitar o ser;

ii. O programa, no fundo, estava a serviço de uma inculcação ideológica de que não se podia abrir mão como meio de uma integração nacional que atendia as demandas do regime político;

iii. Os números eram maquiados e obtidos de modo pouco ortodoxos e de fontes inconsistentes que não davam conta de uma aproximação real dos fatos, mas que bem serviam para alavancar as promessas do programa e obscurecer a real situação de alfabetização dada por ele;

iv. O retorno às classes de muitos alunos que haviam sido alfabetizados pelo curso, e lá alocados como novos alunos, falseava os dados tanto de matrícula, quanto de alfabetização;

v. Havia uma escassez na preparação escolar: os educadores do programa mal recebiam formação adequada para ministrar as aulas, eram em grande parte professores leigos com formação que corresponde hoje ao E. Fundamental I;

vi. Os alunos frequentadores do curso inseridos nas cadeias produtivas não viam a real necessidade de permanência no programa e o domínio daqueles conhecimentos e técnicas, logo, se ali não se encontrava algum sentido, sentido menor havia em permanecer, o que tornava a frequência irregular e repetitiva.

Como bem lembra Freire (1987), os dominadores sempre criaram obstáculos para as massas pensarem sobre si, eles criam seus sistemas de falsa compensação de educação e, mais do que isso, falsa compreensão de sua situação de opressão, uma vez que em verdade querem apenas manter suas posições de privilégio e maquiar, como bem dá para notar no que tratamos até aqui, a percepção do real. Os opressores introjetam-se nos oprimidos como que num canto de sereias seduzindo-os e levando-os a acreditar que estão eles preocupados em fazer desse povo oprimido parte de um projeto concreto e sério de educação.

Os opressores, ainda diz Freire (1987) tem uma necessidade de inanimar a tudo e a todos num movimento sádico, esse movimento se encontra na ânsia de posse, em uma consciência necrófila do mundo, em que é preciso matar a humanização para que ele permaneça. O outro já não me é outra coisa senão algo inanimado, coisificado. Assim, as finalidades dos oprimidos são prescrições dadas pelos opressores e os programas metamorfoseados do Mobral como muitos que ainda surgem nos tempos de agora, são bons exemplos disso.

Na verdade, o Mobral se desgastou ao longo do tempo e, ao expor seu "sucesso" na alfabetização de milhões de analfabetos, intentando perdurar ainda mais, não podia retroceder em seu discurso de êxito como meio alfabetizador, precisando permanecer por outros caminhos. Por conta disso, o programa criou atritos com órgãos importantes durante seu percurso, no intento de se impor e sobreviver. O próprio Ministério da Educação e Cultura foi um deles.

Contudo, a descaracterização do programa, a abertura política do país, as críticas dos anseios populares e da opinião púbica frente à educação que até então era feita, impeliu para um movimento gradual de extinção do programa. Ele foi absorvido pelo MEC, o que evitou a demissão de muitas pessoas com bons salários ligadas aos militares, mas ao mesmo tempo evitou também que muitas pessoas do interior do Brasil a ele ligado fossem maciçamente demitidas. Além de tudo isso, evitava-se admitir, com a extinção sumária do Mobral, que o programa não alcançou seus objetivos educativos. Desse modo, lenta e gradualmente o Mobral vai se extinguindo o que se dará por completo nos anos 80.

Ao refletir sobre a educação de adultos nos finais do século XX e início do século XXI, Vanilda Paiva (2015) pondera sobre como precisou se realocar os valores e conceitos do que chamamos educação popular e educação de adultos, nesse processo vertiginoso que unem educação e política. Ela vem nos lembrar que temos na verdade programas de educação ao longo da história e não políticas de educação de Jovens e Adultos para o processo de formação humana. Decorre daí uma defesa contundente da autora, para que a educação básica seja largamente ampliada e pensada seriamente em um processo de educação das classes populares e como forma de dirimir o analfabetismo no Brasil.

Um ponto crítico interessante apontado pela referida autora, diz respeito ao envelhecimento de um grande contingente populacional como vem ocorrendo em muitos países da Europa e, somado a isso, as aceleradas transformações tecnocientíficas que cada vez mais impõem mudanças e acessos a novos conhecimentos, uma vez que é preciso readequar a força produtiva de trabalho para atender a dinâmica econômica que se impõe a um país. Tudo isso entra, ao ser pensado e estudado pelo poder governamental, quando se trata de ofertar educação. Assim, diante desse cenário tão multiforme desponta o conceito de *lifelong learning* (aprendizagem ao longo da vida ou educação ao longo da vida como conhecemos por aqui).

Essa noção de educação continuada dada pela ideologia do *lifelong learning* (aprendizagem ao longo da vida) ganha contornos de necessidade básica ante o

neoliberalismo que se impõe de forma gritante na última década do século XX e nas primeiras do nosso século. Com ele, também se impõe fortemente a lógica do capital nas relações de toda esfera humana, além do acirramento, como antes mencionado, das novas tecnologias, bem como da quebra massiva do isolamento do campo e da cidade por conta dos meios de comunicação, a mecanização do campo reconfigurando o *locus* do trabalho, dentre outros aspectos. Todos esses fatores apontam para uma educação que quer ser dinâmica e dê conta de o homem acompanhar tais processos de mudança.

É preciso dizer que ao falar de educação de jovens e adultos, estamos falando não apenas do acesso à escola e aos saberes, mas de outros acessos que são negados nesse tortuoso processo de compensação histórica. Falta acesso à cultura, à saúde, à moradia, ao saneamento... é preciso definir outras conjunturas políticas para que esse processo se dê de modo justo e não apenas como se ao ter educação, se tivesse a chave mágica de toda transformação. E ao falar de educação hoje, a perspectiva de formação vai além da leitura e da escrita, estamos falando de processos de letramento, que são muito mais complexos do que apenas alfabetizar-se.

Freire (1987), tão preocupado com essa massa de oprimidos socialmente, é quem traz em sua escrita uma forma de pensar o desvelamento da educação, não apenas no que tange o campo de acesso ao conhecimento das letras, mas um acesso do homem a sua humanização, do homem a sua relação com o coletivo. São para esses esfarrapados do mundo, como ele bem coloca, que precisa chegar a uma forma de agir pedagógico que faça, usando a metáfora bíblica, cair-lhes as escamas dos olhos para que esse mesmo mundo possa ser visto de modo mais cristalino e eles possam ver a si mesmos também cristalinamente. Essas escamas não estão nos olhos, do ponto de vista freiriano, porque nasceram com os homens e mulheres do povo, mas porque lá foram postas atendendo aos interesses dos que oprimem a eles e a elas.

A Educação de Jovens e Adultos nos tempos de agora tenta dar conta de uma gama de seres que carecem de adentrar nas etapas de escolarização ou continuar a serem escolarizados, mas para isso é preciso pensar que tipo de educação irá nos orientar em direção a urdidura da ação pedagógica para esses jovens e adultos. A nosso ver, Freire é aquele que pensa mais fortemente esse quefazer com esses jovens e adultos que alijados de seus direitos e alheios a esse alijamento, carecem de uma ação pedagógica pensada de modo específico para eles e não, como bem diz Faria (2018), uma formação aligeirada que apenas dá conta de conceder-lhes o diploma, fomentar dados governamentais e parecer inclusiva.

Este aligeiramento que a autora tão bem coloca frente ao trato, a formação e a concepção de Educação de Jovens e Adultos. Termo esse que ainda pode ser ampliado no que tange também a imersão da compreensão das relações de trabalho desses sujeitos, bem como dos diversos fatores que fortaleceram os processos excludentes presentes na trajetória deles e acaba por repetir esse processo no espaço educativo. Essa visão aligeirada sobre a EJA acaba por assinalar um processo de reprodução de valores que em nada contribuem para suplantar a forma de fazer docência com essa parcela de seres em sua formação escolar.

Daí decorre que o discurso de Paulo Freire pertinentemente coloca em sua Pedagogia do Oprimido (1987) a superação de concepções equivocadas dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, mais que isso, a superação da concepção do fazer educação para esses jovens e adultos. A pedagogia do oprimido só poderá ser feita por eles, os oprimidos, e para eles, mas é preciso que este parto se dê quando eles perceberem que são hospedeiros de um opressor. Não se pode, como seres inautênticos, propor uma nova pedagogia como seres duplos. Quando essa superação se der e houver a tomada de consciência dessa situação, a eles cabem tanto a criação dessa pedagogia forjada pela luta contra a opressão, quanto pela luta, cremos que a mais difícil, pela humanização dos próprios opressores e esta é a tarefa mais árdua do processo de reação.

Freire coloca que o processo de liberdade é um processo complexo de busca do ser: os oprimidos precisam assumir para si o risco da liberdade e esse risco implica em posições não apenas consigo, mas com os outros. Implica em assumir para si o papel do coletivo, na medida em que seus anseios só fazem sentido concreto mediante os anseios dos outros. É preciso para isso a força de explicar para fora de si o “opressor” que foi introjetado, sob o risco de, se não o fizer, esse mesmo oprimido acabar assumindo esse papel. Este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar.

Um ponto interessante em Freire é o conceito de solidariedade que está para além dessa noção simplória de ser paternal ou de manter, por um sentimento de culpa do opressor, uma relação de coitadismo com o oprimido. Solidarizar-se com o oprimido é manter uma atitude radical num processo de transformação da realidade objetiva, em que a consciência servil do oprimido seja mudada também.

Transformar a realidade opressora é condição para transformação da realidade humana e, consequentemente de sua subjetividade. Visto que a realidade objetiva exerce diretamente influência sobre os homens, ela mesma os condiciona. Assim, como ela não existe por acaso, é fruto de uma ação, ela é passível de ser transformada, logo, transformará

os homens. A realidade opressora, como bem lembra Freire, funciona como uma força de imersão das consciências. “Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da *práxis* autêntica, que não sendo “blablablá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo.” (*op. cit*. p. 21)

Pensar a Educação de Jovens e Adultos em tempos como o de agora, em que a reformulação da Base Nacional Comum Curricular não traz de modo específico, claro e com assunção política o papel da EJA na educação, torna mais que urgente que tragamos para essa pesquisa, não apenas discursos históricos como ideológicos sérios que nos façam vislumbrar que esses sujeitos são seres de direito, são seres de respeito, seres que merecem sua voz e a seriedade pedagógica para o lidar com eles e com suas questões existenciais. É nesse sentido que Freire (*op.cit*. p.23) coloca que:

> A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Quem apresenta bem os sujeitos da EJA é Edite de Faria (2018), ao desenhá-los de modo muito pertinente e bonito. Diz ela que os sujeitos da EJA são pessoas das classes populares que não veem seu modo de viver, sua cultura e valores reconhecidos nos espaços tradicionais de educação, são trabalhadores informais que, para além do trabalho, vão para a escola no intento de alargar horizontes, são integrantes de grupos minoritários em sua maioria negros, são pessoas que já entraram em conflito com a lei muitas das vezes... O texto traça um painel amplo sobre eles, nos revelando quão complexo é pensar em educação, quando se trata deles e de sua historicidade. Nesse tocante, é interessante notar como a autora aponta o preconceito do Estado, mostrando como o baixo investimento na educação desses jovens e adultos é feito por se tratar de pessoas da classe popular que apenas “querem” – do ponto de vista estatal – ler e escrever: se alfabetizar, enfim.

É preciso também nos ancorar em documentos oficiais para configurar de modo mais acertado a EJA. Nessa direção, nos valemos do parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação – CNE, que traz importantes considerações sobre o pensar essa parcela de homens e mulheres que carecem de uma educação voltada para suas especificidades. O primeiro ponto apontado no parecer é colocar a EJA como uma modalidade da Educação Básica. E aqui estamos falando na EJA, no processo sistemático de escolarização, visto que

ela se reconfigura em outros espaços e maneiras de conceber a formação humana. Diz o parecer que ele não está restrito a estes espaços formais de educação e que podem servir como um referencial pedagógico a outras inciativas autônomas da sociedade civil.

Esse mesmo parecer apresenta três funções importantes no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora. A função reparadora intenta trazer para o campo específico da EJA a noção de que é preciso possibilitar a entrada nos direitos civis, no circuito dos direitos negados. Logo, é preciso possibilitar a entrada desses sujeitos no campo da educação como um lugar que lhe foi, por diversas questões outras que muitas vezes envolvem outros tantos descasos, negado. É um direito de igualdade ontológica, como bem afirma o documento. Essa função deve ser vista como uma possibilidade real de jovens e adultos dentro de um espaço específico de educação.

A segunda função, a equalizadora, funciona como uma extensa mão que vai cobrir todos aqueles que não tiveram uma entrada no sistema educacional: os diversos trabalhadores, as donas de casa, os migrantes, os aposentados, os privados de liberdade, dentre tantos outros que tiveram uma vida muito acidentada seja no campo escolar, seja no campo social. Equalizar essas vidas significa distribuir os bens sociais que a elas foram negados, com vistas a mais igualdades entre os seres, considerando para isso as situações específicas dos sujeitos. Daí decorre que os desfavorecidos devem receber proporcionalmente maiores oportunidades do que os outros, para que se estabeleça certa equidade social.

A terceira e última função, a qualificadora, retoma parte de nossa discussão sobre aprendizagem ao longo da vida. Essa função retoma um conceito de incompletude do sujeito, para nos dizer que os seres humanos precisam estar em constante processo de aprendizagem e qualificação. A função qualificadora mira não apenas no mundo do trabalho, que é um ponto importante de inserção para a discussão dos homens e mulheres carentes de reparação e equalização. Tentando extrapolar esse viés, a função qualificadora, diz o texto (CNE 11/2000, p.10):

> Mais do que uma função, ela *é o próprio sentido da EJA*. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (grifo nosso)

A função qualificadora põe o homem frente à dinâmica do próprio mundo, que vai

exigindo dos seres que dele fazem parte um processo de buscas e mudanças evolutivas do pensar e do agir por meio de novas habilidades, competências e valores.

Trazer esta discussão para o campo mais próximo possível de nossos sujeitos é o nosso empreendimento agora. Assim, tomamos para isso, a noção de territorialidade também apontada na subseção 2.1, na metodologia, em que configuramos o lugar e os sujeitos deste estudo. Mas ao discutir EJA, é preciso retomar essa ideia e cotejá-la com o Território do Sisal: suas especificidades e sua historicidade. Desse modo, podemos entender de que EJA estamos falando nessa pesquisa, quais aspectos humanos atravessam-na com suas lutas e pensamentos formativos. A tese de Edite de Faria (2014) é um norte pertinente para configurar a identidade desses sujeitos do sisal e sua territorialidade.

A noção de territorialidade será retomada aqui brevemente, visto que precisamos clarificar o que chamamos de Território do Sisal. O nome se dá levando em conta um elemento identitário comum aos municípios que, é o cultivo do agave – o sisal – principal elemento econômico durante décadas no sertão. Mas não apenas isso define a territorialidade. Temos ainda traços comuns da cultura, da política, da geografia, dos aspectos sociais, do meio ambiente que, de algum modo, definem certo grau de coesão entre os municípios que a circunscreve. (cf. FARIA, 2014)

O objetivo do Estado em subdividir-se em territórios de identidade é, sobretudo, facilitar a implementação de políticas sociais mais acertadas para o desenvolvimento econômico, a promoção da equidade e viabilidade de um maior bem-estar social para o exercício mais pleno da cidadania. Segundo Faria (*op. cit.* p. 74) “Essa territorialização do estado foi construída com a participação efetiva da sociedade civil e do poder público dos governos Federal e Estadual e de organizações sociais e não governamentais”.

Um ponto a ser levando em consideração sobre a identidade atual da EJA, é a implantação do Fórum Regional da EJA do Território do Sisal, em 2008, na UNEB – Campus XIV, em Conceição do Coité. O fórum teve a participação de diversas cidades do Território do Sisal como São Domingos, Valente, Queimadas, Conceição do Coité, Santa Luz, dentre outras. Além da presença de representantes da sociedade civil, líderes de movimentos sociais, educandos e educadores da EJA.

O Fórum tem uma natureza democrática e aberta no intento de trazer a EJA como pauta importante de discussão para a Educação do Território do Sisal. Constitui-se desse modo como um ato político de reafirmação dos direitos dos sujeitos da EJA e da seriedade com que devem ser tratados os aspectos inerentes a esses sujeitos e a sua educação.

> O Fórum Regional de EJA do Território do Sisal constitui um espaço político, de lutas, direitos e responsabilidades, reconhece as potencialidades dos homens e mulheres de fibra que são sujeitos da EJA, nos municípios do Território do Sisal. A interlocução entre o Estado, a Universidade e a Educação Básica com os movimentos sociais, sindicais e populares, oferece caminhos promissores e necessários para materializar a educação de pessoas jovens, adultas e idosas, comprometidas com a participação e transformação social. (FARIA, 2014, p. 66)

É a partir desse Fórum que nasce elementos expressivos da Educação de Jovens e Adultos no Território do Sisal como o EXPOEJA – Exposição da EJA – que tem uma tinta de carga subjetiva, uma vez que busca, por meio das expressões artístico-culturais formadoras dos sujeitos da EJA, dar visibilidade e reafirmar valores por vezes esquecidos e marginalizados ao longo do tempo. Além disso, temos o OBEJA/Sisal – Observatório da EJA do Território do Sisal que se constitui como um importante espaço para levantamento de dados e informações sobre a EJA nos municípios sisaleiros. O OBEJA/Sisal é uma conquista possível por conta do Fórum. Há ainda o Café com os Prefeitos, em que discussões sobre a EJA são trazidas para o campo do direito, nos municípios. Nesse café são discutidas as questões da Educação de Jovens e Adultos diretamente com as lideranças políticas.

É imperativo destacar o papel da Universidade do Estado a Bahia – UNEB como instância que permeia as construções políticas desses processos. Ela se destaca como o lugar que extrapola o mero academicismo e faz o importante papel junto àqueles que estão engajados nessa luta pela educação popular. A UNEB dá um escopo tanto formativo, como analítico para essa luta do coletivo, que unem interesses comuns. Nesse bojo, cabe ainda trazer o SEJATIS – Seminário sobre Educação de Jovens e Adultos do Território de Identidade do Sisal.

A educação de jovens e adultos no Território do Sisal, entre esses homens e mulheres de fibra, tem um vasta ligação com as lutas dos movimentos sociais como o Movimento de Organização Comunitária – MOC, os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais - STRs , com as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs dentre tantas outras lutas travadas num sertão marcado pela cultura do sisal, logo, pelo trabalho agrícola, assim como por uma expressiva força de opressão dos latifundiários sobre os trabalhadores dos campos de sisal. “O Território do Sisal não difere de outras regiões do Nordeste brasileiro: herdou a cultura do latifúndio, do assistencialismo, do paternalismo, e uma forte visão místico-religiosa de mundo, reforçada pelo coronelismo, que construiu a base política para sua consolidação.”, afirma Faria (*op.cit*. pp. 79-80).

Esse braço coercitivo da força de latifundiários opressores sobre a massa popular de oprimidos lavradores se faz sentir por décadas, e nos faz retomar aqui toda defesa de Freire

(1987) sobre a necessária luta contra o poder hegemônico que naturaliza a opressão, fazendo-a parecer algo dado, como ele mesmo diz, com um sentido fatalista como se assim é porque assim deve ser. Mas o processo educativo proposto por décadas ao longo da história do nosso país por movimentos como o do Mobral aqui tão exposto, só reafirmaram valores e crenças que falseavam essa percepção do real. Como a alegoria da caverna de Platão[15], onde a realidade era apenas projeções, os sujeitos da caverna não se compreendiam nem compreendiam com totalidade o que viam em inteireza. A questão aqui é: qual é a caverna em que os opressores põem os seus oprimidos? Qual é a caverna em que os latifundiários puseram os lavradores?

É esse jogo de sombras que Freire tanto coloca ao dizer que a "sombra" do opressor habita o oprimido de tal modo que leva tempo e esforço grande para ele se ver como hospedeiro desse opressor. Num processo de inculcamento, o oprimido, ao estar tomado pelo falseamento de pensamento nele posto pelo opressor, enxerga com atitude fatalista a realidade que lhe cerca e tudo que lhe ocorre. Mas é nele que mora a grande chave de mudança. Assim como é difícil para aquele que sai da caverna revelar para quem nela ainda se encontra que o que se vê não é o real, mas projeções. É igualmente complexo, mas não impossível, levar a esse hospedeiro perceber o quanto hospeda de quem o oprime e a via, para isso, é a educação. Não a uma educação comezinha, solícita, mas uma educação dialógica e que se quer libertadora.

É necessário dizer que os sujeitos da EJA em São Domingos são ainda ligados ao universo rural que, contudo, hoje não tem o peso da economia do sisal. A cidade é marcada por pequenos comércios e as grandes empresas sisaleiras estão fechadas. O sisal não mais é a grande força econômica nem do campo nem da pequena cidade. Contudo há ainda que se destacar a presença da informalidade no trabalho e dos trabalhadores da roça vindo estudar à noite: são ainda hoje alguns ligados ao sisal, enquanto outros são vaqueiros, são pequenos lavradores, são tiradores de leite. Alguns alunos da EJA não concluem muitos dos cursos iniciados por conta das idas a Mato Grosso trabalhar no corte de cana.

Retomando o discurso de Vanilda Paiva (2015), a EJA em São Domingos foi muito marcada por movimentos como o Mobral, como o TOPA – Todos Pela Alfabetização e como o Brasil Alfabetizado, segundo informações dadas pela Secretaria de Educação Municipal

[15] Na clássica história filosófica de Platão, homens acorrentados dentro de uma caverna, de costas para sua entrada, veem apenas projeções na parede das sombras que lá propositalmente aparecem. Eles veem apenas a si mesmos e a essas projeções como sendo o real, quando na verdade são falsas percepções dadas pelos sentidos para a realidade.

em visita *in situ*. Sabemos que esses programas não se configuram como políticas de educação para os Jovens e Adultos, são estratagemas aligeirados do governo para aparentemente dirimirem o problema da educação que não se resolve sem políticas mais consistentes e sérias.

Partindo para além dos processos iniciais de alfabetização, temos o Ensino Fundamental I e II sendo ofertado pelo município, numa escola da sede e com transporte regular para os povoados. A EJA em São Domingos ainda precisa de discussões importantes e de formação de professores voltadas para essa área de ensino. Mas não deixa de ser igualmente necessário falar de suas implicações e participações nos SEJATIS, OBEJA/Sisal e no EXPOEJA, já esclarecidos anteriormente, sendo que este último foi realizado em 2019, em nossa cidade.

Quanto a nossa pesquisa, como já foi apresentada de modo amplo nas subseções 1.1 e 2.1 deste trabalho, está voltada para o último estágio da Educação de Jovens e Adultos em espaço escolar são-dominguense, que é o Ensino Médio configurado nos Tempo Formativo III, mais pontualmente no Eixo VI, cabendo, pois, à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, orientar e direcionar os trabalhos para o público em questão. Todavia, é preciso dizer que há uma ligação direta entre as duas escolas – municipal e estadual – em relação à oferta da EJA, já que os alunos que participam e concluem a última etapa do Ensino Fundamental II proposto no município, serão os sujeitos do Ensino Médio da escola estadual. Há um processo de dependência clara entre elas, e, pelo observado, não há um diálogo no sentido de ambas discutirem de modo mais profundo um trabalho conjunto e coeso voltado para esses seres, que serão os mesmos nas duas escolas.

Em meio a esta discussão, cabe lembrar que a EJA se coloca há anos como uma possibilidade de existência no turno noturno: daí o nome desta pesquisa e as vozes noturnas de que fala o título. A EJA historicamente nasce justamente pensada para uma demanda à noite em 1854, no Maranhão, chegando ao número de 117 em todo país no ano de 1876. As escolas da EJA já nascem com marcas de opressão e de exclusão, pois foram também pensadas para os escravos, no tocante ao interesse em ter uma mão de obra minimamente qualificada, ou para o homem do povo que deveria entender melhor seus direitos e deveres (PAIVA, 2015). Essa visão da EJA atrelada ao mundo do trabalho perdura até hoje, já que é à noite que grande parte dos trabalhadores e trabalhadoras podem concluir seus percursos formais de educação e é nesse turno que grande parte da oferta da EJA existe ainda.

A realidade que se impõe em nosso presente na sala de educação de jovens e adultos em São Domingos é diversa e cheia de lutas por sobrevivência, lutas por existência. É uma sala em que participam jovens que flertam muitas vezes com situações de vulnerabilidade social e com conflito com as leis. Junto a eles, temos diversos trabalhadores e trabalhadoras que vislumbram na educação possibilidades de ser e de existir com mais potência e dignidade.

> A garantia de oportunidades educacionais aos que não ingressaram na escola ou precocemente a abandonaram, significa muito mais que lhes dar a oportunidade de ocupar espaço no mercado de trabalho. A questão econômica, os problemas no âmbito familiar e a exclusão no contexto escolar marcam inegavelmente as trajetórias de vida e escolar da maioria dos jovens e adultos trabalhadores, especialmente os sisaleiros. [...]
> Essas pessoas, na sua maioria, carregam trajetórias excludentes, fragmentadas, descontínuas, mas também de incansável resistência, exigindo o direito à aprendizagem ao longo da vida. (FARIA, 2014, p. 176-177)

Não à toa é o próprio Freire quem nos diz no seu pequeno e famoso livro Pedagogia da Autonomia (1996) que ensinar é acreditar que a mudança é algo possível e aqui, nesse processo de mudança, entra o ser e junto com ele, o mundo. É o próprio autor quem nos lembra de que o mundo não é. O mundo está sendo. E essa consciência de que não somos seres apenas que constatam, mas que transformam. E é nesse poder transformador que reside o ato de educar. Retomemos novamente a loucura para nos ajudar, de modo circular, a fechar nossa tergiversação sobrea a EJA. Ela é quem bem dá permissão para que nós adentremos em lugares fechados aqueles a quem foi dito “isto não pode”, “isto não te pertence”, “aqui não te cabe”. É a loucura quem autoriza e dá liberdade de ser e agir sobre essas fronteiras impostas socialmente por sistemas de poder e opressão. Estes últimos são temas caros de que trataremos na seção que segue este estudo da natureza e das ciências humanas.

4 O OLHO DE POLIFERMO: A PALAVRA E SEU PODER QUE CEGA

Um dos mitos que nos interessa neste momento é o do imenso ciclope Polifermo, filho de Poseidon. Ele habitava uma caverna onde guardava as ovelhas de que cuidava na terra dos ciclopes. Odisseu, em sua viagem para essa terra, sai em busca de comida e entra na morada de Polifermo. O ciclope percebe que sua caverna fora invadida e começa a devorar os intrusos de dois em dois. Odisseu espertamente oferece vinho a ele para que os restantes não sejam devorados. Polifermo pergunta quem é que faz a oferta, ao que Odisseu responde "Ninguém". Quando está bêbado, eles cegam o ciclope, que abre a porta da caverna para as ovelhas saírem e pegar os infratores. Ele vai tocando uma a uma. Estes, espertamente se escondem por debaixo das ovelhas e fogem. Enfurecido, Polifermo começa a gritar que Ninguém o tinha cegado. Os outros ciclopes ouvem e então ignoram a fala dele. Odisseu foge e já distante e a salvo, revela seu verdadeiro nome.

Esse mito mostra como a palavra é um instrumento de potência nas relações entre os seres. É por meio do jogo de manipulação dela, que Odisseu se esconde de Polifermo. E este último, em seu texto, mesmo proferindo uma constatação verdadeira, cai em puro descrédito entre os seus por conta do que Odisseu dissera. Esse jogo entre o dito e o não dito, o valor por trás de um texto, de uma voz, a manipulação do real, será amplamente discutido neste momento de nossa pesquisa.

Para iniciar nossa caminhada, explicitaremos como abre nossa Constituição Federal no Capítulo III, Seção I, Artigo 205: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."[16]. Este artigo por si é um pequeno oásis onde podemos encontrar argumentos para sustentar todas as nossas empreitadas no campo da educação nesse "continente" chamado Brasil, país cravado por mazelas e abismos que acirram as forças contrárias no campo da equidade e dos processos formativos humanos. Basta passar nosso olhar sobre o texto e entrarmos numa escola pública em qualquer turno e assistir ao seu quotidiano que vemos o quão distante é a concretização dele.

Há nele palavras fundantes para o processo de articulação de uma ação: promovida, incentivada e colaborada pela sociedade. Logo, se o texto coloca nas mãos do Estado e da família a responsabilidade inicial de promover o direito de todos, é no campo social que esse

[16] Extraído do site: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf

direito precisa ser legitimado por uma promoção, incentivo e colaboração mediante um esforço por implementação de políticas públicas nessa direção. “Socialmente, a política, ou seja, a decisão mediante o choque de interesses desenha as formas de organização dos grupos, sejam eles econômicos, étnicos, de gênero, culturais, religiosos, etc. A organização social é fundamental para que decisões coletivas sejam favoráveis aos interesses do grupo”, como bem nos recorda Oliveira (2010, p.3).

Ao pensar no ensino de Língua Portuguesa[17] pensamos nos meandros que a recobrem e no acesso a ela como bem cultural. O verso da música “Língua[18]”, do cantor e compositor Caetano Veloso diz: “A língua é minha pátria”. Com ele, estamos trazendo para dentro desse processo de reflexão e discussão, a noção de língua como parte constituinte da identidade humana e de como essa língua recai sobre a forte ideia de pertencimento: a língua é minha pátria, diz o compositor, mas a questão que se coloca na sala de aula é: como não nos sentirmos estrangeiros nessa pátria linguística?

Esta seção nasce justamente das idas a campo, visto que em sala de aula era muito comum ouvir coisas do tipo “não sei falar”, “não quero falar por que alguém pode me criticar”, “não gosto de falar em público”, “tenho vergonha”, “não sei falar como você” (o você nesse caso é o/a professor/a). Os diários de campo revelaram uma abertura ao trabalho com oralidade, contudo a participação é conseguida com muito custo na sala de aula, muito diálogo e muita sedução por parte do educador para que haja engajamento. Em certa medida, as questões feitas com os alunos por *WhatsApp* (ver apêndice 3) também reforçam essa postura deles de desconforto e insegurança.

Curiosamente quando vamos pensar sobre as questões voltadas para nossa língua materna, um item muito particular é, igualmente, muito pouco debatido tanto em História quanto nos estudos da Língua Portuguesa na escola: o fato de durante o período colonial a língua portuguesa não ser a língua mais falada no Brasil. Na verdade, as línguas mais faladas eram as línguas de origem indígenas e ela não era só falada pelos índios, mas pela população em geral, inclusive os descendentes dos portugueses. O tupi e o tupinambá, idiomas aparentados, ganhavam em disparada em relação ao português, até o Marquês de Pombal, em 1757, instituir a obrigatoriedade do ensino de português e a proibição de quaisquer outras

[17] Manteremos a nomenclatura usual das Matrizes Curriculares no Brasil, mesmo achando a expressão Português Brasileiro mais adequada como tantos estudiosos hoje defendem por acreditarem que isso estabelece de modo mais claro as particularidades dos usos da língua entre Brasil e Portugal.
[18] Extraído do site: https://www.vagalume.com.br/caetano-veloso/lingua.html

línguas. Essa medida queria atingir a prática comum dos padres jesuítas que se valiam da língua geral amazônica (cf. BAGNO, 2005). É Bourdieu (2008, p. 32) quem nos lembra:

> A língua oficial está enredada com o Estado, *tanto em sua gênese* como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um *mercado linguístico unificado* e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), *esta língua de Estado torna-se a norma teórica* pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas. (grifo nosso)

As aulas, em especial as de Língua Portuguesa, precisam tomar para si a tarefa de trazer para o campo didático-pedagógico discussões mais amplas e profundas sobre as questões que subsumam a aquisição da língua materna e o desenvolvimento, por parte do usuário, de competências e habilidades que a envolvem e que são importantes no seu repositório intelectual para a lida fora do contexto escolar.

Lamentavelmente, muitos livros teóricos – os que se debruçam sobre a aquisição do português –, assim como os guias e os livros didáticos, primam muito por lidar com a relação tensional das forças estabelecidas pela palavra escrita. Como disse, numa outra seção desse texto, a palavra em sua oralidade não possui historicidade. Uma pergunta simples como quando o homem começou a falar, não nos remete a um recorte temporal muito pontual por que a fala não é tão historicizável como a escrita pode ser, posto que esta possui registro. (MARCUSCHI, 2005).

A escrita, construída ao logo da história humana, acabou por se tornar um fator de poder, uma chave de acesso a um mundo de poucos iniciados. Contudo, cabe dizer que ela não é a reprodução da fala, ela não é superior à fala e ela não é uma chave mágica apenas para poucos. Ela é um processo simbólico criado pelo humano para o humano com características e necessidades sociais específicas, ela tem usos e contextos de uso diferentes da fala, ela é uma via importante de elemento comunicacional para o homem, por meio de sinais específicos e todo ser humano – guardados aqueles que possuem algum problema limitante – pode aprendê-la. Como afirma Marcuschi (2005, p.22): "Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários."

Uma pequena observada no nosso quotidiano e vemos o quanto a fala carece de melhor espaço nos estudos de Língua Portuguesa. A oralidade continua na moda (cf. Marcuschi, 2005), mas é tratada de modo subvalorizado. Um adendo importante aqui é o fato de a cultura nordestina, em que nós nos encontramos submersos, primar por muitos aspectos populares da expressão oral: os repentes que eram (e ainda são) cantados em feiras

livres e que deixaram suas marcas culturais, os cordéis recitados com marcas da fala, os sambas de terreiros e os festejos passados de geração em geração por meio da oralidade. Soma-se a isso o fato de que na atualidade usamos as práticas da oralidade a todo momento e, com a aceleração tecnológica, ela foi ganhando novos contornos: os *audiobooks*, os *podcasts* e os áudios enviados via rede social, são bons exemplos disso.

Interessa-nos nesta seção tentar entender os meandros da linguagem (seja ela oral ou escrita, apesar de linguagem ser uma nomenclatura generalizante cabível em outras expressões humanas) e as relações de poder que a permeia. Mas para isso, como se vê, cremos que é necessário não apenas retomar alguns pontos, como abordar tantos outros antes de explicitar e tentar clarificar essas relações de força presentes na aquisição da linguagem pelo ser humano. Esse papel político da linguagem será abordado passo a passo como uma tentativa de alargar as nossas percepções que ficam, no mais das vezes, obscurecidas pelos aspectos apenas práticos e utilitaristas nessa perspectiva de ensino-aprendizagem.

Retomando um termo que retiraremos da fala anterior de Marcuschi (2005), a palavra que nos norteará nesse caminho de migalhas de João e Maria[19] será discriminação. A aquisição da fala não apenas é discriminada em contextos como os escolares em comparação com a aquisição da escrita, tomando aqui o contexto de privilégio de ensino, mas em seu âmago diário. Os falares vão tomando para si as roupagens de melhor e pior; de certo e errado; de bom e mau. Assim as falas de uns vão sendo postas em pedestais de ouro, enquanto as falas de outros vão sendo postas à margem. A grande questão é: Quem são esses uns e quem são esses outros? Quem constrói esses pedestais e com que intenção?

Chamaremos o pesquisador Bagno (2002) para a tarefa de nos ajudar a descontruir os preconceitos que a aquisição da língua materna (para os não-surdos) enfrenta. Importante estudioso da nossa língua e que apresenta, de modo muito assertivo, argumentos importantes para olharmos as expressões e variações do português como fatos que possuem uma explicação lógico-científica. O seu famoso livro "Preconceito linguístico – o que é, como se faz" é um bom exemplo de como podemos nos valer da lógica do pensamento racional e voltado para o estudo dos fenômenos da nossa língua materna, com os cuidados que isso requer.

Sensível às questões de natureza social e econômica, Bagno (2002) deixa claro o quanto as relações de classes e de poder põem em jogo as classificações entre correto e

[19] Aqui tomamos de empréstimo os nomes e a situação da clássica história infantil dos irmãos Grimm.

incorreto nos usos da língua portuguesa no Brasil. A própria concepção de um português melhor em Portugal do que nesse nosso país ocupado pelos portugueses demonstra o quanto a mentalidade colonialista acabou nos conduzido a um equívoco de percepção, o quanto essa valoração do estrangeiro como superior ao nosso, a concepção de por ter sido Portugal, nosso colonizador, nos põe debaixo de um padrão que não atendemos porque nos expressamos, dizem os preconceituosos, muito aquém dos próprios portugueses.

Bagno (2002) esclarece que, ao dizermos que falamos português, estamos fazendo isso pautado numa perspectiva histórica e que esse português de cá não pode ser comparado com o português d'além-mar, visto que nossa gramática e fonética se distanciou profundamente. Para demarcar essa língua, podemos afirmar que falamos o português brasileiro.

O próprio autor ainda nos alerta ao dizer que "falar da língua é falar de política, e em nenhum momento esta reflexão política pode estar ausente de nossas posturas teóricas e de nossas atitudes práticas de cidadão, de professor e de cientista." (*idem.ibidem*, p.72). É nesse tocante que este texto intenta nos fazer repensar nossa relação com a palavra. E compreender melhor a oralidade, um dos aspectos importantes da interação humana, é adentrar num mundo de poderes que são socialmente dados a uns e silenciados em outros.

Há espaços humanos que por si, nos fazem notar essa questão do poder imanente à fala: uma pessoa pode se sentir completamente à vontade num bar e tolhida quando convidada a fazer uso da palavra numa reunião de pais, a se expressar com os colegas de trabalho e a silenciar quando se expuser na câmara de vereadores. Muitas variáveis entram nesse jogo: o grau de intimidade entre os interlocutores é uma delas, a frequência de ida e uso do espaço onde se dá a fala é outra.

Quando se fala em silenciamento, vêm os aspectos cruciais: Eu me sinto linguisticamente à vontade nesses lugares? E eu consigo entender a estrutura de texto – gênero – que é preciso para que eu me comunique de modo eficiente? Eu sei me posicionar de modo positivo em relação a autoestima da minha gramática internalizada? As respostas a essas indagações devem ser levadas para o campo da sala de aula. É lá que deve ser ensinado como os processos comunicacionais são de ordem da reflexão e do aprendizado sistemático. A própria escola deve entrar nesse lugar de tensões: Qual a voz do aluno? Como ele pode alcançar novas possibilidades de expressões? Qual o lugar da fala dos professores? Ratificando o que foi dito:

> A consciência que temos do mundo é mediada pela linguagem, que facilita ou cria obstáculos para o seu desenvolvimento. A linguagem não é apenas um produto

> técnico, neutro, acima das relações sociais. A linguagem é social. Sendo um fenômeno social, não se pode desvincular linguagem e sociedade. [...] [A linguagem] é permeada e caracterizada por relações de poder. Isto se reproduz em todas as esferas da vida social, nas escolas, no processo educacional em geral, nas relações internacionais, na política institucional, nas instituições sociais, na produção de bens materiais, inclusive na linguagem. (VIANA, 2009, p.6)

Bourdieu (1989) traz também para nós, de modo muito profundo, a questão das estruturas de poder, ao abordar o poder simbólico presente em diversos sistemas como a religião, a língua, a arte, a ciência... Ele mesmo define que "o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe são sujeitos ou mesmo que o exercem" (*op.cit.,* p. 8-9). É ele igualmente quem afirma que as estruturas simbólicas exercem um poder estruturante porque foram estruturadas, e essa estruturação se dá socialmente, refletindo, portanto, as tensões de poder existentes. Esse poder é criado na perspectiva de dar uma ordem às coisas, pois criam o consenso do mundo social em que surgiram.

Dentro desse lugar do ideológico, é preciso fazer sentar à mesa da linguagem outro fator ligado às questões de poder: a formação escolar. Esta está intimamente ligada a elementos de ordem socioeconômica. E quando se trata da Educação de Jovens e Adultos, ganha contornos ainda mais nítidos: a saída (ou nem entrada) da escola para lutar pela sobrevivência, num país marcado por uma má distribuição de renda e benefícios de bem-estar social. É aí que entra em jogo o fato de querermos inculcar dentro da escola um preconceito linguístico que se alastra e que tolhe o outro, nos usos da linguagem: que só existe uma forma correta de ler e nomear o mundo. Que o falar de quem não possui ou possui baixa escolaridade é pior do que aqueles que a possuem. E dizemos isso porque os alunos da EJA, por serem em grande maioria alunos mais velhos, trazem fortemente enraizados seus valores linguísticos para a sala.

É Bagno (2002) quem nos lembra das inúmeras palavras que surgiram dentro da nossa língua por um sistema chamado de rotacismo, o qual consiste em alternar ao longo do tempo, a estrutura de uma palavra, cambiar uma letra por outra. Um exemplo: a palavra cavalo, que no latim clássico era caballus, trocou-se o "b" por "v" e isso feito por muito e muito tempo, até que se sedimentasse o uso, tornando-o socialmente aceito. Do mesmo modo, muitas pessoas fazem o inverso "varrer" e "barrer", por exemplo. E aí esse falar fora da gramática acaba assinalado por críticas e, por conseguinte, por um silenciamento, já que quem "não" sabe falar o português, não sabe se expressar.

Bourdieu (1989), trazendo a tinta do pensamento político-filosófico, assevera que as classes estão numa luta simbólica como forma de impor ao mundo social os seus interesses. Deste modo, as classes dominantes tomam para si não só a questão de se manter nesse lugar de poder, como de, ao mesmo tempo, legitimá-lo através de um jogo de violência simbólica que fica escamoteado num processo de inculcamento. Tomando assim o que nos disse Bagno anteriormente, e sustentados nessa lógica de Bourdieu, as situações da linguagem em que aparecem nitidamente os preconceitos e lugares de superioridade e inferioridade, passam pelo processo de imposição ideológica. É como no excerto acima exposto, as questões de poder econômico ditam as regras do bem falar e do que é ou não risível no nosso país.

Nesse mesmo tocante, Bagno (2002) vai reiterar que a norma culta, tão amplamente defendida pelos puristas da língua e que serve de base para nossa gramática normativa, nasce de um cunho puramente elitista. E ainda, diz ele, a norma culta real não é o reflexo da norma culta ideal, há um ranço de querer espelhar nosso português com o português de Portugal e ainda de querer impor essa norma a todo custo, vide muitas gramáticas existentes e os livros didáticos de português que pouco refletem sobre as situações reais de uso do português brasileiro.

Segundo Viana (2009) a linguagem não é neutra e tomar isso na sedimentação de um pensamento sobre linguagem e poder, é imperativo. Ela não é neutra, posto que ela se dá em torno dos significados das palavras e dos signos utilizados no processo de comunicação humana. Deste modo, a classe dominante empreende esforço em obstaculizar o livre desenvolvimento da consciência humana, impondo-lhe certos limites, além de impor sua ideologia valendo-se, assim, desse processo de controle. Diz ainda ele que as "demais classes sociais buscam resistir e as classes exploradas esboçam uma linguagem diferenciada. Entretanto, a diferença de linguagem ocorre no interior de uma totalidade, ou seja, a diferença vem acompanhada por uma semelhança." (op.cit.,12)

Nessa mesma dimensão, Bourdieu (1989, p. 14-15) assevera:

> O poder simbólico como poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo, e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo [...] só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário.
> [...] O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter é a crença na legitimidade das palavras e naquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras.

O entrelaçamento entre poder e política tomada aqui, esta última, em sua acepção mais amplificada e não apenas partidária, é categoricamente necessário, visto que esses elementos são siameses. Nesse esteio, o livro "A norma Oculta no Brasil – Língua e Poder

na Sociedade Brasileira" (BAGNO, 2005), faz um esboço muito interessante logo de início, ao mostrar a relação entre língua, poder e política. Para isso ele se vale de um ente representativo desses três elementos: a figura de Luís Inácio Lula da Silva – Lula[20].

O autor coloca como a figura desse homem vindo das bases, da classe popular, ao assumir o maior cargo de chefia e representatividade desse país, ao carregar consigo as marcas constituintes da sua cultura da língua portuguesa, acaba por fazer desfilar um torvelinho de discursos marcadamente preconceituosos e elitistas. O mercado linguístico[21] tomado pelos defensores da língua formal, padrão, culta e ideal, desfilaram seus medos e seu discurso de aversão ao que aquele lugar não pertencia e que ameaçava as estruturas da língua com a possibilidade de ser dado poder a quem possuía uma linguagem, do ponto de vista desses donos do mercado, diferente, não-padrão, menor, canhestra.

Luís Inácio Lula da Silva, o Lula, enfrenta, em duplo campo, a possibilidade de assumir e alcançar outros patamares sociais: no primeiro campo reside o enfrentamento do preconceito linguístico, e no segundo o enfrentamento da eleição em si como figura pública. Assim, a imagem de homem ignorante por não saber fazer uso dos códigos da linguagem tão bem como seus opositores foi, durante muito tempo, usada como demérito para o acesso ao cargo de presidente. Vemos aqui nitidamente uma demarcação no reino das palavras em que não basta querer ser, tem que saber (a língua) para ser. É o próprio Bourdieu (2008, p. 54) quem nos rememora que:

> Os discursos alcançam seu valor (e seu sentido) apenas através da relação com um mercado, caracterizado por uma lei especial de formação particular dos preços: o valor do discurso depende da relação de forças que se estabelece concretamente entre as competências linguísticas dos locutores, entendidas ao mesmo tempo como capacidade de produção, de apropriação e apreciação ou, em outros termos, como capacidade de que dispõem os diferentes agentes envolvidos na troca para impor os critérios de apreciação mais favoráveis a seus produtos.

O sociólogo francês chama a atenção para o fato de o valor do discurso estar pautado nas competências linguísticas dos locutores. Entram nele a produção, a apropriação e a apreciação. Neste último, os discursos de Lula foram amplamente usados para depreciar a sua imagem, posto que os interlocutores, ocupantes de posições mais seguras no mercado (muitos jornalistas, além dos políticos, sobretudo), impunham o seu critério valorativo por estarem tanto nas instâncias de poder como por pertencerem a uma elite. Bagno (*ibidem*,

[20] É importante destacar que ao citar a figura pública de Lula, este trabalho o toma apenas como exemplo que ilustra mais acertadamente o que está sendo posto em discussão.

[21] Tomaremos sempre que possível essa terminologia de Bourdieu (2008), pois ela carrega explicitamente a ideia de valoração, de troca, de compra e venda (de uma ideologia), que são as marcas da sociedade capitalista. Além de facilitar a compreensão pautada nas relações de classe.

p.16) assevera esse pensamento ao dizer que o "que existe de fato, é um profundo e entranhado preconceito social" e continua dizendo que "a linguagem, de todos os instrumentos de controle e coerção social, talvez seja o mais complexo e sutil [...]. E tudo isso é ainda mais pernicioso porque a língua é parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano [...]".

O próprio Bourdieu (2008) em outro momento, no seu texto presente no livro "A Economia das Trocas Simbólicas", retoma esses pontos apontados por Bagno ao dizer que as questões das diferenças surgidas a partir do confronto dos falares não se reduzem apenas à parcela de funcionamento dele, mediada por questões de caráter apenas linguístico. Associado a isso, está imbricado o conjunto que envolve também as diferenças sociais.

Bourdieu (2008) continua seu pensamento analítico afirmando que os usos sociais da língua devem seu valor propriamente social ao fato de se mostrarem propensos a se organizar em sistemas de diferenças (entre as variantes prosódicas e de articulação ou lexicológicas e sintáticas), reproduzindo o sistema das diferenças sociais na ordem simbólica dos desvios diferenciais. Falar, ele diz, é apropriar-se de um ou outro dentre os estilos expressivos já constituídos no e pelo uso, objetivamente marcados por sua posição numa hierarquia de estilos, que exprime através de sua ordem a hierarquia dos grupos correspondentes. Tais estilos acabam por constituir um sistema de diferenças que são classificadas e classificantes.

Neste esquema, não é suficiente saber falar – aqui entendida no seu campo biológico como capacidade natural do humano –. O indivíduo pode produzir frases perfeitamente suscetíveis de serem compreendidas, mas não de serem "escutadas", ou reconhecidas em quaisquer situações em que se pode falar. Ao que parece, certo locutor pode possuir a capacidade comunicacional, mas não possui a legitimidade do patrimônio social para usar essa língua legítima.

Como a oralidade, objeto de nossa pesquisa, precisa da fala para ser materializada, é preciso que pensemos seriamente que o que está em processo de elaboração de pensamento, até aqui, não é como o domínio da norma culta da língua é essencial para os processos de construção de gêneros orais específicos; tampouco que sem essa norma os gêneros orais perdem o sentido de serem pensados e trabalhados em sala. O que está sendo posto aqui é a relação entre poder e linguagem e de como precisamos pensar sobre isso para uma condução mais acertada em sala no trato com a oralidade. Ter ciência de que existem relações de poder e de camadas ideológicas nos tratos com a língua é importante tanto para o educador, que quer pensar de modo crítico seu trabalho, como para o aluno, que precisa se libertar de

preconceitos sociais que obstaculizariam e muito sua livre expressão, sua criatividade, sua potência comunicacional.

> Esse ensino tradicional [...] em vez de incentivar o uso das habilidades linguísticas do indivíduo, deixando-o expressar-se livremente para somente depois corrigir a fala ou sua escrita, age exatamente ao contrário: interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação com a atitude corretiva (e muitas vezes punitiva), cuja consequência inaceitável é a criação de um sentimento de incapacidade, de incompetência. (BAGNO, 2002 p.108)

Amplificando tal percepção, é preciso entender que os discursos se estruturam em torno de gêneros. Assim sendo, os gêneros do discurso são, segundo Bakhtin (2016), tipos relativamente estáveis de enunciados, o que permite o reconhecimento dele em sua estrutura constitutiva. E o domínio da língua padrão em si não é condição *sine qua non* para o domínio do gênero. Um usuário da língua pode perfeitamente, por exemplo, elaborar o gênero oral dentro de sua perspectiva linguística e de sua gramática internalizada. Óbvio que é na escola que o aluno pode pensar a existência de outras variantes e do modelo da variante padrão como a que foi enraizada culturalmente e de como isso se deu e se dá. Mas que não pode ser, de modo algum, impeditivo para os seus avanços em expressão e domínios no território da competência comunicativa.

O próprio Possenti (1996) defende a necessidade de ensinar o português padrão nas escolas e a questão mais problemática não reside aí, reside no que ele mesmo chama de violência cultural que consiste em impor a um grupo valores de outro grupo, dado que a língua padrão pertence, como já mencionado, a um processo hegemônico de classe. Contudo, ele crê que o um grupo menos favorecido só ganha ao trazer para si a expressão de outro, desde que possa se servir dessa variante da língua para expressar suas ideologias também.

O autor argumenta que outra visão associada a essa questão de natureza político-cultural se alia, muitas vezes, como forma de justificar o não ensino da língua padrão: é a visão de natureza cognitiva. Essa visão de cunho preconceituoso acaba por assinalar um fosso que divide ainda mais essas estruturas entre o popular e o culto, logo, as estruturas simbólicas de poder. Expõe ele que essa lógica...

> consiste em imaginar que cada falante ou cada grupo de falantes só pode aprender e falar um dialeto (ou uma língua). Dito de outra maneira: a defesa dos valores "populares" suporia que o povo só fala formas populares, e que elas são totalmente distintas das formas utilizadas pelos grupos dominantes. O que vale para formas linguísticas valeria para outras formas de manifestação cultural. A hipótese supõe também que o aprendizado de uma língua ou de um dialeto é uma tarefa difícil, ou, pelo menos, difícil para certos grupos ou para certas pessoas. Ora, todas as evidências vão no sentido contrário.

Ele permanece em sua defesa da necessidade do ensino da língua padrão, posto que isso envolve processos importantes de leitura e escrita, de acesso a saberes e documentos que irão alargar as fronteiras do conhecimento humano.

Já Antunes (2003), nos ajuda a desanuviar melhor o torvelinho desse pensamento, quando coloca que só de tomar para si a assunção dessa discussão de como unir competência e cidadania, o educador já está dando um passo imensamente significativo, uma vez que representa o começo da mudança, aponta. A intenção desses professores em adotar atividades que alcancem resultados mais positivos e gratificantes. “Como em muitos outros casos, discutir, refletir, para identificar os problemas e encontrar saídas, já é uma “ação”, já é parte do processo de mudança” (*op.cit.* p.34), afirma ela.

Trazendo essa discussão para a pedagogia do oral, Milanez (1993) nos aponta, ratificando ainda mais o que explicitamos como entraves, que a prática de uma pedagogia interacional do oral esbarra em dois obstáculos principais, advindos de uma estrutura metodológica do ensino tradicional: o primeiro deles é a postura do professor, que assume para si a posse da palavra em sala e o segundo, o fato dele se ater mais à correção gramatical do que ao efeito comunicativo.

O primeiro fator assume também um caráter de poder, visto que há nele um processo assimétrico do discurso pedagógico, que geralmente se veste de um caráter de autoritarismo. O professor é sempre quem controla os turnos da fala, vira o patrão da comunicação. O ideal é relativizar esse discurso através da expansão da fala e não do corte dela. Já o segundo fator que diz respeito à correção gramatical, já foi amplamente debatido anteriormente e a autora recobra o quanto isso prejudica o processo de construção das competências, uma vez que há preocupação com a forma e não com o conteúdo. Diz ela (*op. cit*., p. 37):

> Com relação à prática interacional, trata-se de conscientizar o aluno, desde o primário, do processo de expectativas recíprocas que está em jogo na situação de comunicação oral. Além de cuidar do aspecto linguístico em si, ele terá que se preocupar também com os componentes vocais e mímicos, pois todos estarão atuando, simultaneamente, para a compreensão e interpretação dos seus enunciados pelo interlocutor. Assim, nas apresentações em público, além de produzir um texto coeso e coerente, cabe-lhe, ainda, cumprir outros requisitos como volume da voz adequada à situação comunicativa, dicção clara, expressões faciais e gestualidade condizente com a prosódia e com o conteúdo, etc.

A oralidade toma para si tarefas para além da pura e simples correção do aspecto gramatical. Uma gama de elementos, como bem se nota por meio da fala da autora, são solicitados a fazer parte dos processos da elaboração oral de textos e que são muito importantes quando se quer a eficiência nos processos de interlocução.

Quando se trata das questões da linguagem, Bourdieu (2008) vem para nos recordar que não há uma relativização das diferenças, mas, pelo contrário, há um processo de hierarquização linguística que está ligado às próprias diferenças econômicas e sociais o que coloca certo discurso hierarquizado como quase legítimo universalmente. O que existe nesse bojo, de fato, é um uso de um capital linguístico – aqui a nossa língua portuguesa elitista, a língua dita padrão – tomado pela competência dominante como meio de assegurar um lucro de distinção entre as demais competências e assegurar sua ocupação. Destarte, elas garantirão a unificação do mercado de distribuição (escolas, política, administração, mercado do mundo) e permanecerão, assim, a manipular os meios de produção, de acesso e de distribuição por meio desses lugares de expressão legítimos.

Essa noção de capital linguístico, amplamente colocado no texto de Bourdieu, torna contundentes as noções valorativas por trás das palavras e de seus usos. E, mais que isso, o humano por trás delas. Ele não apenas quer chamar atenção para o jogo de violência simbólica em face das questões da autorização da fala e de valoração das palavras e discursos, mas para o jogo que envolve as questões de classe e do monopólio do mercado linguístico.

Nesse sentido, uma camada arguta de pensamento apontada por Bagno (2005) toca no processo de formação política do país. E ela envolve tanto a participação do povo nessa autonomia, quanto a participação desse mesmo povo em sua formação cultural. Ele vai mostrar que diferente de muitas colônias como a americana, por exemplo, a nossa colônia não contou com a participação popular. Na verdade, de acordo com Bagno, as grandes mudanças históricas não foram conduzidas pelo povo e isso é um fator determinante no campo da linguagem. Basta notar, segundo ele mesmo afirma, que com a luta americana pela libertação da coroa inglesa houve, logo de início, a busca pela expressão daquela gente por meio de uma "língua" que a identificasse, mas que também a diferenciasse dos colonizadores ingleses como atestou o filólogo Noah Webster (1758-1843).

A própria Revolução Francesa no século XVIII, trouxe de modo violento para o centro do poder político a burguesia e com ela toda carga linguístico-cultural. As radicais mudanças políticas acirram violentamente as transformações no campo da linguagem, mas isso não quer dizer que há uma equidade social. Configuram-se sempre nesse processo tensões hegemônicas de poder. Todavia, no Brasil, essas tensões ganham contornos muito *sui generis*, pois, como Bagno revela: 1) os grandes movimentos políticos como a Independência e a Proclamação da República foram forjados de cima para baixo, por um

pensamento elitista; 2) a economia brasileira durante o Brasil império, por exemplo, era essencialmente agrária e com trabalho escravo; a estrutura latifundiária não sofreu alterações; 3) a sociedade brasileira se estrutura em torno de três grandes características, autoritarismo, oligarquismo e elitismo; 4) a educação brasileira sempre foi pensada historicamente para uma pequena parcela da população: a elite, dentre outros aspectos. Marilena Chauí (*apud* Bagno, *op. cit.*, p.86) nos recorda:

> Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, ou aquilo que alguns estudiosos designam como "cultura senhorial", a sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior que obedece.

Um cotejo interessante e possível entre os pensamentos de Bagno e Bourdieu é no campo da literatura. Bagno (2005) coloca como o campo literário brasileiro reforçou essas relações de poder que envolvem a linguagem. Só para citar alguns exemplos interessantes, ele recorda que o escritor José de Alencar, pertencente a cepa do romantismo nacionalista (século XIX), mesmo retratando índios, como o famoso Peri do livro igualmente clássico "O Guarani", o faz de modo tão idealizado e num português europeizado, que se cumpre nele o que o próprio Alencar defendia "não se pretende que toda invocação seja boa: defende-se a ideia do progresso da língua, não o abuso que o acompanha" (BAGNO, 2005, p.82). Essa fala deixa claro que o tema brasileiro da literatura indianista não envolvia abrir concessões linguísticas radicais.

Nesse lastro, Bourdieu (2008) defende que na literatura, quando escritores se valem dessa língua que está subalterna ou com menor valor no mercado linguístico, e ela aparece nas obras literárias, vem sempre travestida de uma intenção pouco nobre, visto que ela reafirma uma expropriação, posto que (*op.cit*., p.47) "a expropriação objetiva das classes dominadas guarda uma relação com a existência de um corpo de profissionais objetivamente investidos do monopólio do uso legítimo da língua legítima." Isto, de certo modo, por se dar de modo muito sutil no campo literário e ser comumente reafirmado no mercado-escola, acaba por contribuir com a dominação simbólica, as obras acabam dissimulando em si mesmas esse poder.

Mesmo os escritores mais abertos a essas possibilidades de registros da língua brasileira em uso, como o que amplamente aconteceu com os modernistas, se dão por pessoas das camadas elitistas que não estão ligadas a um estudo e pesquisa sistemática da

língua, mas sim por uma busca muito maior pelo vanguardismo estético do que por uma defesa dessa língua brasileira como expressão e representatividade nacional de fato.

Um exemplo benéfico que podemos citar, talvez, de uma quebra nesse processo, seja a publicação dos poemas de Patativa do Assaré, na atualidade, com sua própria subjetividade linguística lá impregnada e mantida ou do livro "Quarto de Despejo", de Carolina Maria de Jesus. Temos imanente ao texto o homem e a mulher linguisticamente postos e que aparecem como situações raras na literatura por serem representados em sua linguagem, em seu microcosmos, em sua carga humana, enfim, como são. Mas seria apropriado pensar se as obras desses autores são olhadas pelo cânone literário com a mesma deferência que obras de autores cujos textos se aproximam do valor atribuído à língua oficial (padrão) no mercado.

Sobre o caráter da subjetividade que vai aparecer em qualquer texto (oral ou escrito) produzido pelos seres humanos, Viana (2009, p. 06) vem nos lembrar de que:

> A consciência que temos do mundo é mediada pela linguagem, que facilita ou cria obstáculos para o seu desenvolvimento. A linguagem não é apenas um produto técnico, neutro, acima das relações sociais. A linguagem é social. Sendo um fenômeno social, não se pode desvincular linguagem e sociedade. [...] A consciência não é um capítulo à parte da vida dos indivíduos, pelo contrário, é parte de sua totalidade, e, portanto, não é algo meramente racional, mas também valorativa, sentimental, e embora tenha certa especificidade e autonomia, é uma forma superior de sensibilidade, que coordena todos os processos psíquicos do indivíduo.

Há que se pensar nas linhas divisórias que sancionam as coisas – linhas da escola, dos saberes... –, os ritos de passagem, segundo Bourdieu (2008) servem muito para isso, para estabelecer ainda mais certas "geografias humanas", certos aqui pode/não-pode. Estes ritos sancionam o estado das coisas, dão força às violências simbólicas santificando as diferenças por meio de "amuletos" como diplomas, por exemplo, conferindo aos ritos de instituição o poder de agir sobre o real. Se por um lado Viana nos coloca que o homem e sua consciência estão implicados como o ser-no-mundo, Bourdieu nos recorda e complementa que esse ser-no-mundo cria cetros de poder manipulados por alguns e que forjam o mundo e as consciências postas nele.

Retomo aqui, como que andando de modo circular, como que tergiversando em meio a esse campo vasto da palavra, o verso com que de início abri os primeiros parágrafos desta seção: "a língua é minha pátria", disse o poeta. E continua na sua canção: "e eu não tenho pátria, tenho mátria e quero frátria". Como que nos lembrando de que essa estrutura paterna já não mais é por ele aceita, como um filho que não quer viver sobre a figura de um pai opressor. É a língua representativa como mãe a que ele quer, a (real) língua materna que, como vimos, não deixa igualmente de cair em vãos de opressão, mas mais é oprimida do que

oprime, logo figura como lugar dos que estão em desamparo, dos despossuídos de sua expressão legítima.

Caetano nos faz pensar nos opostos de força: pátria = pai; mátria = mãe, no masculino e no feminino e em tudo que isso simboliza no percurso da História Humana. O mundo gerido pelo falo que se recobre de força, virilidade e poder; e, opostamente, pelo útero que gesta e acolhe esse falo e que, sutilmente, vai notando o seu poder, esse útero que expulsa para fora de si novos sentidos para o mundo... do feminino que oferece a seiva da vida. Mas, indo longe, numa ruptura para além das noções dessas representações arquetípicas, ele idealiza e deseja a frátria = o fraterno, a fraternidade, o que não tem sexo porque é de todos e a todos igualmente sustem e acolhe, a todos igualmente escuta e permite a palavra. Essa frátria em que, num mundo utópico, mesmo com toda territorialidade real ou imaginária, não nos sintamos estrangeiros no mundo, por meio do verbo que sopramos para dar fôlego à vida.

5 A CIGARRA ETERNA: AS VOZES QUE CONSTROEM UMA PEDAGOGIA DO ORAL

Titono, nosso elemento simbólico da mitologia, foi a paixão da deusa Eos (ou Aurora, na mitologia romana). A ela cabia abrir a passagem para o carro de Hélio (a personificação do Sol). Ela rapta o seu amado e pede a Zeus que conceda a imortalidade a ele. Zeus o faz, mas ela se esqueceu de pedir a juventude eterna e ele vai se transformando num ser decrépito. Ela, não suportando vê-lo assim, faz novo pedido a Zeus. O deus dos deuses atende e Titono é transformado numa cigarra, que viveu a cantar.

Esta cigarra que emite seus sons pelas eras, pelas ranhuras da existência, nos remete a nós, humanos, e a construção de nossa voz ao longo do tempo, de nossa articulação sonora que vai nomeando o mundo e assim "cantando" a vida que nos cerca. A nossa oralidade vai dos sons guturais do homem primitivo à complexidade melódica das diversas línguas que enchem o mundo dos sons que são passados de um a outro, no decorrer da vida.

Assim, para dar voz a este momento reflexivo, tomamos de empréstimo das cigarras, ou melhor, das autoras Milanez (1993) e Magalhães (2008), logo de início, uma terminologia que nos soa mais que pertinente no que tange a lida com o universo da oralidade. Mas não qualquer lida e sim uma forma direcionada, metodologizada, didatizada de conduzir a oralidade no espaço escolar: a pedagogia do oral. É preciso fazer sentir a importância dentro da escola de trazer a oralidade como um elemento necessário e imprescindível para a formação de um ser que se quer pleno de suas faculdades comunicativas na relação com o mundo a sua volta. Pensaremos mais especificamente sobre a Educação de Jovens e Adultos dentro dessa conjuntura da Educação Básica no trabalho com a linguagem.

É essencial afirmar, logo de cara, que pedagogia do oral põe o trabalho com a oralidade no lugar que lhe é de direito: como centro também, junto com a escrita, da apreensão e alargamento de competências comunicativas no quefazer pedagógico do educador. Como nos lembra Milanez (*ibidem*, p. 23) "Só o fato de a língua oral ser o instrumento mais usado no processo comunicativo-interacional humano, já é motivo suficiente para que ela mereça atenção especial por parte do ensino".

Assim sendo, a palavra pedagogia ao anteceder o termo oralidade, por si só já deixa antever que é a escola o espaço em que se deve pensar e ensinar estrategicamente os elementos fundamentais e essenciais ligados a essa linguagem, pois ela ainda carece de ser mais bem estudada visto que (*idem, ibidem*, p. 28):

> O oral funciona de forma específica no sentido de que ele preexiste à escola: ou seja, a língua antes de ser objeto de ensino, é instrumento de comunicação. Assim, enquanto o letramento nasce nos bancos escolares, adquiridos por meio de estratégias pedagógicas, a língua oral nasce no berço, via natural, sem esforço. E a criança chega à escola falando, entendendo e sendo entendida. Reside nessa característica a causa de o oral ter sido sempre relegado ao segundo plano: parece fazer mais sentido ensinar algo que ainda não se conhece, daí o privilégio da escrita durante todo período escolar.

Como foi dito, oralidade permeia o nosso quotidiano e isso é um fato posto, visto que somos seres comunicantes e ela é um desses elementos usuais mais comuns utilizados nesse processo. Quando pensamos em oralidade, de algum modo banalizamos, no senso mais comum, nossa compreensão disso, uma vez que ela nos parece construída, de algum modo nos soa facilmente dada quando já a possuímos, nos parece algo tão naturalmente nosso que se inscreve como uma conquista sem grandes esforços (exceto se por alguma questão de outra ordem, algo bloqueie ou impeça a formulação sonora de interação humana). Como bem nos lembra Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, pp.16-17) “a oralidade é parte orgânica de nós, ela nos compõe como somos. Sua falta é como a falta de outra parte qualquer, com todas as consequências que uma falta dessas pode trazer para a vida quotidiana. A criança sabe tudo intuitivamente: de fato, ela não tem consciência de que sabe tudo isso. Só sabe que sabe!”

Tal consciência do “só sabe que sabe” exposto nos parágrafos anteriores, se acentua na vida adulta, passamos a achar, erroneamente, que toda interação oral nossa é simplificada pelo ato da fala, por simplesmente dominarmos uma gama vocabular que nos permite interagir com outros de nós, desde que dominemos os mesmos códigos linguísticos comuns aos envolvidos nos processos de interação. Mas será que é tão simples assim, não só a interação comunicativa humana como toda a gama de elementos que a constitui como tal? Essa pergunta ganha contornos mais profundos e dimensões titânicas quando vemos o quanto hoje ela é alvo de intensos debates e estudos das áreas ligadas a Linguística (cf. Botelho 2012).

Mas antes de caminharmos pelo campo mais profundo e teórico que envolve os estudos do domínio da linguagem oral, e neste trabalho abraçaremos mais precisamente a Linguística Textual para tal, seria cuidadoso distinguirmos logo de início dois elementos fundamentais para a compreensão dela: o que precisamente chamamos de oralidade e de fala, posto que costumeiramente colocamos esses elementos como sinônimos. Assim, nos valemos dos conceitos dados por Marcuschi (2005, p.25), que melhor esclarecem e separam esses termos. Nos diz ele:

> 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 de uma realização mais informal à mais formal, nos mais varados contextos de uso. [...]
> A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), 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 a mímica. (grifo do autor)

Como bem se nota, a fala é um dos elementos que está intimamente ligado às questões voltadas para a oralidade, mas não é o único fator que compõe o seu campo constitutivo. Se fôssemos representar de modo matematicamente simbólico, podemos dizer que a oralidade contém a fala dentro de seu conjunto de elementos (junto a ela vêm os gêneros textuais, os suportes para interação oral, situações comunicativas específicas, competências comunicativas... dentre tantos outros).

Marcuschi (2005) também traz reflexões salutares sobre as práticas de oralidade no campo social, pois como ele mesmo assevera, são os usos da língua que fundamentam suas manifestações e, por conseguinte, permitem uma melhor construção dos estudos relativos a ela. São as práticas sociais da língua que permitem apreendê-la como objeto de compreensão humana e das potências inerentes a esse processo. Ainda nesse esteio, Marcuschi argumenta, de modo muito contundente em suas obras, que há uma dicotomia muito comum e nociva quando se trata de compreender os usos da língua, sobretudo quando se trata de compreender oralidade e escrita envolvendo suas práticas sociais. Como se ambas pertencessem a mundos inversos e avessos uma à outra. Pior, como se houvesse uma qualidade de melhor e pior entre uma e outra. Vejamos o que ele assevera (*idem,ibidem*, p. 17):

> Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia de outro, embora elas não se limitem a som e grafia [...]

É preciso ratificar aqui o papel imprescindível da linguagem – seja ela oral ou escrita – como tessitura constitutiva de nossas relações sociais. Das mais comuns e ordinárias como escrever um bilhete, um post nas redes sociais ou dar um simples recado, ou ainda como proferir um discurso de posse de um cargo importante, fazer um sermão religioso, ou dissertar num artigo acadêmico. Quaisquer que sejam essas situações dentro de tantas outras

possíveis, lá está nossa forma de interação sendo tecida entre os humanos, sequiosos por alcançar o outro pela palavra.

O autor Terra (2018) bem no lembra desse aspecto social da língua, ao afirmar em seu texto o caráter público que é próprio dela, ou seja, a língua é um bem que é de todos e a todos pertence e, para mais além, a língua nos dá uma identidade específica não apenas comunicativa, mas cultural e isso impõe sobre ela o caráter social. Nesse esteio, é interessante destacar o quanto a língua de um povo traz em si uma potência social tão grande, que basta folhearmos alguns livros de história para nos recordarmos que os imperadores romanos, cônscios desse poder que a língua possui, decretavam sobre os povos dominados o uso do latim como língua oficial. Disso decorreu uma série de formação de línguas neolatinas.

A criação da palavra para o processo de interação é um divisor de águas na própria história humana, é a partir dela que vamos nos construindo como sujeitos históricos. É como se antes dela houvesse uma pálida imagem humana que não foi plenamente dita devido à falta da força do verbo para o vislumbramento do homem. A História só seria sofisticadamente construída pela própria elaboração de uma linguagem, esse é um sutil e irônico jogo que nos coloca diante do poder da palavra, evidenciando-o enquanto instrumento de emancipação humana e como um dos fios dos laços sociais.

Nesse bojo, é importante frisar justamente o caráter mais fugaz e abstrato da linguagem oral, pautada na fala pura e simples, visto que ela não se apresenta como algo materializado (até a construção de aparelhos que permitissem arquivar o som e a imagem). Já a escrita, por si mesma, nasce com a vantagem de se apresentar como um dado histórico material e passível de estudos mais pontuais. Isso acabou por impingir à fala, preconceituosamente, uma marca de "menor", posto que se dá naturalmente e a escrita, algo "maior", posto que exige um domínio sobre ela, exige do ser um debruçamento para compreender os códigos gráficos e, portanto, um esforço mental que requer algo cognitivo mais "sofisticado" do homem.

Os fatores expostos reforçam estereótipos e preconceitos tanto no campo da vida comum, social, como da vida escolar. Marcuschi (2005, p. 35) nos diz que: "Do ponto de vista *cronológico* [...] a fala tem uma grande precedência sobre a escrita, mas do ponto de vista do *prestígio social*, a escrita é vista como mais prestigiosa que a fala" e completa afirmando que o parâmetro para tal é puramente ideológico, uma vez que há culturas em que o inverso também se dá (grifo do autor).

Destarte, como devemos conceber essa relação fala-escrita que sempre costura nossas relações comunicacionais. Comecemos por nos despir de preconceitos comumente postos no trato com essas formas de linguagem sobretudo, como já foi dito, sobre essa perspectiva dicotômica, visto que são eles os maiores obstáculos para uma compreensão mais acertada sobre a lida com ambas. Dar à fala e à escrita a mesma gama de forças e entender que ambas abarcam de modos nem tão distintos assim, mas diferentes, as situações comunicacionais, são fatores preponderantes para a construção de saberes ligados a elas e de um olhar crítico e atento ao seu papel social de interação.

Nesse esteio, tomaremos, pois, a concepção de Marcuschi (2005), que defende um *continuum* entre elas, esse contínuo funde as relações ente fala e escrita nas práticas sociais de comunicação. Botelho (2012, p. 39) reafirma essa noção marcuschiana ao dizer que vem sustentando que "oralidade e escrita são dois fenômenos inerentes ao ser humano e que entre a linguagem oral e a linguagem escrita há mais semelhanças do que diferenças. Que cada uma dessas modalidades discursivas possui características particulares, é um fato que inexoravelmente não se pode negar, mas é inegável que também há algo em comum entre elas."

Em seu texto "Sala de aula: espaço também de fala", Lima e Beserra (2012) se propõem acalorar ainda mais a discussão do trato que a escola dá aos textos orais. A primeira questão que elas apontam como o distanciamento da oralidade das práticas de sala de aula, diz respeito a ideia que equivocadamente os educadores tem de que se a pessoa já sabe falar, como já mencionado antes, está apta a executar qualquer tarefa na modalidade falada. Dentro dessa concepção, trazer a fala para dentro do ensino era desnecessário, logo, uma perda de tempo. Soma-se a isso, como já foi dito em passagens anteriores, uma equivocada noção de que a fala é caótica, desprovida de regras e, por isso mesmo demasiadamente simplória.

Essa perspectiva vem se modificando ao longo do tempo, posto que a concepção de texto também mudou muito e hoje é mais comum ver professores adentrarem a sala de aula dando visibilidade a fala e a escrita. Contudo, dizem elas, o suporte teórico dado a Língua Escrita ainda permanece abundante, o que não ocorre com a Língua Falada.

Daros (2006) nos chama a atenção ao dizer que ao longo da vida os indivíduos não dão conta de conhecer toda gama de gêneros textuais produzidos pela própria sociedade e que em família, os interlocutores partilham situações comuns que possibilitam o conhecimento de certos textos. Contudo, essas situações são limitantes para a vivência de outros contextos textuais. Assim, "a escola é uma instituição que tem o compromisso de

propiciar condições para ampliar a capacidade de interação e comunicação em diferentes esferas da cultura." (*op. cit*., p. 04).

Como já mencionado, o estudo da fala muitas vezes é construído a partir de uma percepção equivocada e não de um *continuum* tipológico (Marcuschi, 2005). Ou seja, as relações que delimitam esse processo residem nesse *continuum* em que fala e escrita se entrecruzam. Como geralmente se vê a relação entre elas:

Tabela 02: Fala x Escrita

Fala	Escrita
Contextualizada	Descontextualizada
Não planejada	Planejada
Informal	Formal
Não tem regras	Tem regras
Fragmentada	Não fragmentada
Interlocutor presente	Interlocutor ausente

Fonte: Lima e Beserra, (2012, p. 59)

Lima e Beserra (2012) mostram que colocar fala e escrita em posições dicotômicas não contribui para um trabalho eficaz com gêneros. Visto que fala e escrita se atravessam diversas vezes em maior ou menor grau. Um seminário escolar, gênero muito comum nas salas de aula por exemplo, ele mesmo sendo um gênero com maior centralidade na oralidade é todo construído sobre leituras e muitas vezes vale-se da escrita como norte nas falas explicativas, logo, trata-se de um processo misto em que oralidade e escrita se apresentam como processos comunicacionais, só para compreender de modo mais preciso do que estamos falando. É importante perceber as sutilezas do *contiuum* tipológico nos processos de trabalho e estudo dos gêneros textuais. Do contrário, o trabalho pode estar carregado de boas intenções e soar fragmentário. Os gêneros comuns na escola, chamados de gêneros escolares, assinalam equívocos.

Schneuwly e Dolz (2011) afirmam que ao se dispor a ensinar os alunos a escrever, ler e falar, a escola forçosamente trabalhou com gêneros, pois toda forma de comunicação cristaliza-se em gêneros. O grande ponto nevrálgico que se opera no processo escolar é que há um desdobramento em que o gênero em si não é mais só um instrumento de comunicação, ele se configura ao mesmo tempo como objeto de ensino-aprendizagem. E aí, dizem eles, o aluno encontra-se num lugar delicado do "como se" (como se fosse de verdade a situação comunicativa), "em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem." Daí que no problema de colocar seja o gênero oral ou escrito na centralidade do ensino, como objeto, "e

as relações complexas que os ligam às práticas de referência", assinalam para estes autores três tipos ideais de se pensar esse trabalho com o gênero na sala de aula (*ibidem*, p. 65).

Vejamos como Schneuwly e Dolz (2011) pensam essas formas puras ou, como eles mesmos nomeiam, "tipos ideais" de gênero aparecem, já que na realidade eles não aparecem desse modo, tão estanques, tão isolados, mas se apresentam de forma mista, como certas predominâncias de certas tendências. Os tipos ideais são postos da seguinte forma: 1) desaparecimento da comunicação; 2) a escola como lugar de comunicação e 3) negação da escola como lugar específico de comunicação.

No primeiro tipo ideal abordado pelos autores em questão, a comunicação desaparece em prol da objetivação. Ou seja, o gênero torna-se uma forma linguística pura em que o domínio dele é o objetivo principal. Os gêneros acabam sendo despidos de sua função autêntica de comunicação e passam a ser apenas expressões do pensamento, da experiência ou da percepção, como os próprios Schneuwly e Dolz (2011) asseveram. Assim, os gêneros tipicamente escolares, ligados a uma tradição, avultam nesse processo e balizam sequências estereotipadas ligadas a descrição – narração – dissertação. Eles servem como instrumento de avaliar e acompanhar a capacidade de escrita desses alunos. Eles viram modelos particularmente valorizados da representação do real, e não formas complexas de comunicação de práticas sociais para resolução de questões comunicativas. São "congelados" e naturalizados assim.

No segundo tipo ideal, o da escola como lugar de comunicação, Schneuwly e Dolz (2011) afirmam que a escola, nessa percepção de estudo do gênero, é tomada como autêntico lugar da comunicação. Neste tópico, os autores acabam centrando muito seus olhares sobre os gêneros escritos, mas o discurso vale igualmente para a oralidade. Eles revelam que nessa perspectiva se tangenciam a construção de textos (e aqui vem a crítica, pois são citados apenas momentos de escrita) em que os textos aparecem em dadas situações promovidas pela escola, em que é a própria situação que determina o processo criativo, mas sempre intraescolar, como algo que nasce na escola e para escola e não como sendo exterior a ela relacionado a outros processos que poderiam servir de modelo ou inspiração. "A naturalização aqui é de uma outra ordem: o gênero nasce naturalmente da situação. Ele não é, assim, tratado como tal, não é descrito, nem, menos ainda prescrito, nem tematizado como forma particular que toma um texto." (*ibidem,* p. 67)

A frase só se aprende fazer fazendo, se aplica de modo pertinente a esse processo de produção textual na escola. Os gêneros escolares como o seminário, o jornal da classe,

romances coletivos, vão sendo propostos de tal maneira que vão sendo conduzidos entre os alunos, entre classes, entre escolas. E desse modo, a lógica interna tanto do contexto como do texto, acabam levando a uma condução ainda equivocada de produção.

E por último, mas não menos importante, os referidos autores pensam a terceira e última situação de tipo ideal de produção de gêneros: a negação da escola como lugar específico de comunicação. Aqui, nega-se à escola o seu papel (também) de lugar da comunicação, e passa-se a privilegiar a situação e produção do gênero em que se levaria o aluno ao domínio dele, como se o texto estivesse exatamente funcionado do lugar de referência, e esse ideal permanece como um alvo a ser alcançado. Esses textos autênticos do gênero em uso social entram com passe livre no espaço escolar, como tentativa mais perfeita possível de seu domínio. "Poder-se-ia dizer que essa abordagem tende à dissolução da escola como lugar particular de ensino-aprendizagem nas práticas sociais que ela reproduz o ensino, visando, quase imediatamente, ao domínio de instrumentos necessários para funcionar nessas práticas." A progressão é posta de lado em nome da situação de comunicação. (*op. cit*., p.68.)

Todos os tipos ideais apresentam certos pontos fortes e fracos, segundo os teóricos em questão. Logo, é preciso definir os ganhos e perdas ao assumi-los como processos de elaboração de textos no espaço escolar. E é justamente por isso que é preciso planejar a introdução de qualquer gênero textual – oral ou escrito – na escola com os cuidados que lhes são necessários. Esse processo de introdução do gênero deve atender a objetivos específicos de aprendizagem e, por ser resultado de uma decisão didática, não pode se dar aleatoriamente e simploriamente.

O que há a nosso ver de muito perspicaz nas reflexões de Schneuwly e Dolz (2011) é que ao trazer para a escola os gêneros que normalmente são produzidos em outros espaços sociais, em situações reais de comunicação, os gêneros se artificializam, funcionam como modelos de referência. Assim, os gêneros trabalhados na escola são variações dos gêneros referenciais, logo, eles chamam esses gêneros trazidos para o espaço escolar, trabalhados didaticamente e artificialmente, de modelos didáticos de gêneros. Mas isso não tira a grandeza do educador em mobilizar tais gêneros em sala, pois é preciso "colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximo possível das verdadeiras situações de comunicação, que tenham sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são[...]" (*op. cit.* p.69).

Botelho (2012), ampliando nossa compreensão sobre a oralidade, nos fala em isomorfismo da prática da linguagem. Nesse sentido, ele diz que a oralidade e a escrita mantêm muito mais semelhanças do que diferenças. A isomorfia de que fala o autor se faz notar, à medida que o contato dos indivíduos com a escrita e com a oralidade em sua diversidade textual aumenta, pois "quanto maior for a prática do escrever e do falar, maior será a semelhança entre a escrita e a fala" (*idem, ibidem*, p. 53).

Um outro aspecto relevante a se pensar é que o referido autor expõe uma noção de fala pré-letramento e pós-letramento. Segundo esta perspectiva, na primeira temos uma maior influência da fala sobre a escrita e na segunda, o contrário disso. Tomando por base os estudos linguísticos de Gillian Brown (1937-), o autor diz que ela, ao apontar as variáveis de ordem sintática, lexical, e morfológica entre esses movimentos pré e pós letramento, faz sentir de modo mais claro o caráter isomórfico da língua nas modalidades oral e escrita.

Um traço, dentre tantos outros como o gestual, a entonação, a repetição... enfim, um traço marcante que é imperativo ser mencionado quando tratamos da oralidade, é o processo de monitoramento que se dá no ato de fala quando está sendo construída de modo imediato, em tempo real. A monitoria é uma característica importante da oralidade, uma vez que ela permite planejar a próxima fala, ajustando-a ao que se pretende alcançar como feito de sentido, além de permitir, pautado no próprio processo comunicacional, "sentir" de imediato seu interlocutor corrigindo a eficácia do jogo comunicativo, além das eventuais falhas de comunicação. Isso determina uma outra particularidade da fala: a cooperação entre participantes da comunicação (cf. BOTELHO, 2012). A escola precisa mergulhar nesses labirintos linguísticos, se quiser fazer um trabalho profícuo com os sujeitos da palavra e levar a esses sujeitos a compreensão de seus papéis tanto sociais como comunicacionais na relação de intercâmbio linguístico.

Como já debatido, quando se pensa sobre a oralidade, assinala-se muito na mentalidade geral uma perspectiva muito espontânea da fala. Como se todo texto oral fosse "o mesmo" texto, só que com pequenas modificações dadas devido ao interlocutor (a escolha vocabular para falar com um amigo íntimo e para falar com o prefeito da cidade, por exemplo). É notório que esse é outro preconceito que precisa cair por terra. Basta vermos que há uma construção oral completamente diferente de um áudio entre amigos no *WhatsApp* e numa entrevista de emprego, só pra citar duas situações distintas entre falantes e situações comunicativas que exigem uma fala com elementos completamente particulares.

É salutar entender que a palavra é, em si mesma, uma potência geradora de forças sociais e comunicacionais. A palavra permeia nossa relação mais ordinária com o mundo, como dizer coisas banais como um "bom dia", indo a coisas fabulosas como expor um ponto de vista reflexivo sobre um assunto, ou ainda argumentar em legítima defesa diante de uma situação jurídica. Desse modo, dominar a palavra – de qualquer natureza, seja oral ou escrita –, revela uma questão tensional das relações de poder e de luta de emancipação humana.

O universo da linguagem permite ao homem adentrar numa gama de reações de força e de reafirmação de si mesmo, que são imprescindíveis para marcar o seu exercício de cidadania, uma vez que falar da função social do texto (aqui neste estudo do texto oral) é falar da função social do próprio homem. O texto não é algo que preexiste ao ser, ele é, antes de tudo, o objeto criado. Afinal, sendo o texto um tecido construído pelo homem – que é em sua natureza um ser complexo –, ele acabará por refletir a própria face de quem o tece, tornando-se igualmente complexo e, de certo modo, revelando-o. Como bem nos lembra Drummond:

> *Chega mais perto e contempla as palavras.*
> *Cada uma*
> *tem mil faces secretas sob a face neutra*
> *e te pergunta, sem interesse pela resposta,*
> *pobre ou terrível, que lhe deres:*
> *Trouxeste a chave?*[22]

Essa chave é o ponto em questão para adentrarmos com maior segurança pelos caminhos da linguagem. E é na escola, pedagogicamente falando, que precisa se dar o domínio de chaves possíveis a serviço, para abrir as possiblidades de usos da língua. O poema de Drummond ratifica bem tudo o que trouxemos até aqui: a potência que a palavra possui, seja ela de que natureza for, as faces possíveis por trás de seus usos e o necessário domínio de algum (ou alguns) instrumento para permitir que nos valhamos delas para adentrarmos, ainda segundo Drummond, "no reino das palavras". É nesse ponto que nossa próxima subseção vai adentrar: Qual o papel da escola em meio a isso tudo?

5.1 QUÍRON: A ORALIDADE DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR

Quíron era, no imaginário mitológico, um centauro: um ser metade humano e metade cavalo. A história diz que ele era filho de Cronos, que se disfarçou de cavalo para se esconder da sua esposa. Nesse ínterim, Cronos teve uma relação com Filira, uma ninfa. Quando o bebê nasceu, ela não suportou sua aparência e o abandou. Quíron é então cuidado pelo deus Apolo,

[22] Fragmento extraído de: https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/2016/10/04/procura-da-poesia-carlos-drummond-de-andrade/

que lhe ensina todos os seus conhecimentos ligados à arte, às terapias curativas, às profecias, à ciência etc... Quíron vira um ser profundamente sábio. Uma referência de conhecimento.

A história de Quíron reflete a força que a condução do conhecimento tem sobre uma vida. Simbolicamente Quíron pode representar a nossa parte que se encaixa a certos padrões de ser, com a outra parte que não corresponde a esse padrão; posto que ele era metade uma coisa metade outra, logo não possuía um lugar para si. Pode ainda representar a parte nossa que "soa" humanamente reconhecível e a outra parte que se reconhece que existe, mas que não se encaixa com perfeição ao que se espera. Quíron, por fim, pode representar nossa dualidade: a razão do humano e o impulso do cavalo, o "normal" e o "anormal" ... Traduz nossa condição humana de seres que possuem algo a mais de complexo do que o que nossa aparência sugere.

Mas na história desse centauro, há Apolo, o deus da Arte, da Beleza, do Equilíbrio, da Razão... que o conduz pelo caminho do conhecimento e faz Quíron adquirir saberes e por isso ser respeitado sendo quem se é. Eis o nosso papel em sala, abraçar os seres em sua inteireza, com as suas possibilidades e desafios pessoais e tentar, tal como Apolo, lançar mão dos nossos saberes para um processo de interioridade transformacional desses sujeitos. É por conta disso que falaremos de início da escola e de seu papel frente à educação e, obviamente, entram aí os elementos a serem trabalhados em seu espaço para a formação humana. Então, tomando por base o pensamento de Michel Young (2007) e de Paulo Freire (1996), (1987), tentaremos lançar luz sobre a escola e seu papel como lugar de humanização do humano.

Logo, se coloca em meio a nossa busca, essa fundamentação da escola como lugar do conhecimento. Claro está que ela não é o único lugar de acesso e ele, mas é, por natureza socialmente posta, o lugar onde ele se dá num processo pensado de modo sistematicamente formativo. Haja vista que em todo lugar há escola como força motriz da produção de sabres, há que se dizer que é nela que se entrecruzam as reflexões sobre a produção e difusão do conhecimento humano. E aí entra uma proposição interessante de Young (2007) ao questionar o que chamamos de conhecimento: ele expõe que o conhecimento escolar é, naturalmente diferente do não-escolar. Este último parte de elementos vivenciados no quotidiano, mas que não possuem certa especialidade típica do conhecimento escolar.

Nesse caminho, o referido autor aborda que há um tipo de conhecimento dependente do contexto que é de natureza prática e procedimental. E há outro tipo de conhecimento que é independente do contexto, que é de natureza teórica, e é ele que cabe a escola ofertar. Um conhecimento chamado por ele de "conhecimento poderoso". Reside nesse termo um

diálogo possível e profundo com o pensamento freiriano sobre saber e poder. Vejamos o que Young (*ibidem*, p. 1294) explicita sobre essa expressão:

> O "conhecimento dos poderosos" é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de "conhecimento dos poderosos". [...]. Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de "conhecimento poderoso". Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.

Notadamente há um cotejo freiriano possível tomando a argumentação acima, pois em Freire (1987) encontramos também esses ecos de forças antagônicas: entre opressor e oprimido, entre dominador e dominado, entre quem está sobre o poder e quem está sob o poder e as lutas que ocorrem dentro desse processo. Freire em sua extensa obra nos evidencia todas essas dimensões sócio-históricas que permeiam as relações de poder e educação. Cabe então aqui repetir o que ele (1996, p. 60) mesmo afirma frente ao ato de educar ao dizer: "minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História". Temos aí uma nítida noção de quem assume um papel ativo frente ao mundo mediante essa força motriz de conhecimento; do conhecimento poderoso, até aqui defendido, que o educador deve levar à sala.

Em Freire, a educação se coloca a serviço da libertação do homem, visto que é por meio dela que o jugo do opressor será, não apenas compreendido, mas superado ante a tomada de consciência. Nesse esteio, Young (*ibidem*, p. 1297) aponta de modo muito claro e preciso que é na escola que se ultrapassa a pura compreensão do conhecimento particular, que deve ser superado indo para além, diz ele: "para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares."

Ora, como bem notamos até aqui, os autores destacam a necessidade iminente de fazer educandos saírem dessa zona mesma de quotidianidade e "conforto" e extrapolarem a si mesmos dentro do espaço escolar. Em tempo, cabe perguntar: E a oralidade – objeto aqui de apreciação deste trabalho – como entra nesse processo? Retomemos o que estávamos refletindo no tópico anterior: se dominar competências relacionadas a língua é sinônimo de poder, e o conhecimento se materializa através dessa língua seja ela oral ou escrita, é

imperativo levar para a sala de aula essa potência germinal que a palavra possui e discuti-la seriamente como forma de emancipação humana e de conhecimento poderoso que permita alavancar esse aluno nas inserções, em espaços sociais de quaisquer naturezas.

Se equivocadamente na rua as pessoas interagem naturalmente mediadas pelos textos orais, é na escola que esses processos devem ser estudados e diferenciados, saindo da noção ingênua de que todo texto oral é praticamente igual. É nela que se deve discutir sim os usos mais formais do texto oral, mais comuns na comunicação pública do que na comunicação privada. Pois tais usos escapam mais facilmente das práticas comuns a esse alunado. Antunes (2018, p. 113) diz que "o professor deve estar atento para desenvolver nos alunos as competências necessárias a uma participação eficiente em eventos da comunicação pública, como uma conferência, uma reunião, um debate, uma apresentação, um aviso, etc."

Quando falamos na força da oralidade, nos reportamos historicamente aos gregos, que davam imensa importância à capacidade de falar e isso se efetivava muito nos espaços públicos. Os gregos davam muita importância à retórica. As ideias de inúmeros filósofos foram disseminadas em lugares públicos, como as dos filósofos estoicos, por exemplo. Tomemos como ilustração dessa importância do ato da fala na Grécia Antiga a figura de Sócrates que, por exemplo, não deixou nada escrito. Seu legado filosófico nos chega através de um de seus discípulos: Platão, que registra seus pensamentos (notemos aí como a relação oralidade – escrita é estreita e salutar).

Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) destacam que nossas escolas tinham, em sua formação inicial uma característica que não pode ser esquecida: eram uma espécie de escola-igreja, uma vez que eram ministradas por padres Jesuítas, tornando-se um lugar de silêncio. Nelas havia uma supremacia da escrita sobre a fala (será que ainda hoje perdura?), sendo esta última um lugar de "pecado". "A oralidade foi esquecida e aluno bom é, até hoje, aluno calado" (*ibidem*, p. 22).

Arroyo (2005) ratifica essa ideia ao expor que a EJA, por ser um campo de diversidade e de falta de configurações para sua especificidade educativa, acabou por se tronar, erroneamente, um lugar de exercício para os amadores e para intervenções passageiras de semeaduras indefinidas. A partir disso, ele propõe um olhar mais atento, sobretudo da academia, para que se repense seriamente o papel da EJA no campo socioeducacional e suas implicações nas políticas públicas e na formação humana. Esta pesquisa sobre oralidade, de algum modo, objetiva isso.

Nesse caminho reflexivo, Arroyo (2005) traz à baila a força dos movimentos populares para a formação não apenas política, mas educativa desses jovens e adultos ou, ainda, desses jovens-adultos, como diz ele mesmo, tendo esses jovens como protagonistas de ações que são ignoradas quando adentram os espaços tradicionais de escolarização. Coube, pois, aos movimentos populares, ampliar a visão que se tem sobre a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que é no seio desses movimentos que nascem experiências mais progressistas e por isso mesmo, mais sintonizadas com os anseios dos seus participantes, já que tais movimentos são mais abertos a absorver com mais facilidade visões educativas menos ortodoxas.

Mesmo cientes disso, é preciso sistematizar um *modus operandi* para certas práticas no ensino de Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica, uma vez que estas ficam pulverizadas e pouco difundidas pelos movimentos populares. E aí nos questionamos como essa percepção da lida com a oralidade é proposta e pensada na sala de aula, com esses Jovens (e) Adultos dentro do trabalho não apenas da disciplina Língua Portuguesa, visto que a oralidade não é exclusivamente pertencente a esta, assim como a escrita também não, mas ambas dizem respeito a todo o currículo escolar, numa conjuntura mais globalizante. Sabemos todos que se há um campo em que a linguagem oral deve ser pensada é, sobretudo, na Área de Linguagem: nessa área, um caminho deve ser pavimentado para que o percurso possa ser percorrido pelos educadores e educandos com maior precisão. Todavia, isso será amplamente debatido *a posteriori.* Por enquanto vejamos o que ainda nos dizem os teóricos sobre a escola e seu papel social com a oralidade.

A própria Antunes (2018) aponta possibilidades e a primeira delas é o professor se desprender dos manuais e direcionamentos fechados do livro didático e ele mesmo ousar a pesquisar formas e caminhos possíveis para as aulas de Língua Portuguesa. Ela não culpa o professor de ser assim tão engessado, pois há uma tradição escolar que o aprisionou nesse sentido de o professor esperar que digam o que ele deve fazer e o livro didático cumpre bem esse papel.

Contribuindo para a reflexão do que deve ser posto no chão da sala de aula, Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 26) afirmam, em seu texto, que cabe à escola, ao trabalhar com a linguagem oral, trazer:

> a) uma grande quantidade de textos orais dos mais diversos gêneros, dos mais formais aos mais informais;
> b) uma prática constate que permita aos alunos transitarem por esses textos orais, falando, ouvindo e analisando seu conteúdo, recursos e finalidades sociais;

> c) como resultado da análise e reflexão sobre a língua, o reconhecimento de todos esses gêneros, sua função social e a competência para adaptar-se a eles quando necessário.

Ora, retomemos nossa argumentação sobre linguagem e poder e, agora, associemos tais noções a noção de formação humana para a emancipação e exercício da cidadania. A função da escola é justamente permitir essa gama de contato com os mais diversos gêneros textuais, para que ao se apropriarem desse instrumento de poder que é o texto, que em sua natureza é por si um conhecimento poderoso, os alunos possam reconhecidamente adaptar-se as mais diversas situações e usos da língua de modo competente. Esse tecido de elementos constitutivos da linguagem que é o texto, precisa ser sistematicamente apresentado e aprofundado em sala de aula para que os alunos, mais do que apenas produzir textos aleatórios ou simplificados sob a forma de conversa informal, percebam o texto como via de acesso social a outros espaços, outros saberes e formas de se munir de poder. Para isso é necessário criar estratégias de ensino. Com essa ideia, corroboram Schneuwly e Dolz (2011, p. 45) ao argumentarem:

> [...] as estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para eles.

Tais estratégias, para os autores, vêm sob a forma de sequências didáticas – "uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem" (*ibidem,* p.43) – que deverão ser minuciosamente pensadas para se dominar um gênero textual específico. As sequências permitiriam esse desvelamento da compreensão das partes até o todo, essa decomposição que eles afirmaram no fragmento acima.

A escola, como microcosmo social, deve então tomar para si a tarefa de fazer seu aluno munir-se de competências comunicativas imprescindíveis para a produção textual. E por que ela? Essa questão é bem respondida em Leal e Gois (2012, p. 66):

> E porque a escola deve preparar esses alunos para essas situações de uso da modalidade oral da língua? A resposta é simples: porque são raras as situações reais de uso de um discurso oral mais formal por parte dos alunos fora do ambiente escolar. Além das situações de ensino-aprendizagem, é também na escola onde surgem as primeiras (e ricas) oportunidades de os alunos enfrentarem os gêneros orais públicos, em atividades diversas.

Nessa perspectiva de saber que a escola é o lugar onde deve se dar a formação de um aluno que se quer competente para o uso da língua portuguesa – aqui mais enfaticamente

tratada soba o prisma da oralidade –, é preciso deixar claro o que estamos chamando não apenas de língua, mas de texto e, mais precisamente, de *competência comunicativa*. Contudo, é preciso pensar na escola como espaço de formação. Adiante, iremos prosseguir pensando sobre este importante aspecto que está intimamente ligado ao ato de educar.

5.2 AS PEGADAS DE QUÍRON: OS CAMINHOS PENSADOS SOBRE FORMAÇÃO E ENSINO.

Antonio Nóvoa (2014), ao refletir em seus estudos sobre ser professor, diz que a nossa profissão ficou profundamente atrelada, durante muito tempo, a um corpo de religiosos e leigos. Depois, o Estado traz para si a responsabilidade de formação humana institucionalizada na figura da escola e do professor. São eles os elementos responsáveis por fabricarem uma identidade cívica e nacional. A escola tal como a conhecemos, é resultante de uma intenção de forjar um Estado-nação.

Neste percurso, Nóvoa (2014) afirma que o modelo de professor do passado se assemelhava ao modelo de um padre, logo essa era uma outra imagem que precisou ser refeita quando o ensino foi, aos poucos, adquirindo seu caráter de laicidade. A grande questão é tirar essa função de ensinar do caráter secundário, para colocá-la na centralidade de uma profissão e de uma formação humana. Um duplo trabalho ganha relevância nessa caminhada: a elaboração de um corpo de saberes e de técnicas e a elaboração de um conjunto de normas e de valores. O primeiro se organiza em torno dos princípios e estratégias de ensino, o segundo seguiu ao longo do tempo calcado nos valores religiosos e diz respeito a condutas e valores ético-morais que atravessam a profissão. Segundo o autor:

> Afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. O campo educativo está ocupado por inúmeros actores (Estado, Igreja, famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projectos. (*ibidem*, p.21)

O autor supracitado, mesmo numa das obras falando sobre a educação em Portugal, traz um espelhamento de nossa formação, posto que nossas escolas iniciais eram escolas-igrejas comandadas por jesuítas (cf. FERRAREZI 2018). Não diferente do que ele traz, nossa educação vai ter também ecos desses princípios religiosos que vão, por meio de lutas se esfacelando e ganhando novos contornos, assim como em terras lusitanas. Contudo, o modelo escolar que hoje conhecemos se consolida em todo mundo em meados do século XIX (NÓVOA, 2019).

A escola que se apresenta hoje, segundo ele, precisa ser repensada para o século XXI, mesmo que ainda não tenha cumprido muitas promessas do passado, ela precisa se

pensar para a busca da tão propalada qualidade de ensino. No centro da questão da organização escolar e de seu ensino, figura a imagem do professor: “são eles os responsáveis pela disciplina escolar, no duplo sentido do termo: ensinam as disciplinas, as matérias do programa, em aulas dadas simultaneamente a todos os alunos; e asseguram a disciplina, as regras de comportamento e de conduta dos alunos.” (NÓVOA, 2019).

É preciso, ainda segundo ele, acompanhar as dinâmicas de transformações e inovações que ocorrem na sociedade hodierna. Mas o que Nóvoa (2019) mais defende é um fluxo contínuo de trocas entre as Universidades e outros espaços sociais como cooperativas, associações e os professores da Educação Básica para que estes de fato se profissionalizem. Apesar de ele enfatizar a universidade, por ser culturalmente o espaço formativo, mas não a Universidade como o lugar de ir buscar a salvaguarda da educação, e sim como espaço onde teoria e prática se entrecruzem, onde diferentes sujeitos que vivem a educação possam fazer dela algo que possibilite a metamorfose da escola do século XXI. Nóvoa (2014) diz que “vale a pena trabalhar para a construção de um espaço público de educação, *a cidade educadora*, no qual a escola se articula com outras instituições, grupos e associações.” (*ibidem,* p. 04) (grifo do autor)

Esse ideário faz sentir uma confluência dos discursos de Arroyo (2018), quando ele afirma que a educação precisa buscar em Outros Sujeitos Outras Pedagogias em ações coletivas e em movimentos sociais, a cidade educadora de que fala Nóvoa (2014), em que Arroyo (2018) aponta outras epistemologias, outras práticas de emancipação. Essa diversidade dos coletivos repolitizam, como ele mesmo afirma, a Pedagogia do Oprimido em pedagogias de emancipação.

A revitalização da teoria pedagógica calcada na perspectiva acima apontada é o caminho mais fecundo para se fazer uma escola mais humana, uma escola que reflete sobre a condição humana no mundo e sobre seus sujeitos diversos e postos a margem, por uma pedagogia de dominação e subalternização. Essa pedagogia que ele almeja deve ser revitalizada na essência de vida dos Outros Sujeitos. Diz ele:

> Quando a ação educativa escolar ou extraescolar, de formação, da infância, da adolescência ou de jovens e adultos ou de educação popular se esquece deles e de seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas e se fecha em discussões sobe métodos, conteúdos, instituições, calendários, avaliação... se perde e se desvirtua. (*ibidem*, p. 28)

Ao trazer a Pedagogia do Oprimido (1987) como elemento balizador de seu discurso, Arroyo (2018) nos impele a tocar tanto nesta obra, como na obra Pedagogia da Autonomia de Freire (1996), onde há pontos importantes para a formação de uma identidade

de educação que se quer crítica, autocrítica e fecunda. Elas muito alimentaram e alinharam o pensamento formativo deste trabalho.

Se em Pedagogia do Oprimido (1987) temos Freire nos incitando a pesar as relações de opressão que tanto se fazem ver num processo de educação que ignora as tensões de poder, tensões essas que colocam os oprimidos alheios a sua condição de opressão, em Pedagogia da Autonomia (1996) temos um texto que traz um discurso explicitamente crítico ao ato pedagógico, já que cada capítulo começa com um "Ensinar exige..." e por aí vai desfilando num texto eivado de sensibilidade e amorosidade, mas que não faz concessões a simplicidade e a falseamentos, ao contrário, mostra que temos sempre uma pungência e uma urgência em nos revermos, revermos nossas prática e sermos mais empáticos com os sujeitos da educação, sejam eles nossos colegas de profissão ou nossos alunos.

Nesta pesquisa, todos esses textos convergem para o fato de que precisamos configurar nossa prática de formação numa perspectiva tanto humanizadora quanto política, visto que a palavra é, em sua natureza, também um elemento de formação identitária quanto de poder. Na seção "O olho de Polifemo: o poder da palavra", traçamos de algum modo essa relação entre a palavra como força motriz do homem para a lida com o mundo dentro-fora dele, mas, sobretudo, de como esse território da palavra também é um lugar de segregação, de apartamento dos seres, de sua identidade e de sua cultura.

Ao falarmos do binômio palavra-poder, nos lembra Freire (1987) que "a palavra verdadeira seja transformar o mundo", explicitando, em sua Pedagogia do Oprimido, que a relação eu-tu deve ser sempre uma relação dialógica, mas nunca de dominação. É por meio do diálogo desse eu-tu que se fará a pronúncia verdadeira das coisas, dos homens e do mundo. A palavra que permeia essa relação não pode ser oca, livre de uma ação de revelação e transformação do mundo, do contrário se torna puro verbalismo. Nela deve haver um compromisso de ação e transformação.

Nesse sentido, ao tomar o texto como elemento do nosso trabalho, é preciso pensá-lo no sentido prático da ação de revelar algo do mundo e para o mundo. As proposições de sequências didáticas e as discussões sobre a oralidade não podem apenas tangenciar o campo pedagógico, mas extrapolar para o campo político: do homem como animal da pólis. Assim, a escola deve se fazer como sítio desse embate desvelador e a relação entre professor e aluno, muito mais do que uma assimetria constitutiva das posições ocupadas em sala, devem se pautar pela simetria dialógica. Diz Freire:

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é **pronunciar** o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo **pronunciar.** (*op. cit.*, p. 44) (grifo do autor)

"A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante." (*op. cit.*, p. 46) continua ele. Deve ser um ato de amorosidade, de fé nos homens e de humildade. Esses atos de pronúncia do mundo e diálogo entre homens e mulheres devem ser pautados por esses elementos que os tornam genuínos, na medida em que humanizam o ato dialógico. Em Freire temos ecos da famosa frase de Clarice Lispector: "Amar os outros é a única salvação individual que conheço: ninguém estará perdido se der amor e, às vezes, receber amor em troca."[23]

Nesse processo amoroso, a educação se faz de A com B, como ele mesmo afirma, pois sendo o educador pautando minimante pelo pensamento freiriano, o que ele quer não é a construção de um conteúdo programático seu, mas nosso. Por conta disso, sentir o termômetro da sala de aula, as inquietações e "fomes" dos sujeitos é um ponto imprescindível para o educador dialógico. Neste trabalho, as sequências didáticas levantadas foram pensadas sem os sujeitos centrais, os alunos, que serão alvo de sua execução, mas... 1) elas foram construídas como em qualquer plano de aula que se preze, passível de flexibilidade e mudança, 2) foram pensadas no lastro da experiência educativa desses educadores e de sua percepção e sensibilidade frente aos discursos desses alunos em sala de aula.

O maior impeditivo para conseguir pensar mais coletivamente e amplamente as sequências didáticas, foi justamente a suspensão das aulas por conta da covid-19, que além de nos isolar, criou uma dificuldade comunicacional grande com os estudantes da EJA. É preciso, por isso, apostar nos anos de experiência do professor, em sua escuta sensível e nas discussões dos processos de formação para que se chegue a planos o mais próximo possível de um universo interessante para o exercício da oralidade em sala.

É preciso trazer, como dissemos, essa escuta sensível para a sala de aula. Se queremos deixar nossos alunos prenhes de desejo para aprender algo, é preciso que esse algo faça sentido para vida deles. Ao falarmos de oralidade é preciso, antes de permitir o trabalho pedagógico esboçado como educador, abrir espaço para a opinião em sala de aula, pois de

[23] Excerto da crônica "As três experiências". In: http://claricelispector.blogspot.com/2008/01/as-trs-experincias.html

que modo se pode trazer para a o exercício intelectivo do aprender algo que seja nele importante, se não se sabe o que é importante para o Outro que que se quer ensinar.

Disse outro estudioso importante sobre formação humana, Bernard Charlot (2005): "Ensina-se um saber e forma-se um indivíduo." O autor coloca muito bem essas duas dimensões da vida humana a partir da ideia de que se usa de modo muito comum os dois termos como sinônimos. Ele mesmo esclarece que o ensino recai sobre a lógica do discurso e de sua coerência interna, a formação por seu lado, são práticas contextualizadas para atingir certa finalidade. Deste modo, seria o formador o homem das trajetórias, aquele que pela prática estende sua mão para outrem entrar no processo de ação. O professor, o homem do patrimônio cultural, aquele que tenta passar o bastão a outrem de parte do patrimônio da formação humana. Segundo o autor francês, o professor participa de alguma maneira do sagrado e o formador, do profano.

Ao falar sobre a prática do saber, Charlot (2005, p. 91) elucida ainda mais o que seria um saber em prática para além do caráter de formação, pois a prática do saber...

> funciona segundo as normas específicas do mundo do saber. Construção de um universo e de um discurso no qual a norma é a coerência interna, a prática do saber é organizada para atingir um fim, mas, diferente de uma prática profissional, a finalidade aqui não é de produzir efeitos agindo sobre o mundo, e sim de produzir um mundo específico, no qual a lei é a coerência.

É preciso dizer que o autor, ao falar de coerência, refere-se à coerência do *logos* do discurso que os gregos tanto buscavam, que difere da noção de formação que vai ser posta como ação prática sobre as coisas, executar práticas sobre algo. A coerência é de natureza interna. No excerto acima, ele funde a ideia de prática do saber como algo ativo, mas que em essência não é uma formação pura e simples. O que Charlot que chamar atenção é o quão necessário é não atribuir ao contexto de ensino a ideia de formação apenas como algo ligado ao mundo profissional, a noção de formação para o trabalho. Mas, sendo o homem um ser da cultura, o professor, ao atuar sobre em sala, também forma o indivíduo na mediada em que ele é "cultivado" a viver apropriadamente contextualizado a um espaço e a um *modus operandi*.

Ao que parece, a ideia de cultura é a linha mestra que cose toda a relação entre saber e formação. Posto desta maneira, o autor supramencionado relativiza a questão ao propor a noção da prática do saber e o saber da prática. Ele mesmo afirma que a formação implica em saberes, já que formar é transmitir sabres de uma prática. E o saber-discurso só pode nascer de um processo prática do saber, que permite a construção desses saberes e de outros, uma vez que é uma forma também de construir novos conceitos e produzir efeitos de saber. Posto

assim, parece que as posições entre saber e formação que aparentemente assumiam caráter inconciliáveis, vão se resolvendo. E é justamente na noção prática do saber e saber da prática, que o autor consegue achar o ponto de interseção entre a formação e o saber. Essa percepção se diferencia do saber profissional, que apenas quer produzir efeitos sobre bens e serviços.

O conceito freiriano que trago para este momento quando tratamos de saber e formação é o de inacabamento (cf. FREIRE, 1996). Ele dá conta de nos lembrar que o esforço de um processo de formação seja da Universidade com seus alunos, seja desses alunos quando educadores com seus educandos, seja entre professores num curso de formação, seja de nós no nosso complexo percurso humano, estamos sempre caminhando sob nossa inconclusão e é justamente essa inconclusão que fará outros movimentos acontecerem e direcionará novas descobertas e novos sabres para uma ressignificação de si e do que está a volta. É por meio da consciência desse inacabamento que este trabalho será sempre algo inconcluso, na medida em que ele apenas capta pequenos fragmentos de vida e de uma realidade com sua marca histórica.

Diferente dos outros animais, estamos implicados com nossa condição de existência. E existir me impele a aproximar da materialidade do mundo, me impele a buscar a ética da vida, me impele a me posicionar, a fazer política, a lutar. Me impele a uma "prática *formadora* de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo a radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las" (FREIRE, 1996, p. 58).

Fechamos essa caminhada, seguindo o encalço das pegadas de Quíron, entendendo que o que temos no bojo desse processo de incompletude são, em essência, experiências formativas ao longo da vida. O ser humano está sempre sendo... E numa educação que se movimenta para a ética, para a esperança e para a gentificação, é preciso que ocupemos os espaços cercados e que deles façamos um lugar digno e humano de viver. A escola como espaço de assunção de riscos, de batalhas contra o esmagamento do homem e de sua cultura, a escola como braço que abraça os despossuídos e os esmagados pela força de uma suposta igualdade. (ARROYO, 2018).

Para completar essas pegadas, iremos agora adentrar de modo mais pontual no campo da Linguística Textual para que compreendamos mais claramente as intricadas relações que envolvem a produção de conhecimento no seio das aulas que envolvem a oralidade como objeto.

6 AS MÃOS E OS LÁBIOS DE PENÉLOPE: TECER E DESTECER POR MEIO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

A figura de Penélope, na mitologia grega, toma um aspecto singular na história de Odisseu, seu marido. Quando convocado para a guerra e indo a contragosto, Odisseu demora muito tempo de retornar e o pai de Penélope, crendo que ele morrera, resolve achar-lhe um pretendente. Esta se recusa a acreditar na morte do amado, mas o pai insiste de tal modo que ela aceita, mas impõe de que essa nova busca por um pretendente só se dará quando ela terminar de tecer o sudário de seu sogro, Laerte. Penélope tece de dia e destece à noite. Uma serva vê e a denuncia. Seu pai insiste que se case e ela propõe que só se casará com quem encordoar o arco de Odisseu. Ela sabia que era tarefa dificílima dada a dureza do arco. Um camponês consegue fazer e para surpresa de todos, trata-se do próprio Odisseu, disfarçado, que regressara.

Penélope ilustra nossa postura frente às expectativas sociais, aos papéis que somos postos na lida com o coletivo e como construímos nossos textos nessa interação ante essas expectativas. Penélope sabe que existe sobre ela a coerção da figura paterna que a quer casada. Mas ao tecer e destecer não penas com as mãos, mas com os lábios, o seu texto, ela demonstra o domínio do que também quer para si. Ela se vale das elaborações de conhecimento de mundo e das possibilidades de convencimento de seu discurso para ir, espertamente, se esquivando da pressão paterna. É sobre esse domínio com os elementos textuais que vamos configurar a construção desta subseção.

Nessa direção, podemos afirmar, logo de início, que a interação humana pautada pelo texto não parece algo simples de elucidar, visto que várias correntes de estudo surgiram objetivando desvendar os elementos que envolvem os aspectos da textualidade (cf. Koch 2013). Como foi dito antes, o texto permeia nossas relações humanas a todo o momento. Como “aranhas”, vamos tecendo nossos “fios” textuais e formando nossas “malhas” comunicativas nas nossas relações sociais. Entender a formação dessas “malhas” e suas diferentes configurações em situações específicas é de suma importância para que se efetive um processo claro e preciso no ato comunicativo.

Esse momento de nossa caminhada envolve então, adentrar no íntimo dos elementos que compõem a produção de textos e como estabelecemos de modo inteligível essa relação entre falar/ouvir. A princípio isso soa (falsamente) simples, mas veremos que tais elementos exercem um papel essencial nas relações dialógicas e a sua não compreensão ou o entendimento muito parcial deles comprometem a orientação pedagógica em sala de aula e,

por tabela, a formação da competência comunicativa no aluno e do processo em si de interação comunicativa. Tal ideia é sub-repticiamente posta em Leal e Gois (*ibidem*, pp. 57-58):

> Por diversas razões, o estudo sistemático da língua falada não foi, durante muito tempo, preocupação da escola e, por isso, esteve ausente das salas de aula e das atividades de língua portuguesa. [...] Somente a partir das três décadas finais do século passado, com o desenvolvimento dos estudos sobre a língua falada e a ampliação da noção de "texto" para além da escrita, essas crenças vêm sendo superadas pouco a pouco e hoje, a maioria dos educadores e professores (e não somente os de Língua Portuguesa) reconhece a necessidade de se realizar um trabalho sistemático, com atividades que envolvam tanto a escrita quanto a fala, para o desenvolvimento da competência linguística do aluno.

A linguística textual é um ramo da ciência que nos norteará pelo entendimento do que chamamos de texto, neste estudo. Tomando como eixo central o livro da professora Koch (2013) chamado "Introdução à Linguística Textual", iremos tentar apontar possibilidades para o que chamamos de texto e de como esse ramo da linguística, que toma o texto como elemento base, nos ajuda a clarear tal entendimento. Ela vem há mais de cinquenta anos se debruçando sobre os elementos que compõem o texto para o defini-lo como tal. E o livro acima mencionado oferece um panorama histórico-teórico fundamental dentro os estudos feitos no Brasil, uma vez que a professora Ingedore faz uma espécie de estado da arte nesta obra.

Começamos então por tomar, logo de cara, a noção de texto que aparece entre o final dos anos 60 e início dos anos 70 "como uma sucessão de unidades linguísticas constituída mediante uma *concatenação pronominal ininterrupta*" (KOCH, 2013, p.04). Como bem podemos notar por essa concepção inicial, o texto está intimamente ligado aos elementos de referenciação, mais especificamente de correferenciação que o compõem. O texto é então colocado como uma construção pautada em progressões e encadeamentos. Ainda nessa fase inicial em que a linguística textual tenta estruturar o que torna um texto como texto, temos uma mudança de perspectiva: construir uma gramática do texto.

Nesse esteio, passou-se "a postular uma competência textual à semelhança de uma competência chomskyana, visto que todo falante de uma língua tem capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, competência também que é especificamente linguística" (*idem, ibidem*, p.06). Assim, não mais se parte das estruturas menores do texto, mas do texto como "signo linguístico primário" e os seus componentes como "signos parciais". O texto passa a ser visto como uma entidade carregada em si de sistemas linguísticos com estruturas próprias de cada língua, determinadas por regras de uma gramática textual inerente a ela.

O que se vê nessa primeira frase da linguística textual é uma preocupação excessiva com uma gramática textual. Os estudos desse primeiro momento ora aprecem como estruturalistas, ora como gerativistas, ora como funcionalistas. Há algumas mudanças de perspectivas de um para outro, contudo o que fica evidente é a noção de texto como a unidade linguística mais alta na hierarquia do sistema linguístico; texto como signo complexo e texto como elemento que se expande tematicamente a partir de macroestruturas.

O que se nota nesse momento dos estudos da linguagem, é uma luta em "desenhar" o que caracterizaria o que chamamos texto e o que se percebe a partir daí é que há uma excessiva preocupação com os elementos puramente linguísticos que o compõe como tal. Como bem se vê nesse fragmento:

> Ainda nessa primeira fase da Linguística Textual, a partir da ideia de que o texto seria simplesmente a unidade linguística mais alta, superior à sentença, surgiu particularmente (mas não só) entre linguistas de formação gerativista, a preocupação de construir gramaticas textuais, por analogia com as gramáticas da frase. Isto é, tratava-se de descrever categorias e regras de combinação da entidade T (texto) em L (determinada língua). (Koch, 2013, p.05)

No seio desse primeiro momento, aparecem os estudos iniciais da semântica do texto numa perspectiva de revelá-lo em níveis de macroestruturas profundas. Como bem nos lembra a autora, cabe à semântica do texto esclarecer a representação da base estrutural dele ou de seu segmento, extrapolando a relação de sentido que está para além dos significados que as frases assumem, quando tomadas de modo isolado.

Por volta dos anos setenta, mais fortemente em seus meados, há uma necessidade de extrapolar o que foi postulado no início, e passa-se a se propor uma perspectiva pragmática do texto: "surgem as teorias de base comunicativa, nas quais ora apenas se procurava integrar sistematicamente fatores contextuais na descrição de textos [...], ora a pragmática era tomada como ponto de partida e de chegada para tal descrição" (*op. cit*., p.13).

Nesta perspectiva, o receptor do texto não mais se limita penas a entender o texto no sentido de puramente captar as informações nele contidas, seu conteúdo referencial, mas realiza operações mentais com a finalidade de compreendê-lo em sua integridade, no intento de descobrir o propósito comunicativo de seu produtor. Assim sendo, numa perspectiva mais sociocomunicativa proposta por Schimdt (*apud* Koch, 2013), o ato comunicativo pertence a um processo de "jogo de atuação comunicativa" que realiza um "potencial ilocutório determinado". O texto então é tomado como um ato de fala complexo.

O que demarca o território da linguística textual nesse período é justamente essa potência que começa a aparecer para além dos puros e simples elementos materializados no

texto através das estruturas puramente linguísticas. A ponta de um *iceberg* começa a ser notada, e, mais que isso, começa a interessar a parte gigantesca e submersa desse *iceberg*. Vejamos:

> Assim, na metade da década de 70, passa a ser desenvolvido um modelo de base que compreendia a língua como uma forma específica de comunicação social, da atividade verbal humana, interconectada com outras atividades (não-lingüísticas) do ser humano. [...] Caberia, então, à Lingüística Textual a tarefa de provar que os pressupostos e instrumental metodológico dessas teorias eram transferíveis ao estudo dos textos e de sua produção/recepção, ou seja, que se poderia atribuir também aos textos a qualidade de formas de ação verbal. (*opus citatum*, p.14)

Depreende-se daí, que diferentemente do que foi apontado no início, temos aqui uma noção em direção a compreensão do texto como produto de uma ação verbal, e, assim sendo, não se pode pôr de lado a compreensão da criação textual fora do próprio ato de fala. Nesse rasto, a figura de van Djik (*apud* Koch, 2013) vai ser responsável, nos anos 80, a propor uma lógica sobre a questão do texto, a partir das relações funcionais do discurso, ou de como um texto, além de uma coerência semântica, obedece a regras de interpretações pragmáticas para a compreensão de sua coerência como: a interação, as crenças e desejos, as normas e valores dos interlocutores.

Na década de oitenta, vamos ter a virada cognitivista. Nela, o texto passa a ser o produto resultante de operações mentais. Assim sendo, passa-se a colocar em jogo a abordagem procedural frente à produção do texto. Nela não é ignorado que os parceiros envolvidos no processo comunicativo possuem saberes acumulados quanto à multiplicidade de atividades que envolvem a vida social. Nesse diapasão, os conhecimentos que estão representados na memória são importantes, eles precisam ser ativados no processo de interação verbal para que ela seja alcançada com sucesso.

Notamos então, que a ação comunicativa passa a levar em consideração um aspecto importante tanto na produção, como na recepção do texto: a ativação de certos conhecimentos e experiências que estão subsumidas no jogo da linguagem, como bem nos lembra a autora (*op. cit*., p 21):

> eles [os parceiros da comunicação] já trazem para a situação comunicativa determinadas expectativas e ativam dados conhecimentos e experiências quando da motivação e do estabelecimento de metas, em todas as fases preparatórias da construção textual, não apenas na tentativa de traduzir seu projeto em signos verbais (comparando entre si diversas possibilidades de concretização dos objetivos e selecionando aquelas que, na sua opinião, são as mais adequadas), mas certamente também por ocasião da atividade da compreensão de textos.

Adentrando nessa perspectiva cognitivista de modo ainda mais elucidativo, Heinemann & Viehweger (*apud* Koch, 2013) propõe alguns sistemas que se operam no

esquema de processamento textual: o linguístico, o enciclopédico, o interacional e o referente a modelos textuais globais.

O primeiro elemento responde pela organização de todo material linguístico utilizado no processo comunicativo: a gramática e o léxico e toda estrutura material que uma dada língua dispõe para a elaboração de um produto textual. O segundo diz respeito ao material armazenado na memória de cada ser, é o conhecimento de mundo dele e que são essenciais para as representações conceituais que cada um tem. O terceiro elemento, o interacional, engloba alguns aspectos que envolvem a interação pela linguagem: o conhecimento ilocucional, o comunicacional, o metacomunicativo e o superestrutural, sendo que este último também dialoga com o quarto elemento apontado antes, que é o referente a modelos textuais globais.

Cada um destes elementos atendem a construção mais bem acabada dos atos de fala. O ilocucional nos permite reconhecer os propósitos ou objetivos envolvidos no processo ilocucional. O conhecimento comunicacional relaciona-se à quantidade de informação que será necessária para que se reconheça e reconstrua no ato da comunicação o objetivo do produtor do texto e quais variantes são mais adequadas à situação comunicativa proposta. O metacomunicativo permite assegurar a compreensão do texto por meio do monitoramento e corrigir possíveis perturbações na comunicação. E por fim, o conhecimento sobre estruturas ou modelos textuais globais, como o próprio nome deixa notar, permite aos falantes reconhecer textos como pertencentes a um determinado gênero/tipo, bem como o reconhecimento da ordenação e sequenciação desses textos. (KOCH, 2013)

Não há, a nosso ver, forma mais clara de expor a ideia sobre tais elementos linguísticos e de modo mais preciso que essa. Ademais, seria forçoso querer reestruturar um pensamento tão bem colocado sobre tais elementos que são basilares para compreendermos os melindres que envolvem a noção e as relações comunicativas em seu cerne mais complexo. Disso decorre a opção por colocar o texto nessa magnitude, como forma de clarificar as relações entre produção de texto e recepção de texto. Notadamente percebemos, a partir do exposto anteriormente na fala da professora Ingedore G. V. Koch, afirma que na interação textual esses elementos são interdependentes, pois são articulados de modo simultâneo e estreitamente ligados no processo de comunicação.

Como se vê, cada um desses elementos carece se articular nas operações dos processos de comunicação/interlocução. Os usuários da língua precisam saber, conforme exposto no fragmento acima, volume de informação e adequação da variante; precisam

reconhecer e sanar problemas no processo de comunicação e ainda compreender quais modelos/estruturas textuais estão em uso ou são usados em dada circunstância de interação.

Retomando por fim o último elemento apontado pela autora no tocante aos esquemas de processamento textual, em que aparece o referente a modelos textuais globais, ela mesma defende que a noção que mais se aproxima disso é a noção de gênero, que hoje ocupa de modo central as noções sobre texto/discurso. Contudo, apontamos que neste trabalho essa noção de gênero será mais bem elucidada em outra seção.

Indo adiante, é preciso entender que o processamento textual é, por si, de natureza estratégica, pois é preciso mobilizar os muitos sistemas de conhecimento no curso da produção do texto. Logo, é preciso saber que as estratégias envolvem três aspectos importantes. Podem ser cognitivas, aquelas que exigem algum processo mental calculado pelo interlocutor como as inferências, por exemplo, que são geradoras de novas cargas semânticas de informações frente ao texto; as sociointeracionais, que estão intimamente ligadas às questões voltadas a levar a interação verbal a bom termo e isso envolve a polidez, os muitos atos de fala, a negociação, preservação do *self*... dentre outros; e por último, as textuais que, de modo direto, dizem respeito às escolhas textuais que são feitas para o desempenho de diferentes funções, objetivando diferentes produções de sentidos.

Nasce, nessa caminhada teórica sobre o texto, um pouco mais adiante, uma visão sociocognitivo-interacionista que vem nos colocar frente a novas proposições sobre as relações entre exterioridade e interioridade, ou, para sermos mais bem compreendidos, se há uma relação significativa e direta entre interioridade (cognição) e exterioridade (ambiente).

O texto de Koch é elucidativo, pois nos põe frente a outras ciências que contribuíram para revelar o quanto cognição e ambiente se constituem como uma teia intrincada de ralações. Se antes, na visão cognitivista clássica, essa relação parecia bem definida com o aspecto cognitivo vivendo apenas numa interioridade e desvinculada do corpo, com a vinda da linguística, antropologia, neurobiologia e tantas outras ciências põe-se em xeque o reducionismo dessa visão. Mas então, o que nos argumenta ela? Vejamos:

> muito da cognição acontece fora das mentes e não somente dentro delas: a cognição é um fenômeno *situado*. Ou seja, não é simples traçar um ponto exato em que a cognição está dentro ou fora das mentes, pois o que existe aí é uma inter-relação complexa. Voltar-se exclusivamente para dentro da mente à procura da explicação para os comportamentos inteligentes e para as estratégias de construção do conhecimento pode levar a sérios equívocos. (KOCH, 2013, p.31)

A partir dessa ideia, podemos afirmar que as relações da linguagem, por ser esse movimento do homem com sua cognição, não é uma relação de conhecimentos individuais,

mas, ao contrário, uma atividade conjunta que se faz com os outros, pois usar a linguagem "é sempre engajar-se em alguma ação em que ela é o próprio lugar onde a ação acontece, necessariamente em coordenação com outros [...]. São ações que se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente." (*op. cit.*, pp. 31-32)

Nesse percurso, fica evidente que a abordagem aqui exposta de cunho sociocognitivo-interacionista revela que a linguagem é uma ação compartilhada com uma gama de elementos cognitivos, aqui entendidos e postulados pela autora como uma diversidade de formas de conhecimentos dos quais a linguagem é parte. No seio dessa ação, se apresentam com características intercognitivas, quando se estabelece um jogo entre sujeito e mundo; e intracognitivo, quando há uma relação entre linguagem e diferentes processos de cognição. Assim, a linguagem acaba por se mostrar como um elemento que media as relações de referenciação entre o mundo biológico e o mundo sociocultural. O contexto nasce, em grande parte, desse processo interativo entre sujeitos.

Para que possamos deixar posto nesse percurso um sentido mais preciso de texto, depois do exposto, podemos apresentar, tomando da própria autora (cf. Koch 2002), uma definição mais direta, quando ela afirma que para termos uma concepção de texto, precisamos ter um conceito entre língua e sujeito. Ela nos diz que se tomarmos a língua no seu aspecto interacional (dialógico) e os sujeitos como atores/ construtores sociais, o texto acaba por se revelar como um produto que nasce da própria interação dos interlocutores e, dessa maneira, compreender um texto torna-se uma atividade interativa altamente complexa, que mobiliza muitos elementos para a produção de sentidos nele presente. O texto é o lugar onde se dá essa interação. Ele nasce dela e para ela. E, ao falar em interação e sentidos possíveis nas lacunas de um texto, na seção que teremos abaixo, veremos, por meio de um conto popular, possibilidades de entendimento dos papéis sociais dos nossos sujeitos e adentraremos na análise de dados na luta por preencher as lacunas ou, melhor, compreender as lacunas deixas em seus textos.

7 O VERÃO DAS ANDORINHAS[24] E A SERPENTE: A ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DADOS DA PESQUISA

Câmara Cascudo (2014) conta, num dos causos narrados em seu famoso livro Contos Tradicionais do Brasil, a história (ou estória?) de que nos valemos para abrir nossa seção reflexiva sobre os dados da pesquisa e o que alcançamos com ela. Nesse conto popular temos três personagens: um bombeiro (fazedor de bombas), um soldador e um ladrão. Todos saíram juntos com o objetivo de salvar uma princesa raptada por uma serpente que morava no fundo do mar. Eles tinham um cavalo encantado que os orientou a faze um bote e ir até o mar onde era a morada da serpente. O soldador fez um bote de flandres e lá foram eles. Dos três, o ladrão foi quem resolveu descer para ver a serpente. E ele a encontrou de boca aberta na frente de seu palácio. Assustado com a enorme serpente de boca aberta, o ladrão voltou para o barco.

Regressaram ao cavalo e perguntaram o que fazer. Este disse que a serpente dormia de boca aberta e fechava a boca quando estava acordada, e que a chave do palácio estava na cauda dela. Os companheiros voltaram novamente ao mesmo ponto e o ladrão tornou descer. Como estava acostumando a roubar, o fez de tal modo que a serpente nem se deu conta. Entrou no castelo e trouxe a princesa.

Já no bote, indo em direção a terra firme, perceberam que a serpente vinha feroz no encalço deles em pleno mar. O bombeiro sacou uma bomba, esperou ela se aproximar do bote e lançou sobre a fera. Ela foi feita em pedacinhos. Contudo, o bote apresentou vazamentos com essa luta. O soldador sacou seus instrumentos e começou a cuidar do bote para que não afundasse. Assim todos chegaram em terra firme.

O rei e seu reino comemoraram a façanha. Os três receberam muito dinheiro por ela, mas eles ainda queriam a mão da princesa. Cada um alegou que teria sido deveras importante para que todos estivessem vivos e discutiram para provar isso. Mas a princesa escolheu o ladrão como seu salvador e este deixou a vida que levava e deu mais dinheiro aos amigos e todos viveram satisfeitos.

Esse conto popular, aqui resumido da narrativa de Câmara Cascudo (2014), foi usado numa das nossas experiências formativas com os professores do Tempo Formativo III – Eixo VI da EJA, na escola pública em questão. Reflexões foram levantas a partir dele e serão retomadas no decorrer do entrelaçamento de vozes que se farão presentes aqui nessa

[24] Alusão ao adágio popular: Uma andorinha só não faz verão.

análise. Contudo, propositalmente rememoramos esse conto popular, pois ele dá conta de dois aspetos simbólicos para uma análise como esta: a ideia de trabalho coletivo é a que fica mais evidente e a segunda é a proposição de qual é o "monstro" que realmente enfrentamos ao lidar com as práticas de produção textual no campo da oralidade nas turmas da EJA.

Assim, essa análise de dados só foi possível porque temos um grupo de seis sujeitos: um pesquisador e mais cinco professores, que se dispuseram a pensar coletivamente como lidar com as adversidades encontradas (monstros) que circundam o trato com a oralidade dentro da sala de aula, de modo a tentar "salvar" (seria orientar, no sentido didático do que ser pretende) algo nos alunos (simbolicamente nossa "princesa") que permita a eles alargar as fronteiras das competências textuais dentro desse campo da comunicação humana. Desse modo, cada professor, neste processo de construção coletiva do trabalho com a oralidade, materializou num produto final formado por Sequências Didáticas (vide apêndice 7), formando um repositório de ideias que sinalizam caminhos possíveis para o trato mais didático, estruturado e sério com os textos orais.

Após a apresentação, no processo de qualificação desta pesquisa, das dificuldades de realização da intervenção no *lócus*, foi dada a orientação de seguirmos o fluxo mais comum dentro do processo pandêmico que era o uso das tecnologias disponíveis para que se mantivesse o contanto com os sujeitos centrais deste trabalho e ainda que fosse realizado os encontros formativos desses sujeitos.

Chamaremos neste trabalho os encontros formativos de experiências formativas, tomado de empréstimo as noções do Bondía (2002, p. 21) de que as palavras "determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar (...) é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece". O mesmo autor vai nos descortinar a palavra experiência a partir de um viés filosófico e poético uma vez que essa palavra assume, na condução dele, um valor polissêmico fundante no que ele quer alcançar com a ideia de experiencia humana. Diz ele (*ibidem*, p. 24): "o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos".

Nesse território por onde passam na superfície sensível algo que deixe vestígios e efeitos nos sujeitos desta pesquisa e lembrando que esses sujeitos são eivados de suas nuances de individualidade e subjetividade, é sempre bom enfatizar que os educadores que

se permitiram construir o momento de experiência formativa não podem ser apartados de suas lutas pessoais e profissionais, logo não pode haver a presunção do suposto saber em "formar alguém", mas propor um contato que permita, por meio do que o próprio Bondía (2002) pede que seja: um contato lento, que não seja meramente informativo, que não caia no lugar da opinião, posto que o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. A palavra informação, da qual deriva informativo, e a palavra opinião são duramente criticadas pelo nosso autor, pois ambas sugerem sujeitos que, por meio delas, não conseguem experimentar o saber de experiência, diz ele (*op. cit.*, p. 22):

> O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado"), o que consegue é que nada lhe aconteça. [...]
> O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. [...] Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. [...] Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça.

Corroborando com o conceito de experiência formativa, Arroyo (2015) vem nos revelar o quanto é importante desconstruir padrões de formação docente como se estes se dessem neutros a sua própria historicidade e seu chão de existência. Mas, pelo contrário, a formação docente pressupõe justamente uma reinvenção de si. Pressupõe que estes mesmos docentes redefinam, critiquem e superem protótipos, padrões, diretrizes, currículos de formação a partir da concretude do seu contexto específico. Assim, unir a concepção de experiência de Bondía (2002) e a concepção política de formação de Arroyo (2015) são importantes e necessárias na compressão desta pesquisa e do trabalho desenvolvidos com os sujeitos nela situados.

Se por um lado a experiência é o que nos acontece e se por outro a formação deve ser uma proposição de desconstrução não-padronizada, não-engessada, não-apartada-de-si. Nesse tocante Arroyo (2015) critica profundamente os currículos de (de)formação docente. A junção das palavras experiência formativa trouxe ideologicamente para este trabalho um tom acertado de respeito ao coletivo em que se quis unir as percepções, inquietações, reflexões individuais e a lentidão necessária a construção do saber da experiência: "trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal" (BONDÍA, 2002, p. 27).

Esta pesquisa ainda se ancorou nas orientações de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2002). A estrutura metodológica apontada por ele nos permite, por meio das leituras flutuantes, ir aos poucos elegendo nossas categorias de análise que se seguirão nesta seção. O autor em questão no prefácio de seu livro logo explicita: "O que é a análise de conteúdo actualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados." (BARDIN, 2002, p. 9)

A análise de conteúdo se propõe a se debruçar na mensagem para dela mesma extrair seus sentidos possíveis através de suas entrelinhas, do dito/não-dito, dos elementos semânticos e polissêmicos, dos silêncios, enfim, das possibilidades. Ela relaciona-se, portanto, com o tratamento da informação contida nas mensagens. A ação interpretativa continua a existir na análise de conteúdo, mas é ancorada por processos técnicos de validação. O analista, como afirma Bardin (2002), trabalha como um arqueólogo que lida com vestígios (documentos) e que tenta extrair destas descobertas ou algo que as suscite.

A primeira leitura desses documentos que é chamada pelo autor de leitura flutuante, permite o levantamento de ideias, hipóteses, e, neste caso, das possibilidades de categorias de análise. Essa primeira leitura vai dispondo as peças inicias que comporão as grelhas de análise. É preciso atentar para as relações estabelecidas entre os indivíduos e o objeto – neste caso a oralidade –. É preciso também ventilar a na análise por meio dos objetos de referência feitas aos pontos levantados pelas questões provocadoras que abrem cada roda de conversa da experiência formativa. Outro ponto a considerar é a relação psicológica estabelecida com o objeto a ser estudado em cada encontro para a experiência formativa pelos participantes. Uma regra a ser seguida é a regra de pertinência que consiste em reter os documentos mais adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise (BARDIN, 2002).

Nesse processo o tema é um dos elementos que auxiliam no levantamento das categorias de análise: "o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis." (*op. cit.*, p.105). Para a percepção dessas unidades de significação, usam-se referentes e a partir deles se observar como o discurso se organiza.

Nessa direção, as categorias de análise foram levantas *a posteriori*, a partir justamente desse material e dos referentes que foram utilizados para as experiências

formativas. A categorização oferece uma visão simplificada dos fatos brutos propostos a partir da análise material, tomando os vestígios deixados para o analista. A categorização nesta pesquisa se deu pelos instrumentos já apontados na metodologia como: os diários de campo, a entrevista aberta e as rodas de conversa. Assim, do material que foi se configurando dentro desses processos as categorias de análise foram sendo sedimentadas. "A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos." (*op. cit.*, p.109)

Cremos que as categorias que ficaram de algum modo evidente *a priori* e se confirmaram *a posteriori* que foram as categorias: oralidade e competências comunicativas. Como se nota nesta pesquisa, elas atravessam a questão problema, os objetivos tanto gerais quanto específicos e ainda as questões das entrevistas dos discursos dos educadores na experiência formativa. Elas ganham muita centralidade neste estudo e são categorias de extrema importância para a estruturação tanto das sequências didáticas que concretizaram a materialidade da intervenção, como dos estudos sobre os gêneros orais a serem trabalhados na escola.

É preciso então tornar explícito outra categoria de análise que além da oralidade e das competências comunicativas está configurada nesta seção: a formação de professores. Categoria essa que nasce das vozes dos sujeitos das experiências formativas que, de modo sub-reptício, vão deixando essa ideia em seus textos orais que foram devidamente registrados por meio do uso de *Google Meet*.

As categorias elencadas serão, a partir desse momento, nossos pontos de aprofundamento na clarificação da questão norteadora desse estudo: Como se dá a produção de textos orais na Educação de Jovens e Adultos – no Tempo Formativo III, Eixo VI – em sala de aula? E essa questão será respondida justamente pelas vozes tanto dos sujeitos que se dispuseram a estudar como pelas vozes dos teóricos que fornecerão estruturas para a análise. Sigamos com nossas andorinhas todas, sozinhas não fazem verão.

7.1 ORALIDADE: NO PRINCÍPIO ERA O VERBO...

A nossa primeira categoria de análise a ser discutida aqui é o conceito de oralidade que já foi exposto na quinta seção desta dissertação. É importante reafirmar que a oralidade atravessa este trabalho a todo momento: desde sua apresentação, quando nasce como objeto, até sua conclusão, quando se chega a um entendimento entre ela e os sujeitos aqui

pesquisados. É ela quem dá a tônica dominante de toda escrita da pesquisa (há aqui um paradoxo nesta afirmação). Logo, a seção ora apontada retoma os conceitos e as relações entre o oral e o escrito de modo mais intenso, mais profundo, se assim podemos falar.

Este trabalho centra-se não apenas no entendimento do que é oralidade, mas no entendimento de como ela pode ser melhor conduzida na sala da EJA. Contudo, o conceito, ou a compreensão do que chamamos de oralidade, é de extrema importância, já que é pela ideia que chegamos a nos mover sobre algo. Ou seja, o conceito de algum modo direciona a práxis. A ideia que fazemos de algo é fundante para pautar nossa ação no mundo. Assim, antes de apontarmos como os sujeitos desta pesquisam trabalham em sala com a oralidade precisamos entender que ideia eles têm da mesma para fundar o trabalho que realizam.

Precisamos retomar o conceito de oralidade apresentado por Marcuschi (2005) que nos diz, como já exposto na seção cinco, supramencionada, que a oralidade é uma realidade sonora que está enraizada nas práticas sociais para fins de interação comunicativa. Ela se estrutura em torno de gêneros específicos que atendem a contextos igualmente *sui generis* para que haja a interação comunicativa, realizando-se sob diferentes registros da língua nesse processo.

Partindo para um conceito mais subjetivo e não menos importante, Carvalho e Ferrarezi (2018, p.17) afirmam que a oralidade é uma parte essencial do eu, uma vez que ela nos conecta com o mundo e nos representa como ser-no-mundo, como uma impressão digital que nos particulariza, nos individualiza. Dizem eles: “A oralidade é, portanto, mais do que a parte central de uma fórmula boba do tipo “emissor-receptor”, (...) ela é parte de uma fórmula nada boba, nada simples e nada desprezível, uma fórmula incopiável e irreduplicável chamada “eu””.

As duas visões são complementares visto que se em Marcuschi (2005) encontramos uma ideação mais técnica e direta sobre o que chamamos de oralidade, em Carvalho e Ferrarezi (2018) uma subjetivação que traz uma carga identitária e cultural que forma a essência humana. E, indo mais longe, estes últimos particularizam todos: visto que ninguém se expressa em contextos iguais do mesmo modo, da mesma maneira, valendo-se dos mesmos artifícios da palavra e com a mesma musicalidade e sonoridade com que se pronuncia o mundo. Mas, é em Bakhtin (2019, p. 38) que encontramos melhor junção dessas ideias quando ele afirma:

> A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de

> enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com a pessoas que nos rodeiam.

E será o mesmo Bakhtin (2019) que nos exorta a pensar esse processo complexo entre gêneros do discurso e enunciados ao afirmar de modo categórico que falamos por meio de enunciados e não isoladamente por meio de orações e palavras. Assim sendo, os gêneros do discurso vão se organizado quase que do mesmo modo como se dá a organização sintática de uma oração. Moldamos o nosso discurso em forma de gênero e reconhecemos o discurso do outro quando ouvimos por que também está ele modelado num dado gênero e essa previsibilidade de entendimento facilita e permite de modo mais eficiente a comunicação. Se a cada discurso tivéssemos um gênero novo a ser dominado, criando-o pela primeira vez, a comunicação discursiva seria praticamente impossível, segundo ele.

Os nossos professores e professoras foram questionados, por meio de conversa no *WhatsApp*, o que eles entendiam por oralidade. Esta pergunta inicial era importante para compreensão de sua atuação em sala e do direcionamento dado na inter-relação professor-aluno. Vejamos o que eles disseram:

> Professor/a: G. S. F. de A.: Eu considero oralidade todas as atividades nas quais utilizamos a fala pra realizar. Pode ser explicação, pode ser... é... cumprimento, né, um outro, pode ser discussão de conteúdos... perguntas, resposta, bate papo... tudo isso eu considero oralidade.

> Professor/a: M. A. C.: Oralidade para mim é você trabalhar a linguagem oral do aluno. É aperfeiçoar essa linguagem e a perfeiçoando essa linguagem oral do aluno... é... permitindo que ele faça colocações cada dia melhores, né, e de forma coerente, que haja coerência no início, meio e fim. Também as palavras sejam colocadas, né, de acordo com o público. É... eu sempre falo em relação a isso: você tem que ver primeiro o público pra ver que tipo de linguagem vou utilizar. Se é uma linguagem muito formal, se uma linguagem mais popular, né, e que não seja, que não haja palavras de baixo calão dentro de sala de aula principalmente em apresentações. Que seja também o mais claro possível, o mais coerente possível dentro da sala de aula para que não venha perder tempo. Então, tudo isso é trabalhado com aluno, né, a oralidade pra que ele possa desenvolver vocabulários cada dia melhores.

> Professor/a: C. T. L. B.: Oralidade para mim é toda atividade que propicie a fala, né, a verbalização, a expressão oral, então toda vez que a gente estimula o nosso aluno a se expressar, a falar, a expor seus pensamentos, ideias, sentimentos, experiências, né, tudo que ele carrega, tudo que ele traz, a visão de mundo dele, todas as experiências dele pessoais, familiares, sociais, então, tudo isso que ele tem oportunidade de tá expressando, manifestando, né, pras pessoas, pros colegas, pro professor, então tudo isso são momentos em que a gente... é... prioriza a... a oralidade.

> Professor/a: D.A.G.: Eu compreendo a oralidade como sendo toda expressão falada e que estabelece uma... uma comunicação. Acho que oralidade é isso: é estabelecer comunicação entre as pessoas.

> Professor/a: C. da S. O.: Entendo que oralidade é a prática efetiva da... da língua falada, né, são as nossas práticas orais, vamos assim dizer, é... que permitem interagir com... com as pessoas, interagir com o mundo, né, porque ela tá presente o tempo inteiro nas nossas vidas. É a oralidade que possibilita a comunicação de modo mais... efetivo, de modo mais rápido.

Como notamos, os professores e professoras reafirmam de modo muito claro o campo da oralidade como sendo o campo onde se efetivam as práticas de interação comunicativa entre os sujeitos por meio da fala. Aparecem ainda por meio do/da professor/a: G. S. F. de A. a exemplificação por meio de alguns gêneros orais como o cumprimento, a explicação, o bate papo... Já o/a professor/a M.A.C. opta por apresentar em sua preocupação com a oralidade um vínculo mais acertado com o registro do formal para o informal e a relação dessa oralidade com o público e o contexto de uso.

Os/As professores/as C. da S. O e D.A.G. reiteram a força que a oralidade tem como prática social comum aos indivíduos. Contudo, C. da S. o reforça o vínculo que isso tem com a vida e com o mundo de quem da oralidade faz uso. Esse vínculo entre ser-fala-mundo é também apresentado de modo muito claro pela/o professor/a C.T.L.B., uma vez que oralidade comporta... "tudo que ele carrega, tudo que ele traz, a visão de mundo dele, todas as experiências dele pessoais, familiares, sociais", exposto na fala dela.

Como notamos, as falas entrecruzadas revelam uma aproximação grande com os autores aqui apontados. Se em um autor temos a realidade sonora nascida das práticas sociais para interação humana, se em outro temos uma realidade sonora identitária que revela um eu irrepetível e se em outro, ainda, temos a fusão entre um eu-mundo que promove a criação de um arcabouço de criações enunciativas, vemos, então, a reafirmação dessas ideias bem postas nas vozes dos nossos sujeitos. Se atentarmos com mais apuro, temos em dois sujeitos a centralidade nos aspectos muito mais de caráter interativo-comunicativo, em outros de natureza muito mais identitária e cultural, em outro de ordem da gramaticalidade e graus de formalidade de uso e ainda em outro a construção em gêneros específicos para uso. Não obstante, em todos aparecem a marca da oralidade como interação humana, mas o que estamos aqui expondo e a centralidade do conteúdo das falas dos sujeitos da pesquisa.

Diante disso, é preciso lembrar que na escola, pensando a oralidade numa perspectiva de ensino, não podemos deixar os alunos falar livremente com uma visão simplista do trato com o oral, tampouco estabelecer o errôneo embate oral x escrito, mas apresentar possibilidades mediadas seriamente por ações pedagógicas. Antunes (2018, 100-105) apresenta algumas implicações pedagógicas interessantes de se pensar os tratos com a linguagem oral, as quais foram aqui postas resumidamente. Vejamos o que ela nos diz:

I. Uma oralidade orientada para a coerência global: o texto que é produzido é orientado por um tema específico conferindo-lhes unidade e coerência;

II. Uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação: o texto oral usa recursos importantes da textualidade para encadeamento de tópicos e tais recursos devem ser amplamente discutidos;

III. Uma oralidade orientada para as suas especificidades: os textos orais e textos os escritos possuem especificidades constitutivas, mas não se opõem. Cabe ao professor, cautelosamente, explicitar onde estão guardadas essas similaridades e diferenças;

IV. Uma oralidade orientada para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais: os textos orais não compõem blocos idênticos, homogêneos. Eles se dão sob variados tipos de gêneros dentro de um contexto;

V. Uma oralidade orientada para facilitar o convívio social: à escola cabe explicitar a oralidade como lugar de atores sociais com papéis específicos nas diversas situações comunicativas e como lugar de interação para a convivência;

VI. Uma oralidade orientada para reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprassegmentais na construção do sentido do texto: expor, ao lado dos elementos semânticos e morfossintáticos, como os elementos suprassegmentais como a entoação, a pausa, os gestos, as expressões faciais... são valorosos e complementares para a interação verbal;

VII. Uma oralidade que inclua momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas: tais produções devem ser vistas como expressão oral de valores culturais e não como pretexto para discutir norma padrão;

VIII. Uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores: o texto oral precisa ser escutado no processo de interação verbal. Ao professor, cabe desenvolver a competência de se saber ouvir o outro com atenção.

Completando as dimensões apontadas por Antunes (2018) trazemos um documento que foi muito importante para os professores da área de linguagem: os Parâmetros

Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Ele nos orienta nas formas de pensar a Língua Materna em sua amplitude:

> A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por forças das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo. (BRASIL, 2000, p.05)

Os PCNEMs (2000) ao tratarem de competências e habilidades a serem desenvolvidas na área de linguagem, as dividem em três grandes áreas: Representação e comunicação; Investigação e compreensão; Contextualização sociocultural. Todas elas trazem para si grandes possibilidades de organização do esquema pedagógico em sala de aula. Uma competência que destacaríamos é: Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade. E documento, ao esclarecer essa afirmação, explicita:

> As relações linguísticas, longe de serem uniformes, marcam o poder simbólico acumulado pelos seus protagonistas. Não existe uma competência linguística abstrata, mas, sim, uma delimitada pelas condições de produção/interpretação dos enunciados, determinados pelos contextos de uso da língua. (BRASIL, 2000, p. 11)

Exposto isto, a oralidade, como vemos, possui uma gama de possibilidades didáticas a ser prensada para a prática de ensino. Os nossos educadores revelam-se cientes da potência que a fala traduz como forma de expressão humana. Contudo, como veremos mais adiante em outras subseções, a maioria deles se mobilizam num movimento em direção a uma oralidade num exercício mais intuitivo de intervenção em sala e não um exercício de intervenção didático-pedagógica para a construção de conhecimentos. Logo, cometem certo equívoco bem intencionado em deixar a fala fluir livremente como forma de expressão pessoal e de dar espaço para voz desses alunos, mas erram ao não planejarem do modo mais pontual o trabalho com oralidade.

E por que é importante pensar de modo mais "bem acabado" essa lida com a oralidade? Porque, como nos lembra Bakhtin (2019, 41): "Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação, justo porque não dominam na prática as formas do gênero desses campos." Então, quanto mais dominamos os gêneros, melhor será nossa desenvoltura no processo de empregar a palavra e mais seremos capazes de descobrir nossa individualidade no processo de comunicação como veremos logo adiante ao tratarmos das competências comunicativas.

7.2. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: PESCANDO O QUE NADA NAS ENTRELINHAS DAS VOZES

A competência comunicativa é um termo que subsume muitas facetas que envolvem os estudos de apropriação da língua, aqui a materna, pois várias áreas da ciência da linguagem como a Linguística, Sociolinguística, Pragmática, Análise do Discurso, Psicolinguística dentre tantas outras, tentam trazer para si a clarificação do complexo processo de ação da aquisição da língua e da interação comunicativa. Deste modo, esta subseção vai trazer tanto os conceitos de competência atrelados a documentos basilares da educação nacional, como de teóricos, como ainda as ideias subjacentes de competência nos discursos dos professores da Educação de Jovens e Adultos sujeitos da nossa pesquisa.

É preciso clarificar o que vamos chamar aqui de competência comunicativa (CC) para que no percurso da leitura possamos juntos compreender os sentidos possíveis deste texto e das visões apontadas por nossos sujeitos. Assim sendo, vamos nos valer de alguns teóricos para isso como Hymes (1996), como Bachman (2003) e Koch (2018). O primeiro amplifica o conceito de competência de Chomsky (1928) o qual era erigido sobre o modelo de falante ideal advindo de uma comunidade de fala homogênea que domina essa língua sem se deixar afetar por determinadas condições. O modelo chomskyano de algum modo ignora elementos importantes no processo de interação como erros, distrações ou limitações de memória.

Hymes (1996, p.15) traz em seu texto o seguinte norteamento para a competência comunicativa: *"El enfrentamiento con la realidad de los niños como seres que se comunican requiere una teoría dentro de la cual los factores socioculturales jueguen un papel explícito y constitutivo; factores éstos que hasta ahora no han sido considerados"*[25]. Logo, o que ele traz são justamente, como se vê, fatores socioculturais presentes no processo de interação que muitas vezes são desconsiderados e que são importantes desde a infância. *"El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma"*[26], diz ele (*op. cit.* p. 22).

[25] O confronto com a realidade das crianças como seres comunicantes exige uma teoria na qual os fatores socioculturais desempenham um papel explícito e constitutivo; fatores esses que até agora não foram considerados. (tradução livre do autor)

[26] A criança adquire a competência relacionado ao fato de quando falar e quando não falar, e também sobre o que fazer, com quem, onde e de que maneira. (tradução livre do autor)

Hymes (1996), no artigo aqui tratado, ocupa-se muito em entender os processos de aquisição da língua por crianças e como se desenrola os elementos constitutivos do que chamaríamos de um falante competente. Um pensamento que merece destaque, em meio a esse processo para compreensão das competências comunicativas proposto por ele, é o de que se há algo que devemos tomar entendimento para uma acertada compreensão da dimensão comunicativa por meio de um processo de integração entre: a teoria linguística, teoria da comunicação e da cultura, são as quatro questões essenciais que devem ser feitas para a língua e para outras formas de comunicação que permeiam a cultura, vejamos (*op. cit.* p. 26):

> *1. Si (yen qué grado) algo es formalmente* ***posible****.*[27]
> *2. Si (yen qué grado) algo es* ***factible*** *en virtud de los medios de implementación asequibles.*
> *3. Si (yen qué grado) algo es* ***apropiado*** *(adecuado, feliz, exitoso) en relación con el contexto en que se usa y evalúa;*
> 4. Si (yen qué grado) algo es realizado efectivamente, si realmente es **ejecutado**, y qué es lo que su ejecución implica.

Por seu turno, Bachman (2003) aponta que a habilidade comunicativa de linguagem (HCL) envolve três elementos a saber: competência linguística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos. A primeira competência diz respeito a um conjunto de elementos que são utilizados na comunicação via língua, a segunda diz respeito de como relacionar as competências de língua ao contexto de situação onde ela se realiza relacionando-a ainda às estruturas de conhecimento do usuário da língua. E a última diz respeito aos mecanismos fisiológicos (neuropsicológicos) na realização da atividade em da língua como fenômeno físico em si.

Bachman (2003) carrega em seu estudo sobre HCL o conceito de registo – tomado de empréstimo de Halliday, McIntosh e Strevens – os quais usaram o termo 'registro' para referirem-se à variação no uso discursivo da língua dentro de um único dialeto ou variedade. Bachman (2003) aponta que o domínio discursivo no qual o uso da língua acontece é quem acaba determinado o registro de uso dessa língua, assim, se uma pessoa está dando uma opinião num bar, ou gravando um *podcast* com texto argumentativo, ou ainda se ela está

[27] 1. Se (e em que grau) algo é formalmente possível.
2. Se (e em que grau) algo é viável sob os meios de implementação acessíveis.
3. Se (e em que grau) algo é apropriado (adequado, feliz, bem-sucedido) em relação ao contexto em que é usado e avaliado;
4. Se (e em que grau) algo é realmente feito, se é realmente executado e o que implica sua execução. (tradução livre do autor)

explicando para o filho em casa os efeitos do aquecimento global ou apresentando um seminário de mesmo tema para a turma, tudo isso acaba determinando e influenciando os registos a serem escolhidos para o processo comunicativo.

Completando essa tríade de autores que tocam em competência comunicativa (CC), avulta mais uma vez nesta pesquisa a professora Koch (2018) que nos apresenta a teoria da atividade verbal como um dos caminhos possíveis para que compreendamos como se dá a comunicação humana. Ela mesma diz que essa teoria é uma adaptação ao fenômeno "linguagem" de uma teoria de atividade que possui em si elementos filosóficos que tem articulação com uma teoria da atividade humana – elemento social – e ainda que se especifica em uma atividade verbal – elemento comunicativo –. Nesse lastro, o que interessa nesse estudo linguístico da atividade humana no campo da organização da linguagem para fins sociais é verificar como é possível realizar determinadas ações ou interagir socialmente através da linguagem, eis o objetivo central.

Koch (2018) aponta alguns fatores que são de suma importância, pois eles determinam a "intervenção verbal", ou seja, fatores que levam à realização de certo ato verbal, são eles: motivação (sempre há algo central e dominantes mesmo havendo mais de uma motivação); situação (um conjunto de influências internas que afetam um organismo e mobilizam certas escolhas que ele deve realizar); prova de probabilidades (relaciona-se as ações possíveis que tem melhor efeito para produzir aquele desejado); tarefa-ação (consiste essencialmente em nosso conhecimento da estrutura e da finalidade de toda atividade por meio de projeção de uma das ações que lograrão maior êxito dentro do conjunto possível). Por meio desses elementos a autora afirma que o sujeito idealiza o plano geral do texto, que determina a organização interna deste, antes de passar à sua realização mediante unidades linguísticas.

Vejamos, no parágrafo anterior expusemos fatores que determinam a intervenção verbal, há ainda fatores que determinam a "realização verbal da intenção". Ou seja, de um lado temos elementos que são determinantes para a intervenção e de outro elementos que são determinantes para a realização da intenção. São eles: o sistema linguístico; o grau de domínio da língua; o fator funcional-estilístico (escolha dos meios linguísticos), o fator afetivo, expressivo; as diferenças individuais em experiência verbal, o contexto verbal (linguístico); a situação comunicativa. A compreensão dos dois campos aqui apontados – tanto da intervenção como da realização – são importantes para realização do ato verbal.

Koch (2018), tomando o modelo apresentado por H. Isenberg, a autora apresenta oito elementos que permeiam a textualidade, desde sua estrutura pré-linguística da intenção comunicativa até a sua manifestação superficial. São eles: legitimidade social (o texto legitimado como atividade social); funcionalidade comunicativa (texto como unidade de comunicação); semanticidade (função referencial do texto com a realidade); referência a situação (texto como reflexo de uma dada situação comunicativa); intencionalidade (realizado por meio de intenções); boa formação (texto realizado a partir de determinados princípios) e gramaticalidade (texto como unidades linguísticas estruturados segundo certas regras).

Aprofundando a análise, a poeta Orides Fontela (2008, p.290), nos toca no campo da subjetividade e nos diz: "Sem mão / não acorda / a pedra / sem língua / não acende / o canto / sem olho / não existe / o sol." É preciso o contraponto de uma coisa para que outra nasça: acordar, acender e existir no poema, exige a junção mínima de dois elementos. Fontela (2008) acorda em nós a consciência nesta pesquisa que é por meio da voz dos sujeitos que o pesquisador acende o entendimento do seu objeto, logo, sem essa voz não existe o nascedouro da descoberta possível. É preciso então pescar nas entrelinhas do texto como esses sujeitos apreendem o nosso objeto, a oralidade, em seu estado latente de prática de sala de aula. É por meio desse diamante bruto que chegaremos a algum lugar de compreensão do que quer que seja neste trabalho.

Os teóricos e documentos até aqui apontados, trabalham a oralidade na perspectiva de gênero textual cujo conceito foi debatido anteriormente nas seções 4 e 5, ou seja, um gênero "pode ser considerado como uma ferramenta, na mediada em que um sujeito – enunciador – age discursivamente numa situação definida – a ação – por uma série de parâmetros com a ajuda de um instrumento semiótico - o gênero. (Koch, 2002, p.55). Esse instrumento semiótico é possuidor de estruturas composicionais estáveis, conteúdo e estilo definidos e atende a demanda da necessidade enunciativa dos participantes.

Posto desta maneira, o trabalho com a oralidade não pode ser feito sem inclinar-se para essas demandas da estruturação textual, demandas que exigem um empenho didático-metodológico na medida em que não poder ser ingênuo nem livre de uma escolha orientada para fins específicos da educação. Partindo dessa suposição, precisamos entender qual trabalho com oralidade é feto com a turma do Eixo III – Tempo Formativo VI, em questão.

Ferrarezi Jr. (2014) aponta que as quatro habilidades básica da comunicação – ler, escrever, ouvir, falar – não podem ser trabalhadas apartadas de si. Todas acabam exigindo

um tanto da outra em maior ou menor grau. Tais habilidades integradas formam o *"homo communicans*", pois como bem o autor afirma, de que vale ser "*sapiens"* se não consegue comunicar essa condição ao mundo. Contudo, como recorte didático desse trabalho, centraremos nos que ele aponta sobre a habilidade exigida pela oralidade: Falar.

Para Ferrazi Jr. (2014) o ato de falar compreende muitas habilidades como: organizar o conteúdo expresso; distinguir o tipo de público que ouve a fala produzida, adequando-a a situação comunicativa; construir sentenças adequadas àquilo que se quer expressar dentro de uma dada situação de comunicação; reconhecer a importância da própria fala e as consequências da própria fala também (fala responsável); integrar o falar com o ouvir, ler e o escrever, dentre outras. Nesse esteio, Koch (2018) reitera, tomado por base a teoria do ato verbal de Schimdt (1940), que a linguagem é um sistema de atividades que une um repertório aberto de variáveis a um repertório fechado de regras, um ordenamento de operações objetivando atingir algo específico no processo em que se dá o jogo de atuação comunicativa.

Introduzimos esta subseção da pesquisa apontando o que é competência comunicativa, para que pudéssemos compreender de modo muito acertado o que seria um trabalho voltado para a realização da oralidade primando por este aspecto da interação entre as pessoas: ser uma pessoa comunicativamente competente. Parece-nos que alguns dos professores não tem ciência dessa lógica da situação comunicativa como ponto central.

Quando nossos sujeitos da pesquisa foram questionados como eles trabalhavam a oralidade em sala de aula, podemos resumir, partir de suas falas que a oralidade está muito colocada no plano conversacional. A lógica é: vamos fazê-los conversar sobre. Vejamos o que eles disseram:

> Professor/a G. S. F. de A.: Geralmente essas ati... essas práticas acontecem quando... se explica alguma coisa e pede para o aluno dá um retorno, né, falar sobre ou quando se abre alguma discussão sobre, né, um tema que ele tem vontade de falar... o que ele... o que é do meio dele. Quando se propõe atividades, né, pra que eles possam apresentar trabalhos, né, tipo, tipo seminário, roda de conversa, né, ou até mesmo bate-papo ou até mesmo atividades em grupo que eles... que as atividades são cobradas não aquela parte escrita, mas apresentar, como a gente chama, falar, comunicar o outro. Eu vejo assim.
>
> Professor/a M. A. C.: Eu trabalho muito com apresentações em grupo ou individual, trabalho muito... peço que eles é... eles interpretem música, né, que ele fale também é... um pouquinho é... da sua experiência dentro daquela música, então eu... aguço é... tento aguçar esse... essa linguagem oral na sala de aula a partir também de dramatizações, de debates em sala de aula, então, esse... essa oralidade é trabalhada dessa forma; perguntas e respostas, né, eu tento... é... trazer o aluno pra... pra aula, né, ele... pra que eles sejam ativos, para que eles possam

> falar de... acabe um pouquinho aquela... aquela restrição, né, de... de não falar dentro da sala de aula, deles se soltarem melhor [...]
>
> Professor/a C. T. L. B.: (...) a gente já começa trabalhando a oralidade desde o momento que a gente entra na sala de aula, né, onde a gente... é... prioriza o diálogo, né, aquela boa... é... conversa informal quando a gente procura conhecer o máximo, né, a vida dos nossos alunos para que a gente possa... é... conseguir realizar o nosso trabalho com maior êxito, né, estimulando os nossos alunos para que eles não desistam, né, para que eles se sintam estimulados, para que eles...é... tenham perspectivas de sucesso, né, de futuro melhor, de condições melhores de vida...
>
> Professor/a D.A.G.: A exposição de uma aula dialogada eu... visualizo, percebo como uma prática de oralidade. Acho que uma aula dialogada, uma exposição dialogada, ela permite que aconteça uma interação pro... do professor com o aluno, né, e do aluno com aluno, é... e do aluno com professor. Então, as perguntas que se estabelece que surgem na aula, né, as dúvidas, as contribuições, elas parte muito da experiência da vida cotidiana dos seres que estão dentro da sala de aula e eu vejo que isso se... gurif... se... é... configura como uma prática de oralidade, né, assim também como as leituras, as interpretações é... e todo esse... essa interação, né, dos corpos e das falas na sala de aula, eu vejo um pouco por aí.

Notadamente as falas dos nossos sujeitos da pesquisa, companheiros de estudos e de descobertas, mesmo que tomadas de uma boa intenção de trazer esse aluno para o centro da sala e dando-lhe voz, não se configura com o que se expôs até aqui que é justamente o trabalho direcionado como a oralidade. Os educadores deixam a clara intenção de fazê-los falar de algum modo e, para isso, partem das experiências pessoais dos seus alunos, o que é profundamente positivo. Mas quando lemos toda carga de responsabilidade que envolve os atos de fala e a construção de competências isso acaba se perdendo em meio as boas intenções de dar voz a esse alunado. Sobressai o trabalho voltado para a conversa, a opinião aligeirada ou personalíssima sobre algo (um filme, um texto explicativo, uma música...), mas a noção de oralidade com sistematicidade de trabalho não avulta ainda.

Elencando o que temos como oralidade, a partir de todas as respostas é: leitura de textos de livros – o que se configura, pela fala da própria professora, como oralização de texto e não como trabalho com gêneros orais propriamente –; diálogo como "quebra de gelo" para saber mais do universo do aluno; debates em grupo por meio de atividades coletivas como rodas de conversa e bate-papo; falar livremente do que entendeu de algo exposto na sala; através do "jogo" dialogado de perguntas e respostas direcionadas sobre um dado conteúdo; e ainda por meio da provocação de paralelos entre a aula e as experiências quotidianas deles. É importante destacar que a professora que frisa em sua fala que leitura de textos escritos é apenas oralização de texto, estudou em sua pós-graduação justamente a

oralidade como objeto. Daí sua fala ser sempre consciente de que o trabalho com oralidade ainda precisa ser revisto. Diz ela:

> Professor/a: C. da S. O.: Acredito que... dentro da escola e principalmente dentro do ensino da EJA ainda não há um trabalho é... voltado para esse ensino da... das práticas de oralidade. O pouco que se faz ainda é direcionado pelos boxes que vem nos livros didáticos é... que muitas das vezes são nomeados como prática de oralidade, mas acabam trazendo atividades apenas de... é... transcrição de uma... transcrição de uma... de algo escrito para a oralidade. Transforma, né, do escrito pro oral.

É essa percepção que a prática professoral carece: da sensibilidade de perceber que apenas deixar fluir as vozes noturnas tanto deles como educadores como dos educandos enquanto sujeitos que partilham do mesmo chão, não pode ser feita como ato ingênuo. "O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no "corpo" da curiosidade [...]. O exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos evolvemos" (FREIRE, 1996, p.69).

A questão posta do bom senso aqui não é em si um demérito no sentido das práticas apontadas como espaços de atuação para a oralidade, mas como um elogio a abertura que esses educadores tiveram ao processo formativo. E ao perceberem, por bom senso, por curiosidade metodológica, didática e pedagógica, dentro da experiência formativa em si realizada, que podiam ir muito mais do que o que até então estavam fazendo e que de modo ingênuo chamavam de bom trato com a oralidade em sala de aula. Isso fica evidente quando eles mesmo reconhecem que precisavam desses momentos de troca de saberes e práticas docentes na avaliação da experiência formativa realizada.

Retomando um conceito caro a esse trabalho, a pedagogia do oral precisa e deve acontecer em sala. É necessário reconhecer que ele não é algo simplório nem fácil, mas importante para a autonomia linguística dos sujeitos. Como os lembra a autora Milanez (1993), de quem nos valemos para roubar esse termo, é preciso de motivação: a prática da língua precisa visar um saber fazer que dê impulso ao aluno de querer fazer. Para isso é preciso: conscientizar o aluno da finalidade da atividade de oralidade; os temas devem se aproximar ao máximo dos interesses dos sujeitos da escola (é preciso ouvi-los); as atividades orais devem ser constantes e variadas; devem ser devidamente planejadas e orientadas pelo professor evitando a insegurança dos alunos; as atividades orais estimulam a atitude ativa posto que exige mobilização de busca e de atuação dos que nela se inserem. Ela mesmo afirma:

> É evidente que, mesmo uma escolarização sem preocupação com a oralização[28] acaba por melhorar em alguma coisa o desempenho oral do estudante [...] Mas muito mais eficaz é o efeito de um treinamento que chama a atenção do aluno para aquilo que ele fala e aquilo que ouve. Além de tornar bem mais rápido o processo de aperfeiçoamento de suas habilidades comunicativas em sociedade, ainda desenvolve com o tempo a capacidade de poder, mesmo sem a escola, dar continuidade ao processo de evolução de sua linguagem. (*idem, ibidem*, p.27)

Por tanto, fica evidente tanto na fala dos nossos professores, sujeitos da pesquisa, quanto na fala dos nossos teóricos, que as práticas de oralidade não podem se dar de modo difuso, impreciso, não sistemático. As práticas apontadas pelos sujeitos deste trabalho de algum modo, timidamente, como bem lembram Milanez (1993), vai de certo contribuir para o exercício da oralidade, mas é preciso pensar em finalidade e em empoderamento, ou seja, é preciso criar um objetivo claro para o trabalho e a consciência de que ele traz poder por meio do domínio do campo linguístico. É como diz o texto "Resíduo", do poeta Drummond: "De tudo fica um pouco / não muito"[29]. Mas para esse pouco ficar um pouco maior (proposital a redundância) as práticas educativas de oralidade precisam ser pedagogicamente pensadas e ensinadas.

Quando foram questionados do que forma poderiam melhor trabalhar a oralidade de modo a aprimorar as competências comunicativas dos alunos, os sujeitos da pesquisa apresentaram várias sugestões de atividades pertinentes como por meio de estímulos ao discurso reflexivo pautado por filmes, por imagens, por trabalhos em grupo, por seminários, por relatos de experiência... Mas o que muito se vê na fala da maioria deles é a noção de que o silêncio desses alunos precisa ser rompido por meio das coisas pessoais, dos elementos íntimos que o constitui, das experiências de vida. Veem assim acertadamente, em certa medida, a oralidade partindo de um lugar em que o ser carece mergulhar em si para falar. Os sujeitos aqui apontados afirmam assim em seu discurso:

> Professor/a G. S. F. de A.: eu entendo que a forma de potencializar essa competência comunicativa é começar a discutir, digamos assim, assuntos do meio deles, do convívio deles. Embora não seja exatamente de conteúdo que a gente tá falando, mas para ver se eles conseguem... é... ter uma... uma... uma comunicação... né... uma competência comunicativa.
>
> Professor/a M. A. C.: Eu gosto muito de trabalhar interpretação... Ou a interpretação de uma imagem, né, às vezes eu coloco uma imagem, peço que eles falem um pouquinho sobre aquela imagem, né, de forma coerente pra que todos os colegas venham compreender o que que eles estão falando, né, que não use palavras de baixo calão dentro da sala de aula. E naquela interpretação, aí a gente

[28] O termo oralização aqui usado pela autora, por nós é redirecionando para as práticas de vocalização de textos escritos, o que chamamos de oralização de textos. Nesse excerto, como se nota, ele assume a conotação de oralidade.

[29] Extraído de: http://www.sagarana.it/rivista/numero26/poesia5.html

> vai tirando a oralidade daquelas... daquela pessoa, fazendo algumas pontuaçõezinhas, né, de forma que eles não venham sentir é... por exemplo, falar uma palavra assim errada não... é.... saber, né, chamar um pouquinho atenção e não, não... é.... não dando uma ênfase, né, para que eles não venham sentir-se acuados e outra vez: "ah, não, não vou falar mais porque ela, ela, ela rebateu, ela me fez vergonha na frente dos meus colegas". Então fazendo com que eles melhorem o vocabulário, coloque as palavras de forma correta de maneira que eles não venham perceber.
>
> Professor/a C. T. L. B.: conteúdos que possam falar sobre a origem dele, por exemplo, conteúdos de história, geografia, da área de ciências humanas, filosofia, sociologia... a gente pode tá... e de outros, né, de todas as outras áreas, todas as outras disciplina, disciplinas, matemática, português, enfim, a gente pode sempre tá traçando paralelo com a realidade dele, com os conhecimentos, né, que ele já traz.
>
> Professor/a D.A.G.: eu penso também que a realidade do aluno precisa ser sempre o ponto de partida para qualquer interação na aprendizagem, né, eu acho que o aluno precisa se perceber parte daquela construção de conhecimento e... e ser valorizado a partir do lugar de onde ele vem.
>
> Professor/a C. da S. O.: E em se tratando de como potencializar essa competência comunicativa no aluno, eu acredito que deve ser feito um trabalho no qual o aluno seja protagonista da sua própria linguagem. O professor ele vai... ele precisa construir espaços no qual aluno se sinta à vontade para ir, pode-se dizer, treinando, treinando a sua oralidade. Precisa-se partir de situações hipotéticas, mas que num dado momento pode se tornar real na vida de um aluno.

A fala da última professora retoma de modo muito claro o que Schneuwly e Dolz (2011) defendem sobre os gêneros orais na escola. Eles, como já pontamos num outro momento desta pesquisa, afirmam que todo gênero que entra para a sala de aula, passar a ser um gênero escolar em sua constituição na medida em que é na escola que se aprende de modo "artificial" esse gênero visto que são criadas situação para que eles aconteçam. Eles não ocorrem em situações reais da vida em si acontecendo, mas em situações hipotéticas que limitam as variáveis. A escola propicia situações artificializadas, mas não menos importantes para que se constitua um arcabouço cognitivo-emocional para possibilidades reais.

Os discursos deles todos trazem a marca da importância da subjetividade do outro dentro do processo da fala. E isso não é pouco, visto que nossa escola é um lugar de longa tradição de cultivo do silêncio. Haver professores que pensem em partir das experiências de mundo para delas criar outras pontes e outros caminhos para se trilhar na construção dos sabres, não é pouca coisa. Mas como essa pesquisa intenta lançar mais luz sobre a questão e, mais longe, sistematizar possibilidades interventivas, é uma condição importante pensar essa oralidade, pois isso deve tratar "de levar os alunos das formas de produção oral autorreguladas, cotidianas e imediatas a outras, mais definidas do exterior, mais formais e mediadas" (SCHNEUWLY E DOLZ, 2011, p. 121).

Ainda sobre este aspecto, nos lembra Milanez (ibidem, p. 24): “Parece, pois, que o trabalho do professor de português oral é basicamente *tornar consciente o que é intuitivo no aluno* a respeito da língua oral através de exercícios pertinentes, com a finalidade de fazê-lo aperfeiçoar suas habilidades comunicativas em sociedade” (grifo da autora). Todavia, o bonito das falas é a consciência do partir respeitosamente desse lugar – o aluno – para outro lugar – o saber –. Então o que temos aqui é um movimento de inteligibilidade das coisas partindo da subjetividade do ser. Nos lembra Freire (1996, p. 133):

> Na verdade, o meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebe-la, na íntegra, de mim.

Um autor que enriquece nossa percepção sobre a linguagem é Wittgenstein (1999), uma vez que defende a linguagem como um jogo. Ele mesmo esclarece que chama de “jogos de linguagem” o conjunto da linguagem e as atividades com as quais está interligada. Posto desse modo, o filósofo vem nos lembrar que existem vários jogos a serem jogados e quantos mais dominamos as regras desses jogos, melhor nos movemos pelo campo da linguagem. E como ele mesmo adverte: “Os jogos de linguagem figuram muito mais como objetos de comparação que, através das semelhanças e dessemelhanças, devem lançar luz sobre as relações de nossa linguagem” (*ibidem,* p. 68).

Ratificado o que expusemos, o conhecimento escolar, que é o conhecimento trazido para dentro da sala, deve sempre passar pelo crivo crítico do processo de intermediação didática. É por meio dessa intermediação que se dispõe (e muitas vezes se impõe) os sabres escolares. E ela é feita basicamente pela figura do professor. É a ele que cabe o labor de traduzir em prática de sala tais sabres que permeiam ou podem permear a cultura escolar seja por meio dos livros ou de outros aparatos que devem ser facilitadores do saber. Não é tarefa simples, educar nunca é, mas é fundante se quisermos uma prática de sala atenta aos sujeitos e seus anseios (cf. Sacristán, 2013).

Pensar a competência comunicativa como prática pedagógica sistematicamente orientada por um rigor epistemológico, por objetivos claros e definidos, enfim, por uma estrutura teórica que valide tais práticas como sendo facilitadoras para a aquisição dos saberes relativos oralidade e, mais que isso, propiciadoras de exercícios de autonomia dos educandos, é o que nos move ao procurar entender o pensamento dos nossos sujeitos da pesquisa. Na seção que teremos a seguir, talvez fique ainda mais evidente o porquê de as ações apontadas por eles em sala de aula serem essas aqui expostas e que se tornaram as

possíveis e as melhores para conseguirem compreender e atuar com a oralidade. Sigamos atentos as vozes noturnas elucidativas dessa jornada experiencial.

7.3 FORMAÇÃO: ENTRE O PASSADO DE SER E O FUTURO DE TORNAR-SE

Retomando o conto popular que abre esta seção, um dos personagens que pouco aparece na ação da narrativa, mas que tem papel importante para que a empreitada dos personagens para salvar a princesa dê certo é o cavalo encantado, pois é ele quem orienta os nossos heróis para tanto encontrar o monstro como para entender o comportamento dele, em certa medida. Desse modo, o cavalo figura como aquele que orienta, que incentiva e que melhor entende aquilo que os três homens irão lidar. Em nenhum momento ele determina exatamente como cada um deve agir, mas diz onde está e como esse monstro se comporta. Ele acende a luz das possibilidades.

Quando pensamos em formação e no papel que um formador assume – aqui, reiteramos a noção de experiência formativa como sendo a que melhor nos traduz nesse percurso – talvez o papel que nos caiba na nossa história de experiência seja justamente esse de exercer o papel do cavalo: temos problemas a serem pensados com a oralidade, temos sujeitos dispostos a enfrentá-los e carecemos de alguém que conhecendo um pouco mais o "monstro" possa contribuir apresentando possibilidades de enfrentamento. Somos, pois, o cavalo em duplo enfoque: do professor enquanto ser que participa da experiência formativa para o enfrentamento do objeto e desse mesmo professor, pós-experiência formativa, sendo aquele que agora, como num eco, passar a orientar seus educandos para o enfrentamento com esse mesmo objeto.

Esta categoria de análise: "formação do educador" ganha relevância nessa pesquisa sob sutis véus que precisam ser lentamente retirados – como na famosa dança oriental – para que compreendamos de modo mais "redondo" possível, posto que que ela aparece do modo multifacetado: ela está da universidade para formação dos educadores, de pesquisador para seus sujeitos, de sujeitos para seus alunos. Este efeito cascata se faz sentir nas vozes noturnas que aparecem aqui como veremos mais adiante.

Charlot (2005) afirma que nascer é entrar inacabado no mundo, visto que adentramos em algo que já está aí. Logo a humanidade do homem não é um dado pronto, que vem junto com ele, ele se faz nas relações com os outros e é aprendida com eles. É na educação que isso se dá de modo mais explícito e profundo: o pequeno animal gerado se apropria de parte do patrimônio gerado pela humanidade. É o próprio Charlot (2005) que diz que o homem é educável pois é aberto as possibilidades do que pode vir a ser, ele é aberto aos possíveis.

Essa educação se dá num movimento tanto externo (mundo) quanto interno (o de-dentro do ser) e nesse movimento dialógico se constrói o processo de educação.

O movimento cognitivo da aprendizagem recai no território do desejo. Essa mobilização intelectual é uma estrutura determinante para que ela se efetive. Se de um lado temos um educador que usa o espaço da aula como o lugar em que se realiza sua atuação antropológica de educar, é lá também que se dá o seu maior conflito, posto que para que se realize o seu papel ele depende do Outro para que essa mobilização se efetive, visto que ninguém pode aprender no lugar do outro. Essa reflexão é salutar para a atuação profissional do educador e para a construção de caminhos para que a educação se efetive. O que Charlot (2005) nos lembra é que o trabalho intelectual de aprender depende do ser que se coloca para.

No jogo aqui posto em que os sujeitos da pesquisa intercambiam papéis: ora são eles os formadores (como educadores em sala), ora são os que serão "formados" em diferentes contextos (na pesquisa em si como sujeitos em análise e na universidade como aluno), é fundamental que nos percebamos onde nos encontramos nesse lugar do desejo e da força que exerce os nossos papéis sobre as ações individuais e coletivas.

Um dos elementos universais apontados pelo teórico francês aqui trazido para esta discussão é o de que não trazemos todo o patrimônio humano para a sala de aula, mas apendemos uma parte dele. E essa parte se dá numa relação conflitiva já que o professor é um ser de uma dada época, com sua carga de subjetividade, o aluno vem em outra época, com sua carga de subjetividade, para um mundo que aí está. Então, ao tocar o chão da sala o professor precisa selecionar o que irá realizar e que patrimônio humano ele vai priorizar em seu quefazer de ensinamentos. Disso decorre que o professor (ou o que ele representa como instituição) é sempre contestável, visto que não se sabe se o que ele ensina é o que se carece ser ensinado (quem o diz?). Desse modo, em sua legitimidade antropológica o professor é um ser sempre ameaçado. Vejamos os discursos dos nossos sujeitos:

> Professor/a M. A. C.: Em relação à sala de aula... em relação a sala de aula, de nossa vivência em sala de aula, eu go... eu mesmo tando... foi aquilo que D. [supressão do nome] falou, às vezes a gente não tá capacitado pra isso, né, a gente é muito técnico, mas assim eu gosto muito de... de... trazer para realidade, né, do aluno o conteúdo que eu tô dando, né.

> Professor/a C. T. L. B.: E a gente tinha até uma disciplina, né, Laboratório de Expressão Oral e eu não lembro o que que a gente desenvolvia, né, durante, né, essas aulas. Então... é... às vezes a gente até quer, né, trabalhar com nosso aluno da EJA ou do Ensino Médio Regular... é... com essas atividades que... que coloquem ele pra falar, pra se expor, mas a gente esbarra, como falou D. ontem,

> no material didático. A gente se esbarra, sei lá, na carga horária que nunca abre espaço, né, para esses momentos.
>
> Professor/a D. A. G.: E eu vejo também C. [supressão do apelido] que o material que nós temos, né, ele termina sendo muito... é... frágil nesse sentido de nos... de nos ajudar a fazer essa... essa ensino contextualizado. Às vezes a gente não consegue contextualizar por que as nossas formações elas foram frágeis. Eu digo... não vou dizer nem a nossa, mas, assim, a minha formação ela foi frágil no sentido do trabalho com a EJA. Então eu vejo que eu, eu me sinto pouco preparado para isso, né.
>
> Professor/a C. da S. O.: Veja só, eu acho assim: o descaso, o descaso com a oralidade ele é tão grande que todos nós aqui passamos pela universidade, exceto D. que fez História, todos os outros somos de letras e alguém recorda de ter tido qualquer formação, qualquer discussão mínima que seja, na universidade, sobre o ensino da oralidade? Alguém de vocês recorda isso?!

Como notamos o que foi dito por nossos sujeitos, ao lidar com a Educação de Jovens e Adultos e ao refletirem sobre o peso do nosso objeto de estudo coletivo que é a oralidade eles mesmos percebem, em relação a sala de aula, o quanto a universidade deixa de lado pontos importantes como discutir mais acertadamente as possibilidades de atuação deles no campo educacional. A EJA acaba sendo invisibilizada como eles mesmos apontam. É como se o professor da EJA fosse se construindo em ação e isso, como apontam nossos sujeitos, os fragiliza em seus papéis de educar esses sujeitos que possuem uma historicidade com particularidades muito bem marcadas. Nos lembra o documento Política de EJA para a Rede Estadual (BAHIA, 2009, p.15) ao traçar o perfil do educador, diz que:

> Os coletivos de educadores(as) da EJA serão formados a partir de uma seleção interna. Para tanto, esses devem optar por participar do coletivo e assumir algumas construções necessárias ao fazer na EJA. Em princípio, podemos anunciar um conjunto de características que são necessárias à construção do perfil do educador de EJA, quais sejam*: a) ter formação acadêmica ou em serviço com os tempos da juventude e vida adulta; [...] f) construir uma prática dialógica nos espaços, tempos e processos de EJA, considerando os saberes da vida como conteúdos fundantes do processo pedagógico;* (...) (grifo nosso)

A primeira característica que é ter formação acadêmica faz o projeto de governo crer que ao entrar na academia esses educadores e educadoras serão minimamente tocados pelos pensadores que clarificam melhor a EJA. Mas não é isso que se vê nos discursos dos nossos sujeitos. Mas, como bem nos lembra Romão (2011, p. 74): "Alguém torna-se educador (ou deseducador) no decorrer da existência, no incessante processo de estruturação / desestruturação / reestruturação dos equilíbrios pessoais e coletivos provisórios, na teia das relações sociais, no fluxo permanente das interações entre teoria e 'práxis'."

É esse vir a ser é o que nos salva, já que nossos sujeitos, ao tomarem ciência de sua condição de incompletude quanto a lida com os sujeitos da EJA, se permitiram buscar e alcançar certa estruturação/desestruturação/reestruturação de si frente a sala de aula, seja por

meio de se permitir participar desta experiência formativa, seja como alguém que solitariamente e solidariamente intentou melhorar sua atuação enquanto ente que se projeta para a educação.

A experiência formativa aqui traçada permitiu que educadores e educadoras se colocassem reflexivamente frente ao estudo de oralidade e compreendessem os seus meandros e, como toda experiência subjetiva e coletiva, ela acaba extrapolando a coisa em si e indo para outros lugares do pensamento como a sua relação constituinte enquanto sujeito que também foi formado. Charlot (2005, p. 78) nos diz que:

> os professores vivem como profundamente legítimos e, ao mesmo tempo sempre ameaçados. São profundamente legítimos, pois são transmissores de humanidade, portadores do essencial. Sentem-se, porém ameaçados, malconsiderados, injustamente suspeitos, culpabilizados, pois são, por sua própria situação, tomados em um conjunto de imposições contraditórias e de tensões que os fragilizam.

O próprio Arroyo (2008) coloca a EJA no espaço de luta da diversidade. A EJA é marcada por uma educação tensional que se mistura com movimentos sociais muito mais profusos do que a educação ofertada para crianças e adolescentes. Como ele mesmo afirma, o lugar reservado a EJA é o mesmo lugar reservado aos setores populares. Ele nos faz entender que a Educação de Jovens e Adultos se mistura com a Educação Popular e não pode estar apartada da subjetividade e historicidade constituinte de seus sujeitos nomeados a partir de sua realidade social: os oprimidos, os pobres, os sem teto, os sem horizonte. Pensar a formação de professores, dentro da universidade, na perspectiva de um currículo que toque nas humanidades e complexidades dos sujeitos da EJA, é um aspecto imprescindível para dar maior autonomia e segurança a eles.

A última fala do sujeito desta pesquisa, anteriormente mostrada, deixa claro o quanto não marcar o trabalho da universidade numa perspectiva didática das atividades para a *páxis* docente é uma questão a ser considerada. Ao apontar a disciplina do currículo acadêmico Laboratório de Expressão Oral como um lugar possível dos estudos desta experiência formativa e, em meio a isso, revelar o quanto ela não fez sentido, já que não avulta na memória como algo preciso, concerto e direcionado, o sujeito faz crer que a relação entre disciplina – formação – objetivo, em algum lugar, se perdeu no bojo entre a aprendizagem e a formação.

Assim, como diz Garcia (1999), para que haja uma ação formativa é preciso que ocorram mudanças através da intervenção (a formação, no caso) e que tanto formador como formandos estejam envolvidos de modo conscientes e imbuídos de um propósito comum, com intenção de atingir objetivos comuns e tudo isso ocorre dentro de um contexto

específico. Contudo esse processo passa novamente pelo crivo da mediação didática do professor, a ele cumpre a tarefa de trazer o currículo – seja acadêmico, seja de Ensino Médio – para a sala de aula de um modo que faça sentido aquele conteúdo estar presente nela. Como bem diz Sacristán (2013, p. 24):

> Toda experiencia pedagógica, toda ação didática, supõe o propósito de mediação, correção e estímulo da experiência do encontro entre um sujeito que exerce uma série de funções sobre um sujeito que detém um conteúdo ou desenvolve diversas capacidades de modo que sejam transformadas e enriquecidas tais funções e capacidades que, de maneira geral, chamamos de *aprendizagem*. Para que esse encontro seja frutífero, o conteúdo tem que ser significativo, relevante e desafiador, características que tem maior probabilidade de estar presentes se o encontro também tiver sido adequadamente *mediado* [...] (grifo do autor)

Esse processo de mediação adequada e significativa precisa se fazer presente em quaisquer espaços onde se dê a reação de intercâmbio de conhecimentos. Se de um lado há alguém disposto a ensinar e de outro há alguém disposto a aprender, a relação mediada precisa se pautar no que de fato é significativamente importante para a subjetividade dos sujeitos que estão dispostos a compreender algo. Em se tratando desta experiência formativa, as falas dos nossos sujeitos apontam o quanto universidade carece de saber e debater mais acertadamente a EJA como espaço para a atuação professoral. Não adianta documentos oficiais, como o que vimos aqui, expor o que se espera de um professor da EJA se esse professor mal sabe o que esperar de si, já que desconhece teoricamente esse campo de atuação, o qual será possivelmente modelado partindo da vivência prática e do contato direto. Isso leva maior tempo, maior embate e, por tanto, maiores erros conceituais e de como proceder no campo didático-pedagógico.

É no coletivo que reside a força da transformação educativa. A reflexão sobre as funções do educador, a troca de experiências, a assunção política de si frente ao mundo é necessária para o enfrentamento das adversidades encontradas. Como afirma Romão (2011) a Pedagogia da Indignação só é eficaz coletivamente, do contrário pode gerar arrogância ou transformar-se numa lamentação que ninguém leva a sério. Nesse sentido, acaba que este movimento nosso, entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, torna-se uma pequena célula de enfrentamento a um problema por muito ignorado. Se quisermos mudar a educação devemos "começar pela sala de aula, pois grandes transformações não se dão apenas com resultados de grandes gestos, mas de iniciativas cotidianas, simples e persistentes." (*op. cit*., p. 76)

Seguindo essa premissa é esse mesmo autor que propõe que nós, educadores e educadoras, necessitamos de politizar o ato pedagógico. E politizar em nada assume a conotação de transformar a cátedra numa tribuna, mas, como ele propõe, transforar o plano

do curso num ato de recuperação de funcionalidade do saber escolar frente a subjetividade do sujeito e ao seu contexto, "isto é, é a recaptura da instrumentabilidade do que é desenvolvido na sala de aula para o projeto de vida do aluno. É a perda dessa funcionalidade que provoca a evasão, a repetência, o desinteresse, a apatia do alunado, mormente entre jovens e adultos que trazem para as relações pedagógicas uma série de experiencias [...]." (*op. cit*., p. 81)

Nossa experiência formativa não foi realizada com os alunos e alunas do Tempo Formativo III – Eixo VI, os educadores foram os sujeitos, como já foi dito. Entretanto, foi utilizado, num dos nossos encontros formativos como provocação para nossos professores, um áudio para que eles escutassem as respostas que alguns alunos deram sobre a relação deles com a oralidade por meio de perguntas enviadas pela rede social do WhatsApp. As perguntas feitas foram: De como eles se sentiam quando precisavam se expressar oralmente em situações mais sérias e formais de comunicação como nos seminários na escola, numa entrevista de emprego, com uma autoridade, por exemplo. E, além dessa, que eles narrassem como se deu uma situação real em que eles tiveram que se deparar para ter que usar a oralidade seja dentro ou fora da escola em situações mais formais, que exigiram deles maior seriedade e cuidado com a fala.

O questionamento foi enviado para alguns alunos, quatro na verdade, para que discutíssemos com os educadores, a partir da impressão dada pelos alunos, tentando entender a relação destes com a oralidade, e, mais além, de entender como eles veem a oralidade trabalhada em sala de aula. Esse momento na experiência formativa tinha um caráter provocativo e desestabilizador. A ideia é levar o professor repensar o chão da sala de aula e sua *práxis* partindo de outro lugar e de outro sujeito. Selecionamos duas respostas, dos quatro alunos questionados, pois elas resumem melhor o que fica no painel geral da impressão dada. Vejamos parte do que esses alunos disseram:

> Aluna/o 1: ...quando eu vou falar com alguma pessoa da justiça fico nervosa, fico tremendo, suando minhas mãos. Fico nervosa, é tipo um sentimento de ansiedade que a pessoa tem. É mesmo assim que eu me sinto quando vou apresentar um trabalho de escola: fico nervosa, fico com medo das pessoas rirem da minha cara, é isso! Ou eu falar alguma coisa que eu... que seja errado e alguém fale por cima da minha palavra, tipo, me corrigindo na frente de todo mundo.
>
> Aluna/o 2: Eu acho que não. Eu acho que os professores... assim, nós quer dizer, não consegue se expressar igual vocês conseguem... igual vocês conseguem falar. Eu acho que merecia... é... nós ter mais umas aulas focada nisso no meio de comunicação. Por que eu tenho... Inclusive... é... meus colegas mesmo não gosta de fazer isso: tem vergonha ou não sabe.
> Acho que não, eu mesmo pra falar, até mesmo em trabalho de... aqueles trabalho que a gente faz pra apresentar, eu mesmo não gosto de apresentar. Eu acho que a

> escola não preparou a gente para isso. É o meu ponto de vista, né, desde novo eu sou assim.

Os discursos dos alunos aqui expostos retomam nossas reflexões sobre linguagem e poder na seção 4 intitulada "O olho de Polifemo: a palavra e seu poder que cega", em que discutimos como estão entranhas as relações entre o uso da língua materna e o poder social e político dela. Essa seção clarifica bem como as relações entre palavra e poder nas relações humanas são muito fortes e marcadas por uma estrutura perversa de forças que cinde ainda mais socialmente, a partir do registro, de que lado você se encontra. Os autores citados na seção aqui apontada e seus discursos sobre a valoração de certas estruturas linguísticas nos faz notar o quanto o trabalho escolar voltado para a quebra os preconceitos e para o entendimento crítico das variantes linguísticas são necessárias para que esse alunado que lá se encontra perceba-se detentor do poder da palavra.

Os discursos desses dois alunos podem soar pequenos ante uma sala inteira, mas como bem dissemos e como os professores ratificaram ao ouvi-los na experiência formativa, eles refletem bem a realidade de vários outros que se encontram nesse mesmo perfil o quanto é comum de se ouvir em sala de aula variações similares do mesmo tema. É nesse jogo da linguagem (cf. WITTGENSTEIN 1999) em que a sociedade usa o capital simbólico das palavras (cf. BOURDIEU, 2008), com regras bem estabelecidas em contextos específicos que precisamos adentras de mãos dadas com nossos educandos para que eles possam se apoderar... de quê?... de quem?... Possivelmente de si mesmo e de outras regras possíveis para que assim possam participar mais equanimemente das "partidas" em que se inscrevem.

"Eu acho que a escola não preparou a gente pra isso", diz um deles. E foi essa a frase que mais gerou discussão no encontro. Num efeito cascata, se a universidade, no âmbito de formação para o ensino, não preparou o professor para a lida com a EJA e, de quebra, com a oralidade mesmo tendo uma disciplina no currículo que permitia isso; o aluno, por seu turno, faz sentir que a escola também não o prepara para a lida com contextos específicos para a produção de textos orais para o mundo que o cerca. Esse obstáculo só pode ser melhor resolvido se começarmos a mudar nossa postura frente a nossa própria condição de professor e frente ao planejamento de nossas aulas. É como afirma Romão (2011, p. 81), só conseguiremos promover uma revolução pedagógica na escola se...

> ...no dia a dia do nosso trabalho, conciliarmos o compromisso – construído com nossos princípios de liberdade e equidade – com as camadas oprimidas da população e com estratégias arquitetadas a partir de uma leitura da realidade.
> Ou, de modo mais simples, se em todas as aulas, sempre nos colocarmos as questões "para que estou ensinando", "por que planejei minha aula dessa forma" e para que projeto de sociedade estou trabalhando", tenho certeza que estaremos

> iniciando a grande revolução pedagógica que o juiz da História cobrará desta geração de educadores.

Esses ecos “ouvidos” aqui trazem muito à tona o que Arroyo (2014) defende em “Outros sujeitos, outras pedagogias”. Se no livro o autor deixa claro que esses sujeitos são aquelas minorias que formam movimentos de reivindicações sociais das classes populares: os pretos, os sem... teto/terra, os periféricos, os despossuídos, os que vivem apartados do mundo, os sujeitos do povo que são educados ignorando-se todas as suas idiossincrasias, os sujeitos da resistência. E esse mesmo autor que propõe que passemos a entender que pedagogias formam as resistências dos coletivos desses sujeitos. Como a EJA é uma colcha de retalhos de muitos sujeitos pulverizados nesses coletivos, é preciso repensar a EJA a partir de sua própria historicidade, de sua essência composicional e de pedagogias possíveis para atuação nela.

No nosso caso, os educandos da nossa EJA estão pulverizados em muitas realidades: a pobreza, o subemprego, o êxodo, os anos de afastamento da sala, a baixa autoestima, o preconceito... enfim, a vulnerabilidade social, elementos tão comuns às cidades pequenas do semiárido nordestino. É preciso dentro desse amálgama de coisas e seres reeducar a nossa sensibilidade pedagógica para entender esses oprimidos como sujeitos de sua educação também. Quais saberes, valores, conhecimentos e cultura perpassam a alteridade presente na sala (ARRYO, 2014).

É preciso trazer essa escuta sensível para a sala de aula. Se queremos deixar nossos alunos prenhes de desejo para aprender algo, é preciso que esse algo faça sentido para sua vida. Ao falarmos de oralidade é preciso dar antes de permitir o trabalho pedagógico, espaço para a opinião em sala de aula, pois de que modo se pode trazer para a sala algo que seja nela importante se não se sabe o que é importante para o Outro que vai aprender?

Os territórios do saber são zonas ainda ocupadas por pedagogias que ignoram estes Outros. Pedagogias que são organizadas de modo sistemático por uma política de educação meio “sanitarista” na medida em que tenta limpar os espaços do saber tomados pela diversidade que são inerentes eles. A começar muitas vezes, como dissemos, pela academia que apresenta ainda pouca discussão para a Educação de Jovens e Adultos, depois pela BNCC (2018) que ignora esses sujeitos de direito, em seguida pelo currículo estadual e políticas de distribuição de livros que não os respeitam e, no mais das vezes, os ignoram.

O que se nota em nossos sujeitos da pesquisa é justamente essa consciência de querer extrapolar essas amarras que atam as ações deles frente aos estudantes da EJA. A própria consciência em si de que não houve uma discussão, uma reflexão e uma ação mais

direcionada para o trabalho com esse alunado, os mobiliza a ir mais, a buscar mais, a sair de si e de suas zonas de conforto. O próprio ato de participar em plena pandemia de uma formação virtual voltada para esses sujeitos demonstra isso. Parece ecoar em nós sempre e sempre quando se trata a EJA a frase de Arroyo (2014, p.67): "Ocupemos os latifúndios do saber". E essa ocupação exige, como em toda ocupação de algo contra hegemônico, luta. Vejamos um pouco mais sobre o que nossos sujeitos discorrem ao tratar de formação:

> Professor/a C. T. L. B.: Então, é... a gente está tratando de competência comunicativa e, assim, eu tô achando interessante essas modalidades linguísticas que a gente tá é... é... expondo, né, é... tratando... é... e aí eu acho uma nova forma de... dinamizar o... o processo de ensino-aprendizagem porque eu também não tinha essa ideia de colocar, né, é... é... modificar os gêneros, enfim eu achei bacana e muito válido.

> Professor/a D.A.G.: A gente foi formado, pelo menos eu fui formado, numa... numa linha muito tradicional e a gente termina reproduzindo é... muito da formação, né. E se não tiver escrito parece que a gente não... é... ensinou, parece que a gente não deu a aula. Essa reprodução do... do... que se fala tem que tá escrito. Eu acho que quando esses... esses momentos nossos tão me fazendo refletir sobre isso: que de fato nem tudo que tá escrito é o que é mais importante. E as vezes a gente deixa de privilegiar isso e conhecer mais aqueles que a gente tá lidando, então isso tá se tornando pra mim... é... uma experiência boa no sentido de me fazer refletir sobre a minha própria ação é... frente a esses estudantes, né, e até frente a mim mesmo como ser humano.

> Professor/a C. da S. O.: Eu percebia muito que esse ensino da oralidade vinha nos livros é... tipo, boxes, como o boxe a parte, né, estudando a oralidade, mas a gente observava que era, tipo, sempre essa oralidade ela partia de um texto escrito, tipo, cantar uma música, declamar um poema... é... não era essa oralidade pela oralidade da maneira como eu entendia que poderia ajudar o aluno no desenvolvimento dessa competência comunicativa oral dele para ele saber lidar... é... estar é... Como que eu posso dizer?! Saber lidar com qualquer situação comunicativa na qual ele estivesse inserido, né. Então, assim, quando a gente parte pra falar da EJA a gente consegue observar que o problema é muito maior primeiro por que os meninos nem tem o livro para ver um box de oralidade centrado na escrita, né. Então assim, vou falar de mim. É... eu acho que assim que o ensino da oralidade, principalmente na questão da EJA, é algo que acontecia de modo muito... muito esporádico...

Observemos como as falas dos professores reafirmam as impressões nas falas dos alunos de que a sala de aula da EJA ainda carece de repensar o seu quefazer pedagógico relativo à oralidade e de como os professores reafirmam sempre uma carência de cuidados na formação deles para a lida com EJA. Arroyo (2014) fala em pedagogias de desumanização que roubam dos outros a sua humanidade. Isto se dá no sentido de que os próprios oprimidos, aqui podemos tanto falar dos alunos como dos professores já que passam por processos vários de exploração e de opressão social e do trabalho, já possuem uma consciência em si de que estão sendo impelidos para lugares de ensinar-aprender que descaracterizam o seu

ato humano-educativo. E questiona e responde nosso autor ao ponderar sobre o ato de ignorar os diferentes sabres desses Outros:

> Qual a intenção dessas ignorâncias? Perpetuar uma das funções da autoridade das teorias pedagógicas hegemônicas: ignorar os saberes, valores, cultura, modos de pensar e de se afirmar e humanizar dos povos colonizados, dos trabalhadores, para, reafirmando sua inferiorização, afirmar a função da pedagogia de trazê-los para a cultura e o conhecimento legítimos, para a civilização e a maioridade. (*op. cit.*, p. 30)

O que nos parece emergir das falas dos nossos sujeitos da pesquisa é que a miopia que obscurece as percepções ideológicas daqueles que ensinam não se fazem sentir quando eles externam autocriticidade em relação ao chão da sala de aula, à sua práxis e ao que pode ser melhorado. Freire (1996) afirma que a ideologia tem a capacidade de nos miopizar, de nos ensurdecer, de nos fazer aceitar docilmente o discurso fatalista que é por natureza cínico. Alimentando essa ideia temos o discurso de globalização que promove a ética do mercado, e não a humana, fortalecido pelo neoliberalismo do capital que promove uma malvadeza que lhe é intrínseca. Se a ideologia tem essa força de nos amaciar, e a força do capital gera essa ética do mercado, é justamente por meio do mal-estar produzido por elas que iremos nos rebelar e nos gentificar.

A gentificação defendida por Freire (1996) tem relação direta com a nossa preocupação com a natureza humana presentes nas falas acima. Em se tratando de sala de aula e de aula como espaço constituinte do ser que queremos mais donos de si, mais empoderados frente ao mundo, seres esses que já enfrentam em sua dura lida com a força esmagadora da mão do capital que os empurram para o êxodo, subemprego, pobreza, baixa-autoestima, riscos de vida... Acaba sendo a sala o momento em que podemos promover legitimamente a reflexão tanto dos nossos papéis sociais, dos sabres que trazemos e dos sabres que podemos produzir na relação da sala. “No exercício crítico da minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente” (*op. cit.*, p. 151).

É nesse sentido que ao propormos um material de caráter didático este trabalho alcança uma dimensão importante que é a dimensão prática. Não basta pensar os sujeitos, não basta teorizar sobre o objeto, é preciso realizar – pelo menos expor a intenção de mudança – ante o que está posto e tão entendido como algo que precisa ser reorientado. Para Berbaum (1982 *apud* Garcia, 1999, p. 21) “uma ação de formação corresponde a um conjunto de condutas de interação entre formadores e formandos, que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança.”

Reside nessa intencionalidade de mudança tanto dos sujeitos que participaram, e consequentemente por meio de suas práticas, o objetivo maior da experiência formativa. É por meio do nosso movimento coletivo de homens e mulheres educadores e educadoras que passamos a não silenciarmos frente a uma pedagogia de subalternização que ignoram estes Outros do outro lado da linha divisória que põe os de cá e os de lá numa categoria não apenas valorativa, mas de visibilidade e invisibilidade (ARROYO, 2014).

Nesse caminho, visto que o próprio pensamento abissal jogou esses Outros do lado de lá e que os coloca como incômodos, por conta de serem a nota dissonante, nosso movimento pedagógico aqui neste trabalho, ao se abrir pensando em caminhos de ações mais efetivas por meio de Sequências Didáticas (SCHNEUWLY E DOLZ, 2011, p.82) que são "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno do gênero textual oral ou escrito" (ver apêndice 07), quebra com esse discurso e nos apresenta concretamente "vivências de resistências" que nos vinculam tanto a nós mesmos como educadores, quanto aos Outros sujeitos que pertencem a certa especificidade no mundo, a outras pedagogias, outros possíveis horizontes. (ARROYO, 2014).

Diz a poeta Orides Fontela (2008, p. 333) em seu texto "Narciso (jogos)": "Tudo / acontece / no espelho". Cá estamos num espelho que muito nos revelou como seres que ao se verem refletidos em suas vozes, em seus pensamentos, passaram a se enxergar de outro modo. Este trabalho como um todo também é um espelho. Um espelho em que revelam pessoas num processo coletivo de busca, pessoas comprometidas com a educação, pessoas envolvidas com seus pares nas malhas que formam o duro tecido da Educação de Jovens e Adultos. A experiência formativa nos espelha na mediada em que nos põe em xeque diante de nossa imagem construída neste processo em si e na escola. Mas é isso que permite que nos façamos mais belos, mais resilientes, nos façamos mais amorosos, audaciosos, mais radicais, mais mais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOLTANDO O FIO DA CONVERSA

Pensar sobre a oralidade e ter que, grande parte das vezes, documentar e registar tudo na modalidade escrita, como é feito aqui, por exemplo, é por si indicador do quanto a fala está relegada a um papel secundário nos processos valorativos da palavra. Expressões como "palavras ao vento", "palavras da boca pra fora", "quem tem boca fala o que quer" que nascem de um certo inconsciente coletivo de que falar parecer não criar raízes em nada, falar é lançar ao abismo um pensamento que por si não se sustenta ao longo do tempo, daí que "vale o que está escrito", "ponha os pingos nos is", são modos de, no mesmo inconsciente, se afirmar o quanto a grafia tem força.

Cabe destacar que as sociedades ágrafas são centradas na oralidade e é nela que está o repertório do imaginário, da história, da alma do povo. Os mais velhos vão assumindo o papel de *"Google"* encarnado que precisa guardar a memória da sua gente. Com o aparecimento das mídias de registro imagético e sonoro houve uma maior facilitação para arquivar essas vozes que estão se apagando (nas sociedades ágrafas) e ao mesmo tempo permitir que a oralidade não fique à mercê apenas de uma fala testemunhal de outrem, de uma memória a ser narrada e validada por terceiros, mas que, por meio de uma gama de meios, ela possa ter seu lugar de valoração em si mesma: registros em áudios de redes sociais, em arquivos telefônicos, em vídeos... etc.

Contudo, mesmo com a chegada das mídias e das redes sociais que se valem amplamente da oralidade, a sensação que ainda perdura nas práticas socais da linguagem oral é a equivocada noção de que toda fala é sinônima de si mesma, sempre. Como se os indivíduos não sentissem em seu quotidiano, profundamente, como as modificações da oralidade são impelidas por situações de uso da interação humana em diferentes papéis e contextos.

Muito disso também se deve por que temos a sensação de que a fala é uma peça fundante de nós mesmo, enquanto que a escrita é uma peça que se agrega depois, com muita luta, como um bem que se adquire por meio de um sacrifício maior: sabemos falar, dentro ou fora de uma norma, num processo muito naturalizado e diluído na própria vida que se vai fazendo. A fala vai se consolidando como uma música que se tenta reproduzir aos poucos. Todavia, precisamos aprender a escrever, em sua artificialidade de representação por meio do símbolo, se quisermos tomar posse dessa modalidade e com isso trava-se uma outra batalha em outro campo humano do saber.

A palavra aprender aqui ganha contorno importante, pois nesta caminhada entre sujeitos da palavra e, logo, da linguagem, era preciso "levar para junto de si", "levar para junto da memória"[30] (*apprehendĕre*, do latim) o quão importante é pensarmos na oralidade como a situação comunicativa mais comum de interação humana, das nuance sociais, culturais e políticas em que ela está entrelaçada e, ainda, do quanto ela ainda prescinde de ser olhada com maior apuro e rigor dentro dos espaços formais de educação.

Quando nos dispusemos coletivamente a pensar a oralidade, todos nós, professores da EJA, nos demos conta de que mesmo a maioria sendo formados em Letras e mesmo passado pelo banco da Universidade, tínhamos academicamente pouco discutido essa área da linguagem com afinco e com natureza educativa e formativa. Destarte, o que se sentiu e se alocou dentro do coletivo foi uma vontade de entender esse movimento em que a oralidade está imersa com sua gama de dimensões.

Neste trabalho, a palavra surge como elemento não apenas comunicacional dentro das estruturas sociais, mas como elemento de poder que permite o ser humano expressar-se em sua inteireza reafirmando sua identidade e permitido uma força clarificadora do pensamento para expressão de ideias em contextos diversos. Aqui palavra e poder são elementos geminados no que toca a formação do ser dentro de espaços como a escola.

É necessário destacar que tais dimensões e complexidades não se esgotaram com este estudo da experiência formativa. Trouxemos a oralidade no contexto da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos e nos valemos de um recorte possível para o trato com ela. Mas é sabido que por ser de natureza ampla e complexa, há inúmeras possibilidades de compreensão e de "luta" com as palavras sem que seja vã (aludindo ao poema "O lutador", de Drummond).

O estudo recebeu o nome de Vozes Noturnas: As Produções de Textos Orais na Turma da EJA justamente por trazer o que essas vozes do ensino noturno da EJA têm a nos dizer sobre o trato com a oralidade em sala de aula. Assim, mesmo a pesquisa tendo como recorte de sujeitos os professores – cinco, já que um/a não se sentiu à vontade para participar, alegando que em 2020 seria o primeiro ano de contato com a EJA – nos dispusemos a também colher alguma impressão das vozes noturnas dos alunos, como forma de possibilitar uma provocação/reflexão dos professores, posto que é nos alunos onde irá desaguar todo processo desta pesquisa. Essas vozes se entrecruzaram e formaram um coro de ideias e de

[30] Encontrada no site: https://origemdapalavra.com.br/

textos que permitiram certa compreensão das práticas de oralidade em sala e do peso social delas.

Quando esta pesquisa começa a ser realizada no sentido mais prático das experiências formativas é que notamos o quanto ela ganha em força, visto que os educadores e educadoras começam a tomar ciência de si mesmos e de que o que vinham fazendo até então, pois mesmo ao permitir a fala e estimular a voz do outro em sala de aula, não se configuravam práticas efetivas e didático-pedagógicas para a lida com gêneros orais diversos, e, assim sendo, acabavam por assinar um ciclo que se repetia em outras aulas e que se por um lado estimulava a liberdade do falar, por outros não aprofundava a reflexão sobre as produções orais em circulação social, tampouco sobre como era possível tomar ciência dessas produções para se tornar um sujeito da fala possuidor de maiores competências comunicativas.

A experiência formativa para além de pensar em como redimensionar a prática em sala, trouxe para o grupo a consciência de que as práticas de oralidade não são amplamente estudadas dentro de um contexto acadêmico, não são debatidas com a devida seriedade e nem amplamente planejadas como deveria ser um trabalho que se queira mais acertado para sujeitos competentes no que tange os processos interativos de comunicação.

A pesquisa, mobilizada por sua questão problema que é compreender como se dão as produções de textos orais na turma da EJA, no Tempo Formativo III – Eixo VI, consegue alcançar seu objetivo central que é justamente entender, de modo sistemático, quais são as práticas que eram realizadas pelos professores, se essas práticas realizadas contribuíam para a construção de competências comunicativas e de que modo se podia construir uma estrutura didático-pedagógica para o aperfeiçoamento das práticas de oralidade em sala. Partindo da inquietação maior, este trabalho configura todo esse processo e materializa em si toda a concepção e caminhada feita pelo coletivo tentando alcançar esse lugar da ação-reflexão-ação.

Nessa caminhada, algumas bifurcações se apresentaram, passíveis de serem trilhadas por outros sujeitos com outras pedagogias. Por uma coerência acadêmica e por uma questão de manter o foco no objetivo central, os passos do coletivo neste trabalho não puderam tomar esses caminhos, mas podem sinalizar para futuros pesquisadores, possibilidades importantes de trazer para este universo ainda tão carente de estudos – em especial da EJA em relação aos estudos da linguagem/oralidade – outras contribuições que alarguem o entendimento do fazer Educação de Jovens e Adultos e a percepção sobre o campo da palavra.

Nas falas dos nossos professores ficou muito evidente a necessidade de se tocar ainda num ponto importante relativo à oralidade que é o papel dos livros didáticos nesse contexto. Sabendo que os alunos e as alunas da EJA são em sua grande parte trabalhadores e trabalhadoras e que a leitura muitas vezes é conduzida no espaço escolar, o livro didático ganha relevância muito grande trato para as práticas de leitura e escrita, como para outras práticas como as práticas de oralidade aqui estudada. Esse mesmo livro que se faz sentir, pelas falas dos sujeitos, ainda num processo de negligenciamento do Estado, não toma para si, ao que se nota, trazer em seu bojo indicações e direções mais acertadas para as práticas dos gêneros orais.

No campo do material didático este trabalho dá uma pequena contribuição ao apresentar as sequências didáticas como instrumentos para a prática do educador. As sequências orientam de modo claro as atividades com objetivos bem definidos para a prática em sala de aula. Produzir sequências didáticas permite um trabalho metodicamente organizado e surge como um facilitador da prática do professor na medida em que ao organizá-la e sequenciá-la temos um material que baliza a ação.

As experiências das rodas de conversas, ricas em seu processo dialógico de entendimento das práticas em sala de aula, em relatos autobiográficos, em trocas de vivências que muitas vezes são apagadas pela fina poeira do quotidiano e do cansaço que se assentam sobre o chão das Aulas Complementares – ACs – permitiram surgir, além da pauta do livro didático como instrumento importante para o campo do ensino – seja ele de que natureza for –, a ideia do quanto a cultura popular e a cultura identitária do aluno são importantes para a sensibilização e o trato com o texto oral. Somado a isso, seria importante que outros caminhos trilhem a perspectiva da oralidade trazendo os estudantes como protagonistas da pesquisa, como os sujeitos que irão se fazer ouvir para uma maior compreensão dessa prática.

Como já exposto na introdução, esta pesquisa partiu de uma inquietação nascida da práxis da sala de aula, uma vez que não era percebido um trabalho mais consistente relativo as competências comunicativas no campo da oralidade. É nessa medida que ela assume a incumbência de, por meio de um arcabouço teórico bem definido e por meio de uma estrutura interventiva, abrir fendas na mesmice, nas ideias estanques e nas zonas de conforto que muitas vezes paralisam as práticas educativas.

Os estudos relativos à Pedagogia do Oral ainda são escassos, sobretudo quando se trata da Educação de Jovens e Adultos. Esta pesquisa vem, de algum modo, preencher essa

lacuna e oferecer caminhos reflexivos. Assim, ao produzir e pensar uma base didático-pedagógica para a Pedagogia do Oral, a pesquisa assinala possibilidades existenciais nas escolas públicas voltadas para a EJA, contribuindo para uma formação mais acertada no trato com a língua materna e com os sujeitos que delas fazem parte. Há muito a se desbravar no campo da linguagem e da expressão humana por meio da palavra. Este trabalho tentar lançar alguma luz sobre. Que outros venham e iluminem mais ainda este pequeno percurso aqui traçado e apontem novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ANTUES, Irandé. **Aula de Português:** encontro e interação. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

Arroyo, Miguel G. **Tensões na Condição e no Trabalho Docente:** Tensões na Formação. Movimento Revista de Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 2, n. 2, 2015.

_____. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed (2014). Petrópolis/RJ: Editoras Vozes, 4ª reimpressão, 2018.

AVILA, Ewerton *et al*. **Ensino de oralidade:** revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In. LEAL, Telma Ferraz e GOIS, Siane (org). **A oralidade na escola:** investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo horizonte: Autentica, 2012.

BACHMAN, Lyle F. **A Habilidade Comunicativa de Linguagem.** FONTANA, Niura Maria (Tradução). Linguagem & Ensino. Universidade de Caxias do Sul. Vol. 6, n. 1, 2003. p. 77-128.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico – o que é, como se faz**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____.**A Norma Oculta – Língua & Poder na Sociedade Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAHIA. **Educação de Jovens e Adultos:** Aprendizagem ao Longo da Vida. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Política de EJA da Rede Estadual, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do Discurso**. 1. ed. 2016. São Paulo: 34. 2ª reimpressão, 2019.

BARBIER, Rene. **A pesquisa-ação**. Brasília-DF. Liber livro editora, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa – Portugal: Edições 70, 2002.

BONDÍA. Jorge Larrosa. **Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr. n. 19, 2002.

BOTELHO, José Mario. **Oralidade e Escrita sob a perspectiva do letramento**. Jundiaí. Paco editorial, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1ª reimpressão, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Governo Federal. Ministério da Educação. In: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. 2000.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Governo Federal. Ministério da Educação. In. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ versaofinal_ site.pdf. 2018.

BUENO, Belmira. (2002). **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores:** a questão da subjetividade**.** *Educ. Pesqui.* [online]. vol.28, n.1, 2002. pp.11-30.

BUSSATO, Cleo. **Práticas de oralidade na sala de aula:** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR, Celso. **Oralidade na educação básica: o que saber como ensinar.** 1. ed. São Paulo. Parábola. 2018.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil**. 1. ed. [digital]. São Paulo/SP: Global editora, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização:** Questões para a Educação Hoje. 1. ed. Porto Alegre/RS. Editora Grupo. Selo: Artimed, 2005.

FARIA, Edite Maria da Silva de. **Educação de Jovens e Adultos: um campo político de construção social coletiva.** In: XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)- Educação, Culturas e Diversidades, Manaus-AM, 2011.

_____. **A Precarização e a (des) Profissionalização Docente na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**. In.: VIII Seminário do trabalho, Marília-SP. Caderno de Resumos – VIII Seminário do Trabalho-trabalho, Educação e Políticas Sociais no Século XXI, 2012. ISSN 2177-6253

_____. **A luta social ensina:** o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros - assentamento Nova Palmares - Conceição do Coité-Bahia**.** 2014. 208 f : il. UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2014.

_____. **O Direito à Educação Escolar para os Sujeitos do Campo:** Tutela do Estado ou Construção Social Coletiva? Rev. Educação em Perspectiva. Viçosa\MG. v.8. n.3. set./abr. 2017. p.398-413. ISSN 2178-8359.

FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do Silenciamento**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 1ª reimpressão, 2018.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Pesquisa Quantitativa e Qualitativa: Perspectivas para o Campo da Educação.** In.: Revista Mosaico, v. 8, n. 2, jul./dez. 2015. pp. 173-182.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre. Bookman, 2004.

FONTELA. Orides. **Poesia Reunida**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify: Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de janeiro. Paz e terra. 23ª reimpressão, 1987

_____. **Pedagogia da autonomia.** 13 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP. 2000

FRIEDRICH, Márcia *et al*. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, abr./jun. 2010. p. 389-410. In.: < http://www.scielo. br /pdf /ensaio/v18n67/a11v1867.pdf > Acesso em: 12.03.2018

GARCIA, Carlos de Melo**. Formação de professores para uma mudança educativa**. Col. Ciências da Educação Século XXI. Portugal: Editora Porto. 1999.

HYMES, D. H. **Acerca de la Competencia Comunitcativa.** BERNAL, Juan Gomez (Tradução). Forma y Funcion 9. Departamento de Lingüística. Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá, 1996. p. 13-37.

KOCH, Ingedore G Villaça. **Desvendando os Segredos do Texto**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Introdução a Linguística Textual.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 3ª tiragem, 2013.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 3ª reimpressão, 2018.

LACERDA, Gustavo Biscaia de. **Elementos estáticos da teoria política de Augusto Comte: As pátrias e o poder temporal**. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 23, nov. 2004. p. 63-78.

LIMA, Ana; BESERRA, Normanda. **Sala de aula: espaço também da fala**. In. LEAL, Telma Ferraz e GOIS, Siane (org). **A oralidade na escola: investigação do trabalho docente como foco de reflexão.** Belo horizonte. Autentica editora. 2012

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica Etinopesquisa-formação**. Brasília- DF. Liber Livro Editora, 2006.

_____. **Outras luzes:** um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R.S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências antropossociais.. Salvador: EDUFBA, 2009. Páginas 75-126.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma Pedagogia do Oral. In. **Siginum: Estudos da Linguagem**. Londrina, n.11/2, dez/2008. p.137-153.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus:** uma visão crítica. Trabalhos em Linguística Aplicada. 1997. p. 39-79.

_____.**Da fala para a escrita**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005

MILANEZ, Wânia. **Pedagogia do Oral: Condições e perspectivas para sua aplicação no português.** Campinas – SP: Sama, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORALES, Vanessa Paternostro. **A oralidade no ensino de língua portuguesa: um estudo da fala como prática discursiva.** Dissertação de mestrado, PUC-SP, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp116339.pdf>. Acesso em: 14.02.2018

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa: Um Instrumento Metodológico Possível**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, jan.-jun. 2014. p. 98-106.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Editora Porto. 2014.

_____. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In. https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf Acesso em 17.04.2020

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A pesquisa narrativa: uma introdução**. Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte, v. 8, n. 2, 2008. p.261-266, Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982008000200001pt&nrm=iso> Acesso em 17 abr. 2020.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas\SP : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1996. 6ª reimpressão, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry; PERES, José Augusto de Souza *et al* (colaboradores). 3. ed. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo. Atlas. 14ª reimpressão, 2012

ROTTERDAM, Erasmo. **Elogio da Loucura**. São Paulo. Lafonte, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa Currículo?** In. **Saberes e incertezas sobre Currículo**. SACRISTÁN, José Gimeno (org). 1. ed. Porto legre/RS. Editora Grupo A. Selo: Penso, 2013

SANTOS, Rosemary dos; SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Práticas Multirreferenciais de Educação Online:** Expressões de uma Pesquisa. Revista Eletrônica de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos/SP. v. 7, n. 2, páginas 153-172. nov., 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; Dolz, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos nas escolas**. 3. ed. Campinas-SP. Mercado de letras, 2011.

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala.** 3. ed. São Paulo. Saraiva, 2018.

THIOLLET, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Editora Atlas. 1987.

VIANA, Nildo**. Linguagem Discurso e Poder: Ensaios sobre Linguagem e Sociedade**. 1. Ed. Pará de Minas\MG: Virtualbooks, 2009.

WINOGRAD, Monah; MENDES, Larissa da Costa. **Mitos e origens na psicanálise freudiana.** Cad. Psicanálise – CPRJ, Rio de Janeiro, v. 34, n. 27, jul./dez. 2012. p. 225-243.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., Campinas\SP, vol. 28, n. 101, set./dez. 2007. p. 1287-1302.

APÊNDICES

APÊNDICE 01

Diário de campo:

Observações principais da primeira quinzena letiva: 02/09 a 13/09.2019

Este diário de campo contém as impressões das aulas dos professores da primeira semana de observação. O foco que envolve esse processo de ida a campo é a impressões no trato com a oralidade na sala de aula nas turmas do Tempo Formativo VI e VII, do Eixo III, no Colégio E. N. N.

Nessa primeira semana o que ficou muito bem marcado foi o aspecto da aula na estrutura de diálogo numa exposição participada, as aulas foram permeadas por partilha de impressões sobre assuntos específicos trabalhados em sala pelos educadores. Nota-se que os estudantes não são tolhidos a participarem das discussões ou a inferirem e interferirem positivamente nos processos de aquisição do conhecimento. Os professores questionam muitas vezes esses alunos para "chamá-los" para dentro do conteúdo estudado como uma forma de estímulo à participação.

A aula de Artes e Atividades laborais soa mais lúdica por conta do processo criativo dos trabalhos de produção artística, contudo nem todos sentem um propósito específico por trás dela por acharem as atividades laborais, muitas vezes, sem sentido do ponto de vista deles. Os alunos costumeiramente sentam próximos um dos outro para conversas informais enquanto executam as tarefas e outros saem da escola e não assistem à aula.

O professor de Química da turma VII dividiu a turmas em equipes para a apresentação de experiências e curiosidades científicas. O mesmo foi feito pela professora de Artes e Atividades Laborais para apresentação de temas da atualidade a serem pesquisados pelos alunos da Turma VI. Temos aqui um esboço interessante de trabalho com um gênero oral tipicamente escolar: o seminário. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011). As equipes foram organizadas em grupos e foi dada uma tarefa de estudo e pesquisa para cada uma. As equipes foram devidamente orientadas de como seria o processo de feitura das apresentações orais dos experimentos e que seriam supervisionadas pelo professor. Foi colocado o cronograma de discussão e apresentação do trabalho em grupo.

As atividades dos educadores são feitas todas no tempo pedagógico dentro do espaço escolar, pois se chegou a um consenso de que grande parte do aluno são trabalhadores que

iam à escola cansados da lida, muitos trabalhavam até aos sábados, e que, portanto, não se teria o tempo e a disposição necessárias para trabalhos extraclasses. Os docentes acham também que esse processo na sala facilita o acompanhamento dos alunos, a progressão e as interferências necessárias para se chegar a algum conhecimento trabalhado.

Um dos alunos da turma VI sempre que aparece uma atividade escrita, sai da sala e se esquiva de fazer alegando que vi fazer em casa. Em conversa com uma das professoras, descobri que esse aluno, na observação dela, não domina devidamente a escrita. Atenta a isso ela diz que quando está na sala ele se aproxima sempre de algum colega para poder fazer alguma atividade, como se fosse uma cópia, e quando leva para casa a caligrafia não é a dele. Ela ainda informou que quando insistiu para que ele fizesse individualmente uma atividade ele reagiu mal, foi grosseiro e saiu da sala. E que volta e meia ele se vale de brincadeira para passar o tempo e não fazer nada.

Dentro dessa primeira quinzena letiva houve um evento particularmente importante para a EJA que foi o EXPOEJA SISAL – Exposição da Educação de Jovens e Adultos do Território do Sisal. Evento que já estava em sua sétima edição e que foi realizado em São Domingos. É um momento em que se toca muito no campo da oralidade por que é nele que alunos e professores usam os espaços públicos para dar visibilidade e voz a EJA.

O VI EXPOEJA foi realizado na Praça Izaque Pinheiro, no dia 13 de setembro, às 19h, contou com a participação de Valente, Santa Luz, Lamarão, Barrocas, Teofilândia... As apresentações trazidas pelas escolas são ligas às expressões culturais como dança, poesia, teatro, música... Cada cidade pode tanto se apresentar como também montar pequenos stands de exposição de artesanato da EJA. Os estudantes são os protagonistas da EXPOEJA. Portanto, são eles as vozes criativas e participativas das intervenções artístico-culturais que foram orientadas pelos professores. A beleza desse evento está no fato dele trazer de modo muito leve, mas não menos engajado, a existência da EJA no processo de formação humana.

A professora Edite de Faria fez a conversa de abertura do evento cujo tema era "Educação de Qualidade Social como Direito de Trabalhadores e Trabalhadoras". Numa palestra breve, ela tanto abordou o tema como enfatizou a importância da feitura do evento uma vez que revela para a comunidade e para o Território do Sisal a resistência, a força e os anseios da Educação de Jovens e Adultos.

Foi uma noite memorável (ver registro fotográfico, anexo 1) em que o Colégio E. N. N. participou com uma apresentação singela de um reisado onde estava escrito nos estandartes dos alunos: "Estatutos da EJA", baseado em Estatutos do Homem, do poeta

Thiago de Mello. Os alunos dançaram e declamaram os estatutos que eram escritos em forma de poema.

As outras escolas trouxeram diferentes apresentações, todas dando voz e tocando na força da cultura, da arte e da educação desses jovens adultos. Foi tocante especificamente o cordel de um aluno da EJA que tinha entrado na faculdade e estava fazendo o curso de História. O seu cordel trazia justamente a intenção de mostrar a sua história de superação e a importância de ter tido acesso a escola no espaço da sala de aula da EJA. Como se vê a oralidade é uma marca que perpassa de modo muito contundente os espaços sociais desse alunado.

Diário de campo

Observações principais da segunda quinzena letiva: 23/09 a 04/10.2019

As aulas de um modo geral seguem um padrão muito específico de execução. Raramente são, por exemplo, modificadas as posições dos alunos dentro da sala com carteias em círculo, por exemplo. O perfil das aulas segue uma premissa muito expositiva. Há que se destacar o uso do *datashow* como recurso didático excessivo na sala de aula.

Na turma VII, por conta do menor número de alunos, a sala fica disposta de modo mais solto, mais leve. Há que se enfatizar o uso recorrente de filmes como suporte didático para as aulas pelos professores, sobretudo na turma VI. Esses filmes acabam sendo passados na íntegra, roubam todo tempo pedagógico da aula que deveria ser dada não apenas das matérias que passam os filmes como recurso didático, como dos professores que terão aula subsequente. Isso de certo que compromete o pouco tempo de aula que esses alunos tem.

Os filmes servem, conforme observado, para clarificar o discurso dos professores sobre algum assunto pontual a ser abordado (em história, em filosofia, em sociologia... por exemplo). Contudo, a gestão já apontou diversas vezes em reuniões de planejamento a importância de não se tomar o tempo do aluno com o filme completo, devendo o professor privilegiar um recorte do filme como demonstração do que se quer alcançar como exemplificação através dele.

As apresentações dos alunos organizadas para os experimentos de química foram interessantes na medida em que os alunos da Turma VII se demonstraram com grande vontade de expor e partilhar para a turma convidada, a VI, o que eles aprenderam. Usaram para isso substâncias simples, fáceis de encontrar para exibir soluções e rações químicas. Por

sua vez, o Tempo Formativo VI apresentou suas temáticas para a turma VI, havendo aí um intercâmbio interessante de informações (ver registro fotográfico, anexo2).

No tocante a oralidade, dava para perceber o nervosismo e a insegurança de grande parte dos alunos, pois eles, mesmo tendo estudado e sido orientado para aquele momento, não se sentiam plenamente à vontade para passar com clareza os experimentos. Volta e meia o professor pedia a palavra e organizava o discurso do grupo. Alguns nem falaram, apostaram no colega menos tímido ou mais desenvolto para expor o processo. Isso nos mostra a importância do trato com a oralidade, pois mesmo ela sendo o meio de interação social mais comum, quando solicitada em estruturas situacionais específicas, ela não é um lugar tão tranquilo para se mover.

Diário de campo:

Observações principais da terceira quinzena letiva: 14/10 a 25/10.2019

Continuando o processo de ida a campo para observação dos sujeitos no espaço escolar. É importante frisar que as aulas de Artes e Atividades Laborais, tanto do Tempo Formativo VI como do Tempo Formativo VII, apresentam uma liberdade de diálogo e de ludicidade. Uma tentativa de inserir os alunos em movimentos artísticos junto com a feitura de artesanatos. Era um processo complexo, pois os homens, sobretudo, são mais resistentes à feitura desses artesanatos em sala.

Num desses trabalhos, aliou-se o estudo da xilogravura ao cordel, gênero muito próximo da oralidade por ter um texto ritmado como o repente, este último gênero de marca genuinamente oral, e por guardar nos textos escrito as características específicas, muitas vezes, das variações linguísticas própria oralidade.

Especificamente essas aulas feitas em ambas as turmas, eu ajudei a professora de Artes e Atividades Laborais a organizar e ministrar as aulas. A primeira parte consistia em estudar o cordel e suas estruturas poéticas: rimas, estrofes, elementos do quotidiano, as críticas e reflexões possíveis por meio desse gênero de texto... Foram lidos coletivamente alguns cordéis e discutidos em grupo.

Os alunos foram convidados a criar o seu cordel com tema livre. Foi sugerido que eles contassem um pouco da sua história de vida ou que falassem de seus projetos de vida. Tanto eu como a professora fiquei a orientar e ajudar a encontrar rimas e estruturar as estrofes do cordel. A dificuldade maior deles era dar o ponta pé inicial. Isso foi solucionado com um

verso que foi posto no quadro como sugestão de início do texto. Os alunos rascunharam seus textos e levaram para casa para reescrever e entregar.

Em outro momento, foi explicado sobre a técnica da xilogravura e de como os cordéis eram ilustrados por meio dessa técnica. Foi feito um estudo histórico-artístico da xilogravura e mostrado sua importância como tal. Em seguida, por meio de uma técnica simples com uso de isopor e guache, os alunos foram convidados a produzir uma imagem para o seu cordel como forma de ilustrá-lo (ver registro fotográfico, anexo3).

Alguns alunos foram convidados, de modo muito espontâneo, a ler o cordel produzido e apresentar a imagem que o representava. Os alunos não se sentiram tolhidos porque o momento soou muito pouco formal e, como disse, o texto do cordel tem palavras que são muito próximo da fala informal do quotidiano. Foi um exercício interessante de partilha e de autonomia da oralidade. Nesse tempo, creio que essa foi a experiência mais significativa no trato com a oralidade dento do contexto de sala de aula que merece aqui um destaque especial.

Diário de campo:

Observações principais da quarta quinzena letiva: 04/11 a 15/11.2019

Ainda em curso o processo de observação em campo, acho muito pertinente destacar a proximidade e entrosamento entre professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos tanto do Tempo Formativo VI como do VII. Com raras exceções, os alunos de um modo geral se mostram respeitosos, mas não temerosos, com os educadores. E estes, por sua vez, demonstram uma abertura para a escruta desses alunos. Isso é muito positivo no que toca ao trabalho a ser desenvolvido em sala e as relações humanas estabelecidas.

É muito comum esses professores tentarem, mesmo que de modo equivocado passando o filme na integra, fazer do momento do filme o momento cinema, com direito a pipoca e refrigerante. Isso torna a escola um lugar menos pesado e traz leveza para a sala e para as relações nela construídas.

Outro ponto a ser mostrado aqui é a “Noite da Pizza” criada por uma das professoras como forma de trazer um momento diferente ao lanche desses alunos. Numa data específica acordada as turmas trouxeram uma contribuição simbólica, pois parte desse lanche foi arcado pela própria educadora, e receberam comandas para trocarem em fatias de pizzas. Eu estava ajudando a distribuir a pizza e achei o momento alegre e divertido.

Um ponto interessante de se colocar relativo ao meu objeto de análise, foi a participação dos alunos numa palestra do SEBRAE: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, promovida através de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de São Domingos e a Unidade Escolar. Os alunos já haviam participado na II Unidade letiva, eu estava presente, de uma palestra no saguão da própria prefeitura em que foi abordado o uso inteligente das tecnologias para fins de autopromoção profissional e gerenciamento de vendas. Além da importância da originalidade no processo de criação de novos produtos.

Nesse mês de observação, trouxeram exemplos de microempreendimentos e uma palestra motivacional (ver registro fotográfico, anexo 4) para que os alunos que já eram, se motivassem com os processos que envolvem o microempreendedorismo e aqueles que não eram refletissem sobre isso para o campo da vida pessoal.

Essas situações comunicativas apontam o uso mais formal da língua na modalidade oral e, em contato com essas situações mais formais da atividade oral, os alunos da EJA podem perceber, mesmo que de modo inconsciente, nuances situacionais interessantes para a interação comunicacional e para os papéis de interlocução, os quais poderão servir sobremaneira para um trabalho mais assertivo no campo da linguagem. Nota-se que pela postura assumida nas palestras eles entendem que ali os turnos de fala e a própria fala são mais controlados no processo.

APÊNDICE 02

Transcrição das falas das questões propostas pelo WhatsApp para os professores do Tempo Formativo III – Eixo VI, sujeitos desta pesquisa.

Questões propostas: 1) A partir das experiências de vocês, em sala da aula, o que é que vocês entendem por oralidade?

2) Quais são as práticas de oralidade que fazem parte do quotidiano da sala de aula de vocês como professores e professoras da EJA?

3) Como vocês acreditam que a oralidade pode ser melhor trabalhada em sala de aula para potencializar as competências comunicativas dos alunos?

Professor/a: C. da S. O.

1: Entendo que oralidade é a prática efetiva da... da língua falada, né, são as nossas práticas orais, vamos assim dizer, é... que permitem interagir com... com as pessoas, interagir com o mundo, né, porque ela tá presente o tempo inteiro nas nossas vidas. É a oralidade que possibilita a comunicação no modo mais... efetivo, de modo mais rápido.

2: Acredito que... dentro da escola e principalmente dentro do ensino da EJA ainda não há um trabalho é... voltado para esse ensino da... das práticas de oralidade. O pouco que se faz ainda é direcionado pelos boxes que vem nos livros didáticos é... que muitas das vezes são nomeados como prática de oralidade, mas acabam trazendo atividades apenas de... é... transcrição de uma... transcrição de uma... de algo escrito para a oralidade. Transforma, né, do escrito pro oral. Por exemplo, recitar uma poesia, cantar uma música, coisas desse tipo, é... quando deveria ser um trabalho voltado da oralidade para a própria olari... oralidade que... ajudasse o aluno no desenvolvimento de sua competência comunicativa.

3: E em se tratando de como potencializar essa competência comunicativa no aluno, eu acredito que deve ser feito um trabalho no qual o aluno seja protagonista da sua própria linguagem. O professor ele vai... ele precisa construir espaços no qual aluno se sinta à vontade para ir, pode-se dizer, treinando, treinando a sua oralidade. Precisa-se partir de situações hipotéticas, mas que num dado momento pode se tornar real na vida de um aluno. O aluno precisa ser colocado em situações de como se portar quando estiver diante de uma entrevista de emprego, quando ele estiver numa... numa roda de conversa com pessoas com grau de instrução maior do que a deles, né. O que cabe e o que não cabe dizer, como, como dizer, como organizar... como organizar sua fala, isso também são práticas de oralidade e isso é o que ajuda realmente no aguçar desse desenvolvimento, dessa prática. Eu acho que é

preciso ainda que professor se desprenda do que o livro didático propõe, né, muito... muitas das vezes claro que existe algumas... algumas.... é... algumas propostas que são boas, mas se se observar a fundo a maior parte delas só faz com que o aluno traga para o mundo oral algo que já foi escrito, quando oralidade é isso: é o estar solto para falar abertamente sem estar preso a um texto, vamos assim dizer, por que a vida impõe, a vida e por isso a ela lá na frente e ele precisa estar com isso bem definido dentro dele pra ele se dar bem nas situações comunicativas que a vida vai impor.

Professor/a: C. T. L. B.

1: Oralidade para mim é toda atividade que propicie a fala, né, a verbalização, a expressão oral, então toda vez que a gente estimula o nosso aluno a se expressar, a falar, a expor seus pensamentos, ideias, sentimentos, experiências, né, tudo que ele carrega, tudo que ele traz, a visão de mundo dele, todas as experiências dele pessoais, familiares, sociais, então, tudo isso que ele tem oportunidade de tá expressando, manifestando, né, pras pessoas, pros colegas, pro professor, então tudo isso são momentos em que a gente... é... prioriza a... a oralidade.

2: Sobre a segunda questão, é... na EJA, né, a gente sabe que é um público diferenciado, né, é um público mais maduro... é... com mais experiências, né, é... com opiniões já formadas é... e pessoas que trabalham, né, que estudam à noite porque não teve oportunidade, né, de estudar no período correto, né, e... muitas vezes são trabalhadores, né, na maio... na grande maioria das vezes são trabalhadores que chegam... é.... na sala de aula cansados do trabalho cansados da lida com a família, né, no caso de mulheres que têm filhos, esposo, casa. Então... e´... Muitos desses fatores levam às vezes eles se desestimularem e nem concluírem, né, os estudos. Então por conta disso, é... a gente já começa trabalhando a oralidade desde o momento que a gente entra na sala de aula, né, onde a gente... é... prioriza o diálogo, né, aquela boa... é... conversa informal quando a gente procura conhecer o máximo, né, a vida dos nossos alunos para que a gente possa... é... conseguir realizar o nosso trabalho com maior êxito, né, estimulando os nossos alunos para que eles não desistam, né, para que eles se sintam estimulados, para que eles...é... tenham perspectivas de sucesso, né, de futuro melhor, de condições melhores de vida... Então desde o primeiro momento que a gente chega na sala que a gente tenta, né, manter esse diálogo amigável, amistoso, pra que o aluno se sinta à vontade, pra que ele goste do ambiente da sala de aula e se sinta cada vez mais estimulado a ir adiante, né, a avançar. E aí prosseguindo na aula, é... a gente procura

trabalhar mais com a fala, né, propiciando... é... eles... é... a relatarem suas experiências, né, do seu meio, onde vive, do seu trabalho, experiências pessoais, familiares, do mundo do trabalho, experiências sociais também. Então... é... na discussão do... dos conteúdos, né, a gente tenta fazer com que ele fale mais, com... com que ele expresse, né, as experiências, os conhecimentos que ele já traz sobre determinado conteúdo, né, já que é um público mais adulto, né, então... é... as aulas podem ser mais participativas, né, e a gente pode tá adaptando a linguagem do livro à linguagem deles, à realidade deles... pra que eles se sintam, né, mais a vontade para falar, expor ideias, expor opiniões, né, tudo isso.

3: A gente sabe que o aluno da EJA não tem a habilidade escrita é... desenvolvida, né, até pelo fato de não ser trabalhado... essa habilidade é... no período correto, né, na infância é... visto a defasagem idade-série, então ele tem algumas... é... alguns problemas, né, algumas insuficiências em determinadas habilidades. Então o que que a gente pode tá fazendo? A gente pode tá potencializando mais, né , a linguagem oral. Então é... uma das formas da gente tá estimulando, tá potencializando a linguagem oral, são através de atividade que... é... priorizem, né, a oralidade tipo: relato, contação de histórias, relato de filmes, discussão sobre filmes, trabalhos em grupos, né, pequenos seminários é..., enfim, todos esses trabalhos que conduzam o aluno a falar, né, trabalhar com conteúdos que pode... onde podemos traçar um paralelo com a realidade dele, né, com a vida dele, com o meio, o local onde ele vive. É... conteúdos que possam falar sobre a origem dele, por exemplo, conteúdos de história, geografia, da área de ciências humanas, filosofia, sociologia... a gente pode tá... e de outros, né, de todas as outras áreas, todas as outras disciplina, disciplinas, matemática, português, enfim, a gente pode sempre tá traçando paralelo com a realidade dele, com os conhecimentos, né, que ele já traz. E aí fica mais fácil, né, pra ele se sentir estimulado falar, relatar sua vida, o que ele já fez, os anseios dele, né, então a gente deve tá sempre propondo, né, esse diálogo para que ele fale mais, para que ele se sinta à vontade, acolhido, para que ele tenha boas perspectivas de futuro e para que ele possa ter sucesso, né, até em exames como Enem e vestibulares.

Professor/a: D.A.G

1: Eu compreendo a oralidade como sendo toda expressão falada e que estabelece uma... uma comunicação. Acho que oralidade é isso: é estabelecer comunicação entre as pessoas.

2: A exposição de uma aula dialogada eu... visualizo, percebo como uma prática de oralidade. Acho que uma aula dialogada, uma exposição dialogada, ela permite que aconteça

uma interação pro... do professor com o aluno, né, e do aluno com aluno, é... e do aluno com professor. Então, as perguntas que se estabelece que surgem na aula, né, as dúvidas, as contribuições, elas parte muito da experiência da vida cotidiana dos seres que estão dentro da sala de aula e eu vejo que isso se... gurif... se... é... configura como uma prática de oralidade, né, assim também como as leituras, as interpretações é... e todo esse... essa interação, né, dos corpos e das falas na sala de aula, eu vejo um pouco por aí.

3: Primeiro acredito que precisamos retirar a oralidade do campo erudito, né, eu acho que a se colocou a oralidade muito nesse campo erudito. Então eu vejo que a oralidade... ela ganha sentido quando o aluno se expressa e é entendido. Então acho que o sentido da oralidade é esse: é comunicar. Precisamos dizer ao aluno que existe uma norma, mas que... que o que ele fala não está errado e que a sua fala ela é carregada de história. Então eu creio que assim é possível preservar tanto a autoestima do aluno, né, por que a gente tem um público na EJA que já tem uma autoestima comprometida e... e eu penso também que a realidade do aluno precisa ser sempre o ponto de partida para qualquer interação na aprendizagem, né, eu acho que o aluno precisa se perceber parte daquela construção de conhecimento e... e ser valorizado a partir do lugar de onde ele vem.

Professor/a: G. S. F. de A.
1: Eu considero oralidade todas as atividades nas quais utilizamos a fala pra realizar. Pode ser explicação, pode ser... é... cumprimento, né, um outro, pode ser discussão de conteúdos... perguntas, resposta, bate papo... tudo isso eu considero oralidade.
2: Geralmente essas ati... essas práticas acontecem quando... se explica alguma coisa e pede para o aluno dá um retorno, né, falar sobre ou quando se abre alguma discussão sobre, né, um tema que ele tem vontade de falar... o que ele... o que é do meio dele. Quando se propõe atividades, né, pra que eles possam apresentar trabalhos, né, tipo, tipo seminário, roda de conversa, né, ou até mesmo bate-papo ou até mesmo atividades em grupo que eles... que as atividades são cobradas não aquela parte escrita, mas apresentar com a gente chama, falar, comunicar o outro. Eu vejo assim.
3: A gente sabe que aluno da EJA ele é meio... entre aspas, recalcado para falar não sei se pelo histórico de vida, se pelo histórica de existência na escola... não sei. Aí eu entendo que a forma de potencializar essa competência comunicativa é começar a discutir, digamos assim, assuntos do meio deles, do convívio deles. Embora não seja exatamente de conteúdo

que a gente tá falando, mas para ver se eles conseguem... é... ter uma... uma... uma comunicação... né... uma competência comunicativa. Por que assim, eles falam daquilo que eles gostam que eles acham que sabe falar sobre, né, então eu acho interessante se começar a trabalhar tipo treino, né, disso aí pra daí passar pra outras questões mais, mais ligadas à conteúdos mesmo. Eles terem aquela... aquela capacidade, né, de falar, de ler e de falar sobre aquilo. Então eu acho que o... o principal é primeiro ele treinar a... a capacidade comunicativa daquilo que ele já sabe falar sobre porque as vezes ele sabe falar sobre aquilo, mas ele não tem, nem... nem aquela habilidade de falar, então eu acho que seria mais ou menos isso aí.

Professor/a: M. A. C.

1: Oralidade para mim é você trabalhar a linguagem oral do aluno. É aperfeiçoar essa linguagem e a perfeiçoando essa linguagem oral do aluno... é... permitindo que ele faça colocações cada dia melhores, né, e de forma coerente, que haja coerência no início, meio e fim. Também as palavras sejam colocadas, né, de acordo com o público. É... eu sempre falo em relação a isso: você tem que ver primeiro o público pra ver que tipo de linguagem vou utilizar. Se é uma linguagem muito formal, se uma linguagem mais popular, né, e que não seja, que não haja palavras de baixo calão dentro de sala de aula principalmente em apresentações. Que seja também o mais claro possível, o mais coerente possível dentro da sala de aula para que não venha perder tempo. Então, tudo isso é trabalhado com aluno, né, a oralidade pra que ele possa desenvolver vocabulários cada dia melhores.

2: Eu trabalho muito com apresentações em grupo ou individual, trabalho muito... peço que eles é... eles interpretem música, né, que ele fale também é... um pouquinho é... da sua experiência dentro daquela música, então eu... aguço é... tento aguçar esse... essa linguagem oral na sala de aula a partir também de dramatizações, de debates em sala de aula, então, esse... essa oralidade é trabalhada dessa forma; perguntas e respostas, né, eu tento... é... trazer o aluno pra... pra aula, né, ele... pra que eles sejam ativos, para que eles possam falar de... acabe um pouquinho aquela... aquela restrição, né, de... de não falar dentro da sala de aula, deles se soltarem melhor, então é... essa... essa oralidade trabalhada des... da seguinte forma: às vezes eu passo um curta e peço a eles que eles façam a interpretação daqueles curta, daquele curta é... através da oralidade que eles fala um pouco, que aí eles vão... cada um vai falando porquinho e essa linguagem, né, eu sempre coloco para que eles falem, né, de forma que direta para que a turma venha compreender.

3: Eu gosto muito, né, pra finalizar a terceira pergunta que é como é que esta linguagem pode ser melhor trabalhada. Eu gosto muito de trabalhar interpretação... Ou a interpretação de uma imagem, né, às vezes eu coloco uma imagem, peço que eles falem um pouquinho sobre aquela imagem, né, de forma coerente pra que todos os colegas venham compreender o que que eles estão falando, né, que não use palavras de baixo calão dentro da sala de aula. E naquela interpretação, aí a gente vai tirando a oralidade daquelas... daquela pessoa, fazendo algumas pontuaçõezinhas, né, de forma que eles não venham sentir é... por exemplo, falar uma palavra assim errada não... é.... saber, né, chamar um pouquinho atenção e não, não... é.... não dando uma ênfase, né, para que eles não venham sentir-se acuados e outra vez: "ah, não, não vou falar mais porque ela, ela, ela rebateu, ela me fez vergonha na frente dos meus colegas". Então fazendo com que eles melhorem o vocabulário, coloque as palavras de forma correta de maneira que eles não venham perceber. Então essa orali... música também interpretação da música, de música, eu gosto sempre de trazer música ligada ao tema que estou trabalhando pra que eles interpretem, eu instigo a oralidade. E também na hora de responder algumas questões. Eu sempre peço que eles coloquem no caderno com as palavras dele e na hora de falar, né, eu, eu, que eu estou lá.... é... fazendo a... jogando lá a questão, eu sempre peço que eles respondam oral para ir assimilado resposta de um colega pra o outro e aí eu vou pegando aquelas palavras que melhor se encaixa e dessa forma eles vão ampliando o vocabulário deles.

APÊNDICE 03

Transcrição das falas das questões propostas pelo WhatsApp para quatro alunos do Tempo Formativo III – Eixo VI como provocação reflexiva para os sujeitos da pesquisa.

As questões propostas a quatro alunos foi sobre a relação deles com a oralidade. As questões foram utilizadas nas Rodas de Conversa como uma etapa importante de sensibilização e reflexão com os educadores da EJA. Serviam de base para uma provocação sobre eles perceberem como os alunos sentiam o trato com a oralidade em sala e em sua vida social.

1) Gostaria que vocês comentassem como se sentem quando precisam se expressar em situações mais formais, situações mais sérias, de comunicação, como por exemplo: em apresentações de seminários, dirigindo-se a alguém que não é íntimo e representa uma autoridade como um delegado, um vereador, um empregador... Como vocês se sentem?

2) Vocês lembram de uma situação real dentro ou fora da escola em que vocês tiveram que se valer da mais da oralidade para se expressar? Como foi isso?

Aluna/o 1:
Marlon, quando eu vou falar com alguma pessoa da justiça fico nervosa, fico tremendo, suando minhas mãos. Fico nervosa, é tipo um sentimento de ansiedade que a pessoa tem. É mesmo assim que eu me sinto quando vou apresentar um trabalho de escola: fico nervosa, fico com medo das pessoas rirem da minha cara, é isso! Ou eu falar alguma coisa que eu... que seja errado e alguém fale por cima da minha palavra, tipo, me corrigindo na frente de todo mundo.

Observação: Respondeu apenas a primeira questão e que não responderia a segunda por que não gostava de falar.

Aluna/o 2:
Eu acho que a fala é o melhor meio da gente expressar o que sente, né!?

Acho que não, eu mesmo pra falar, até mesmo em trabalho de... aqueles trabalho que a gente faz pra apresentar, eu mesmo não gosto de apresentar. Eu acho que a escola não preparou a gente para isso. É o meu ponto de vista, né, desde novo eu sou assim.
Eu acho que não. Eu acho que os professores... assim, nós quer dizer, não consegue se expressar igual vocês conseguem... igual vocês conseguem falar. Eu acho que merecia... é... nós ter mais umas aulas focada nisso no meio de comunicação. Por que eu tenho... Inclusive... é... meus colegas mesmo não gosta de fazer isso: tem vergonha ou não sabe.

Observação: a/o aluna/o respondeu de modo fragmentário sem aludir de modo muito específico as questões. As respostas dela/e acabam sendo gerais e tentam dar conta de responder as duas preguntas.

Aluna/o 3:
Já sim, Marlon, já aconteceu várias vezes. É... É por que quando a pessoa vai conversar ou vai apresentar ou conversar com alguém da justiça... aí eu penso assim: "Será que vai sair certo ou será que vai sair errado?" Aí eu fico nervosa, com medo que a... que.. que... não dê certo acontecer o que a pessoa quer.
E eu penso assim: será que eu tô falano e tem alguém chiano de mim, tem alguém pra tá fano... falano por trás "ó, fulana flou errado". Ficar chiando, sabe? Eu mesmo me sinto assim. Fico com o corpo tremeno... fico gagejano... fico nervosinha!

Observação: a/o aluna/o respondeu de modo fragmentário sem aludir de modo muito específico as questões. As respostas dela/e acabam sendo gerais e tentam dar conta de responder as duas perguntas.

Aluna/o 4:
Bom dia professor, na... minha resposta aqui já vai ser respondeno praticamente duas perguntas aí que o senhor fez. Eu passei por uma situação assim, tipo, com um... um delegado, né, que aconteceu um caso inusitado, né, é... que eu tive que ir... é... assim, prestar queixa, né, e naquele exato momento a gente tev... eu tive que ter... é... me "disdrobá", né, na verdade. "Disdrobá", conversar é... ser sincero diante do delegado, do ocorrido que aconteceu, né, que foi um fato não verídico, né, que a pessoa me acusou de uma coisa que aonde eu não cometi. E... e naquele momento eu conversando com o delegado, né, é... na

verdade nem era um delegado, era um [policial] civil, mas no momento não tinha o delegado. Mas naquele momento eu conversado com ele ... contano meu caso, né, e assim eu fui falar um gíria, que eu acho que no mudo de hoje existe muitas gírias e eu me passei fui falar um gíria, aonde ele, né, me corrigiu. Eu acho que a gente se acaba se passando por algumas... dá uns deslizes, né, em certos momentos. Mas, assim, a gente tem que quando for conversar, tipo assim, nem só com autoridades, né, é... não importa com quem seja a gente tem que saber as palavras, saber medir as palavras como a gente se expressar, entedeu? É... E foi assim, aconteceu comigo dessa forma, né, aonde eu tive que ir... que nunca eu esperava ter ido dessa forma, né, e aconteceu comigo.

Observação: a/o aluna/o optou, como se ver no início, em não aludir de modo muito específico as questões. O texto dela/e acaba sendo geral e tenta dar conta de responder as duas questões.

APÊNDICE 04

Roda de Conversa: Concepção

Objetivo Geral: Elaborar, por meio de uma reflexão conjunta, possibilidades didáticas que contribuam para a construção da competência oral dos alunos da EJA do Eixo III – Tempo Formativo VI.

Objetivos Específicos: Refletir sobre o conceito de oralidade e dos gêneros textuais ligados a ele;
Elencar quais gêneros textuais da oralidade podem ser mais bem trabalhados nas turmas da EJA;
Compreender as estruturas que correspondem a gêneros orais específicos em circulação social;
Construir sequências didáticas que permitam o exercício mais sistemático e amplo da oralidade em sala da aula nas turmas da EJA;

Tempo médio de cada Roda de Conversa: 1h30min.

Quantidade de Roda de Conversas: 06

Tempo elaboração de atividade extra roda: 3h

Total de tempo: 12h

Participantes: 05

Metodologia:[31] Todo trabalho é pautado na pesquisa-ação que consiste em trazer o objeto para a discussão coletiva, com vistas a partir de uma ação-reflexão-ação propor alternativas possíveis de intervenção. A pesquisa-ação é um procedimento que reflete a coletividade, seus pensamentos e percepções para ações conjuntas possíveis. Junta-se a isso as rodas de

[31] Os autores da metodologia desta pesquisa formam a base desta síntese: Barbier (2004), Thiollant (1987) e Moura e Lima (2014).

conversa como um instrumento necessário para fazer ressurgir as memórias coletivas e debater o objeto do pesquisador: a oralidade.

Recursos: Plataformas que permitam o acesso a recursos digitais e aplicativos como tablet, notebook, smartphones, etc.

Roda de Conversa 1

Objetivo: Refletir sobre o conceito de oralidade e dos gêneros textuais ligados a ele;

Momento 1:

Sensibilização: Causo Rolando Boldrin: Vídeo

In: https://www.youtube.com/watch?v=fI2Zi3nQohs

Descrição da proposta: A partir da sensibilização por vídeo, que são causos contados por Rolando Boldrin sobe sujeitos cômicos do quotidiano, o mediador vai apresentar as duas questões provocativas abaixo:

Momento 2:

Provocação 1: Como a cultura popular atravessa a EJA: a sala de aula é permeada por ela?

Provocação 2: Como a oralidade se apresenta na sala da EJA em relação a vida desse alunado?

Descrição da proposta: As questões levarão o grupo a pensar sobre a força da cultura popular que atravessa a sala de aula e de como os estudantes da EJA lidam com a oralidade.

Momento 3:

Trazer para discussão e construção do pensamento reflexivo:

1) A audição parcial das falas dos professores.
2) Slide sobre Oralidade.

Descrição da proposta: Ao ouvirem suas falas que foram levantadas numa conversa prévia por meio de WhatsApp, os professores tomarão ciência do que eles mesmos pensam sobre o que chamam de oralidade. Partindo disso, o pesquisador implicado irá tecer considerações teóricas sobre o campo da oralidade no contexto escolar.

Momento 4:

Fechando o Encontro: Trançado das vozes presentes: Do nosso encontro ficou de importante.... (Cada professor completa o pensamento do outro de modo a criar um texto em que as vozes tecem um painel do encontro sempre na perspectiva de dar prosseguimento de modo coerente a fala anterior)

Roda de Conversa 2

Objetivo: Elencar quais gêneros textuais da oralidade podem ser mais bem trabalhados nas turmas da EJA;

Momento 1:

Sensibilização: Conto popular: O Bem se paga com o bem (Câmara Cascudo)

Descrição da proposta: Leitura coletiva do conto popular em que se toca nos aspectos ligados a comportamentos éticos que devemos ter diante do mundo. Soa como uma provocação reflexiva para nós mesmos ante a sala de aula e sua multiplicidade de seres.

Momento 2:

Provocação 1: Que lição esse conto nos traz quando pensamos na relação professor e sala de aula?

Provocação 2: Quais elementos benéficos de gênero orais podemos trazer para o trabalho em sala de aula na perspectiva ampliar as competências dos alunos?

Descrição da proposta: Uma das questões retoma o mote do conto a outra questão provoca para a discussão seguinte sobre quais gêneros permeiam a sala de aula e quais podemos trazer num trabalho mais consistente.

Momento 3:

Trazer para discussão e construção do pensamento reflexivo:

1) Slide sobre Gênero e suas especificidades
2) Apresentar lista de...

...sugestões que os professores disseram em suas falas via WhatsApp

...sugestões que ampliam essas práticas dadas pelo pesquisador implicado

Descrição da proposta: Os slides apresentação de modo mais sistemático o que chamamos de gênero e suas especificidades no que toca a oralidade. Além de explicitar os gêneros que iremos trabalhar na roda.

Momento 4:

Fechando o Encontro: Aludindo ao conto popular de abertura do encontro, os participantes devem dizer em poucas palavras que bem o encontro formativo fez a eles.

Roda de Conversa 3

Objetivo: Compreender as estruturas que correspondem a gêneros orais específicos em circulação social;

Momento 1:

Sensibilização: Podcast: EP 09 – O que é literatura de Cordel?

In: https://falagringopodcast.com/2020/01/03/cordel/

Descrição da proposta: O podcast em questão soa como uma provocação, posto que é criado para quem estuda o português como segunda língua. Assim, ele soa levemente didático, mas ao mesmo tempo apresenta de modo claro: 1) os jogos de linguagem; 2) um gênero oral comum a nossa cultura nordestina, o cordel; 3) a funcionalidade cultural que um podcast pode ter.

Momento 2:

Provocação 1: Quais discussões que esse podcast suscita em relação a aprendizagem da língua materna que são interessantes de serem destacadas?

Provocação 2: Quais circulação social similar ao podcast temos no cotidiano do aluno da EJA?

Descrição da proposta: As duas questões soam como provocação em relação ao podcast sobre como podemos pensar “fora da caixa” nossa língua materna e de como áudios presentes no cotidiano dos alunos como o rádio e o áudio de whatsapp soam similares como experiência auditiva.

Momento 3:

Trazer para discussão e construção do pensamento reflexivo:

1) Slide sobre o Poder de Argumentar e Continuum tipológico
2) O que é um podcast? E o podcast como recurso didático-pedagógico

Descrição da proposta: Discutir com os professores de modo mais teórico o poder da argumentação que está já presente no podcast e de como isso é importante no processo de criação dos textos orais. Refletir sobre continuum tipológico como elemento importante do processo de elaboração textual, já que no podcast aparece a literatura de cordel como um elemento que transita bem entre o oral-escrito. Identificar elementos do podcast.

Momento 4:

Fechando o Encontro: Minha voz em 1 minuto: Construir um áudio no modelo de um podcast em que em um minuto argumentando as impressões da atividade desenvolvida ou qualquer coisa de bom que tenha ficado das falas do encontro.

Roda de Conversa 4

Objetivo: Compreender as estruturas que correspondem a gêneros orais específicos em circulação social;

Momento 1:

Sensibilização: Música de Luiz Gonzaga “No dia em que eu vim-me embora”

In: https://www.youtube.com/watch?v=6IhQFWlM4og

Descrição da proposta: A música de Gonzaga fala sobre situações comuns na nossa cidade que é a partida do sertanejo para as grandes cidades. A música tem caráter narrativo e apela para experiências comuns a todos. Soa como bom mote para as questões de provocação.

Momento 2:

Provocação 1: Há alguma relação dessa música com nossa vivência de educador/a?

Provocação 2: Quais situações interativas de comunicação oral podem ser previstas a partir do confronto do eu-poético da música com o novo mundo que se apresenta?

Descrição da proposta: Os educadores serão convidados a refletir sobre situações que se repetem dentro do contexto social, sobretudo da EJA, e das experiências narrativas já vivenciadas com alunos. A segunda questão aponta para a construção de hipóteses e uma ligada ao mundo do trabalho que é a entrevista de emprego.

Momento 3:

Trazer para discussão e construção do pensamento reflexivo:

Elementos textuais que compõem...

...uma entrevista de emprego

...um relato pessoal

Descrição da proposta: Explicitar os elementos que compõem o gênero entrevista de emprego e o gênero relato pessoal e colocá-los dentro de situações sociais possíveis.

Momento 4:

Fechando o Encontro: os participantes serão convidados a completar a música: "Ah! Se o mundo inteiro me pudesse ouvir / Tenho muito pra contar, dizer que aprendi / E na vida a gente tem que entender... (completar com uma impressão sobre seu percurso humano dentro e/ou fora da educação).

Roda de Conversa 5

Objetivo: Compreender as estruturas que correspondem a gêneros orais específicos em circulação social;

Momento 1:

Sensibilização: Áudios de alunos da EJA contando causos da sala de aula e/ou fora dela envolvendo uma situação de interação oral mais formal... Dizer o que sentiam quando eram convidados a se apresentar para os colegas ou para outro público.

Descrição da proposta: Ao propor essa escuta sensível, os educadores notarão, a partir dos discursos, como esses estudantes se sentem quando impelidos a fazer uso da oralidade em situações mais formais.

Momento 2:

Provocação 1: Quais as questões mais gritantes no âmbito emocional, do ponto de vista do professor, que parecem nos alunos ao lidarem com a apresentação oral em sala de aula?

Provocação 2: Se língua é poder, é possível falar que esses alunos percebem de modo claro a relação de poder existente nela? Vocês acreditam que eles o possuem?

Descrição da proposta: As questões são provocações para se pensar a força que a oralidade tem como elemento de poder e de como sistematização de um trabalho com oralidade faz-se imprescindível para criar competências comunicativas. Fechar o momento com o vídeo de Cortella falando sobre como ele aprendeu a falar em público.
(In.: https://www.youtube.com/watch?v=ZnO37EyF6yg)

Momento 3:

Trazer para discussão e construção do pensamento reflexivo:

1) Organização do gênero oral escolar seminário;
2) Estruturação do modelo de atividade a ser elaborada pelo grupo para os processos de atividades orais na EJA;

Descrição da proposta: Nesse momento, faremos a Reflexão sobre o gênero seminário e de como ele é executado no âmbito escolar. , somado a isso, discutiremos um modelo de estruturação de atividade para criação das atividades de intervenção para a sala de aula.

Momento 4:

Fechando o Encontro: Ouvir música de Emicida "Medo do escuro" (in.: https://www.youtube.com/watch?v=QmWdk1G9_Gc) em que as pessoas foram convidadas a pensar nos medos que carregamos na profissão e nas tentativas de sair das zonas de conforto.

Roda de Conversa 6

Objetivo: Apresentar e ajustar a construção das sequências didáticas com gêneros orais específicos que permitam o exercício mais amplo da oralidade em sala da aula nas turmas da EJA;

Momento 1:

Sensibilização: Conto popular – Os três companheiros (Câmara Cascudo)

Descrição da proposta: Ao ler o conto popular "Os três companheiros", intenta-se manter não apenas uma unidade circular da proposta de intervenção que abriu com causos populares de Rolando Boldrin, mas sensibilizar para o comportamento em equipe que o conto traduz.

Momento 2:

Provocação 1: O que podemos retirar desse conto popular sobre as ações desses amigos em relação a adversidade da vida?

Provocação 2: E como podemos ler, numa relação possível, colocando a princesa como a sequência didática e a serpente como os obstáculos e nós como esses amigos?

Descrição da proposta: As questões forçam os leitores/ouvintes a pensarem na analogia que se quer alcançar entre o conto e o produto realizado em equipe.

Momento 3:

Apresentações das produções: Discussões e, caso necessário, alterações delas

Descrição da proposta: Esse momento é o lugar da exposição dos materiais elaborados pelos colegas para apreciação e reflexão coletiva.

Momento 4:

Fechando o Encontro:

Construir um relatório coletivo das impressões sobre nosso percurso traçado, *on-line* mesmo, a partir de três questões:

Se eu pudesse gritar uma palavra hoje para falar do que refleti aqui eu gritaria... porque....

Se eu pudesse silenciar hoje uma palavra ligada a mim, ou a escola, ou a alguma vivência na educação, eu silenciaria... porque...

APÊNDICE 05

Falas transcritas da Experiência Formativa (Rodas de Conversa), realizada entre 22.09.2020 e 13.10.2020, que mais revelaram as Categorias de Análise.

Professor/a D.A.G.: E eu vejo também C. [apelido suprido] que o material que nós temos, né, ele termina sendo muito... é... frágil nesse sentido de nos... de nos ajudar a fazer essa... essa ensino contextualizado. Às vezes a gente não consegue contextualizar por que as nossas formações elas foram frágeis. Eu digo... não vou dizer nem a nossa, mas, assim, a minha formação ela foi frágil no sentido do trabalho com a EJA. Então eu vejo que eu, eu me sinto pouco preparado para isso, né. Não que eu não tenha vontade. Eu tenho, mas eu acho que existe uma série de limitações e uma das limitações são esses... esses materiais didáticos que chegam até nós porque às vezes a gente procura fazer o material, mas, assim, por conta do trabalho já ser árduo, fazer sempre isso é muito pesado.

Professor/a G. S. F. de A.: Como ela tá tão intrínseca a nossa prática, né, como a gente usa tanto, como ela é tão importante para nossa prática e a gente não... eu mesmo nunca tinha parado para pensar. Me fez pensar até na parte de... Como eu coloquei naquele primeiro áudio, na parte de cumprimentar os alunos (...) Imagine a questão de você discutir conteúdos na sala. De você, de você parar pra pensar que a oralidade da aula está com você. Ele tá só ouvindo. Que a participação dele é mais passiva que ativa. Até que ponto, né, a nossa prática tá baseada nisso?

Professor/a M. A. C.: Em relação à sala de aula... em relação a sala de aula, de nossa vivência em sala de aula, eu go... eu mesmo tando... foi aquilo que D. falou, às vezes a gente não tá capacitado pra isso, né, a gente é muito técnico, mas assim eu gosto muito de.. de... trazer para realidade, né, do aluno o conteúdo que eu tô dando, né.

Professor/a D.A.G.: Tem uma questão também, Lon, que... é... nessas turmas nós estamos em pé de igualdade no que diz respeito a idade. Então assim, é... em relação a essa questão de... de troca de conhecimento, né, é... a gente pode pode dizer que há uma reciprocidade no aprendizado. Eu acho que há, há um conhecimento que... as vezes a gente domina que é o científico, mas tem um conhecimento que nos iguala ali com eles. E eu acho que a gente

precisa também... é... colocar esse pé de igualdade até para facilitar que a gente se compreenda e que o diálogo ele ele aconteça, né, eu acho que a gente facilita muito a... a oralidade quando a gente permite... é... quando a gente permite que ele perceba que nós estamos ali em alguns pontos em pé de igualdade.

Professor/a D.A.G: ...a gente foi formado, pelo menos eu, fui informado numa... numa linha muito tradicional e a gente termina reproduzindo é... muito da formação, né. E se não tiver escrito parece que a gente não... é... ensinou, parece que a gente não deu a aula. Essa reprodução do... do... que se fala tem que tá escrito. Eu acho que quando esses... esses momentos nossos tão me fazendo refletir sobre isso: que de fato nem tudo que tá escrito é o que é mais importante. E as vezes a gente deixa de privilegiar isso e conhecer mais aqueles que a gente tá lidando, então isso tá se tornando pra mim... é... uma experiência boa no sentido de me fazer refletir sobre a minha própria ação é... frente a esses estudantes, né, e até frente a mim mesmo como ser humano.

Professor/a C. T. L. B.: Então, é... a gente está tratando de competência comunicativa e, assim, eu tô achando interessante essas modalidades linguísticas que a gente tá é... é... expondo, né, é... tratando... é... e aí eu acho uma nova forma de... dinamizar o... o processo de ensino-aprendizagem porque eu também não tinha essa ideia de colocar, né, é... é... modificar os gêneros, enfim eu achei bacana e muito válido.

Professor/a C. da S. O.: Particularmente, assim, pegando... pegando como elemento... como elemento de quando eu fiz... de quando eu estudei o... o... fiz o mestrado é... a gente observa que não é só na questão da EJA em si. Há uma deficiência muito grande do ensino do oral é... em todos os níveis da escola, né. Meu objeto de estudo na época era o Ensino Fundamental, mas isso se estende por todo... ao longo até do Ensino Médio. É... eu fiz uma análise dos livros didáticos e nós percebemos que não há uma... não há uma preocupação em si com esse ensino da oralidade que era o que eu chamava da oralidade pela oralidade. Eu percebia muito que esse ensino da oralidade vinha nos livros é... tipo, boxes, como o boxe a parte, né, estudando a oralidade, mas a gente observava que era, tipo, sempre essa oralidade ela partia de um texto escrito, tipo, cantar uma música, declamar um poema... é... não era essa oralidade pela oralidade da maneira como eu entendia que poderia ajudar o aluno no desenvolvimento dessa competência comunicativa oral dele para ele saber lidar... é... estar

é... Como que eu posso dizer?! Saber lidar com qualquer situação comunicativa na qual ele estivesse inserido, né. Então, assim, quando a gente parte pra falar da EJA a gente consegue observar que o problema é muito maior primeiro por que os meninos nem tem o livro para ver um box de oralidade centrado na escrita, né. Então assim, vou falar de mim. É... eu acho que assim que o ensino da oralidade, principalmente na questão da EJA, é algo que acontecia de modo muito... muito esporádico... muito esporádico e... talvez agora que... que eu retornei pra sala de aula depois do mestrado que eu poderia ter iniciado colocar isso em prática por que até então antes eu achava que não fazia e depois que eu retornei eu não tive oportunidade de tá em sala de aula. Então assim, é... eu acho que a gente fazer isso mesmo: como um livro trazia a gente achava que deveria fazer; a gente não ficava muito no gênero oral.

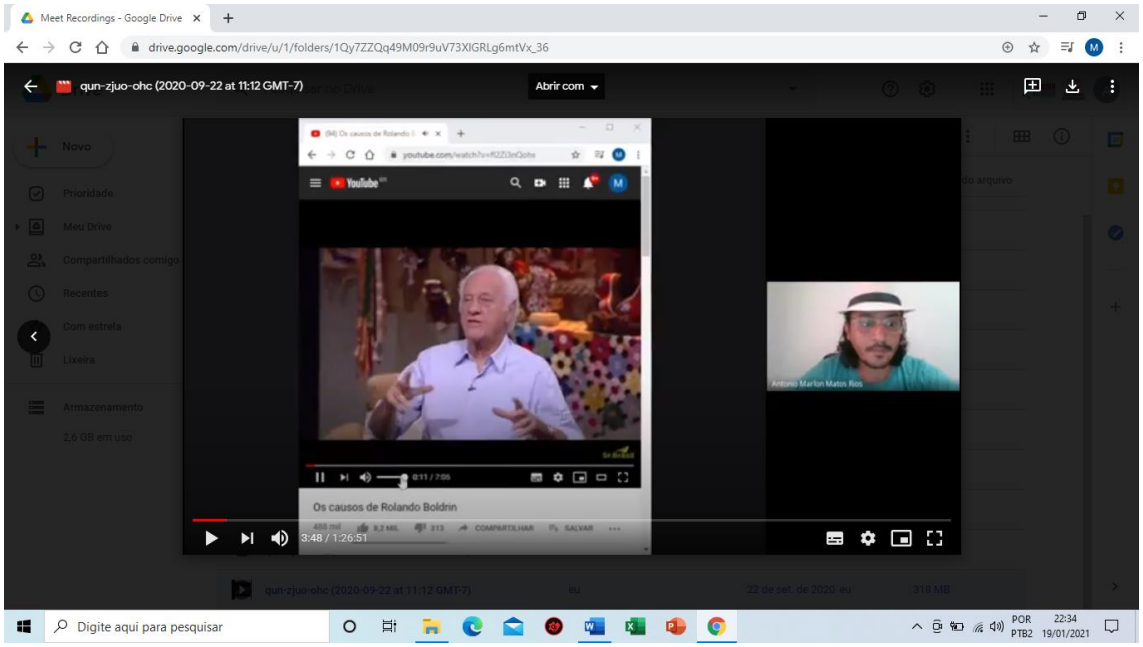
Professor/a C. da S. O.: Veja só, eu acho assim: o descaso, o descaso com a oralidade ele é tão grande que todos nós aqui passamos pela universidade, exceto D. que fez História, todos os outros somos de letras e alguém recorda de ter tido qualquer formação, qualquer discussão, mínima que seja, na universidade, sobre o ensino da oralidade? Alguém de vocês recorda isso?!

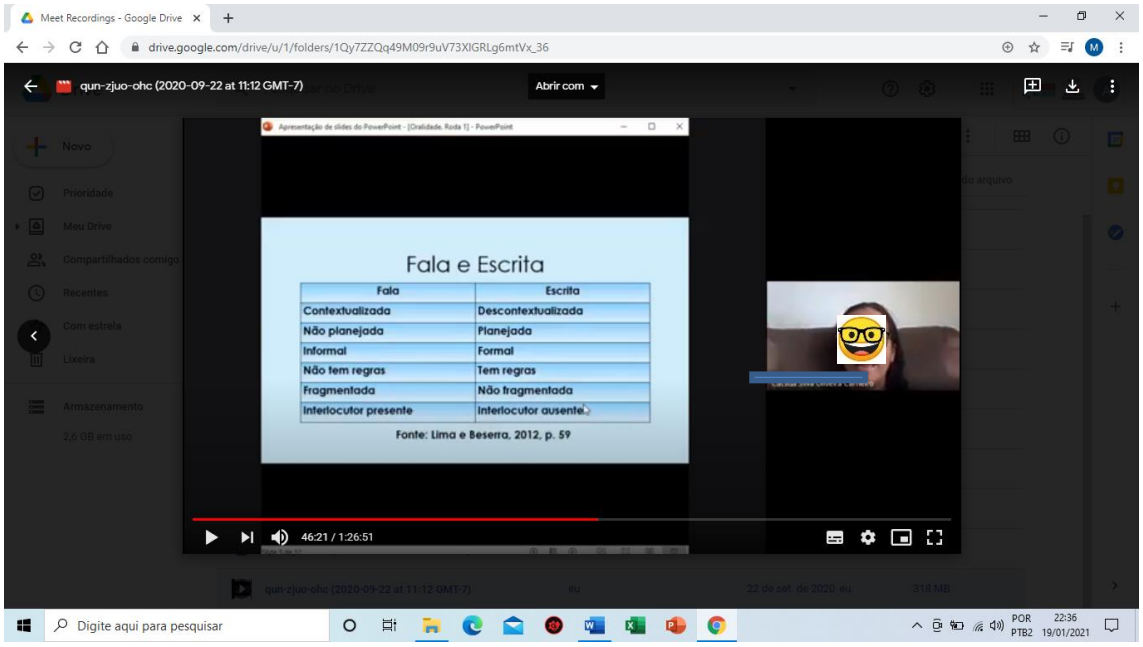
Pesquisador: Não

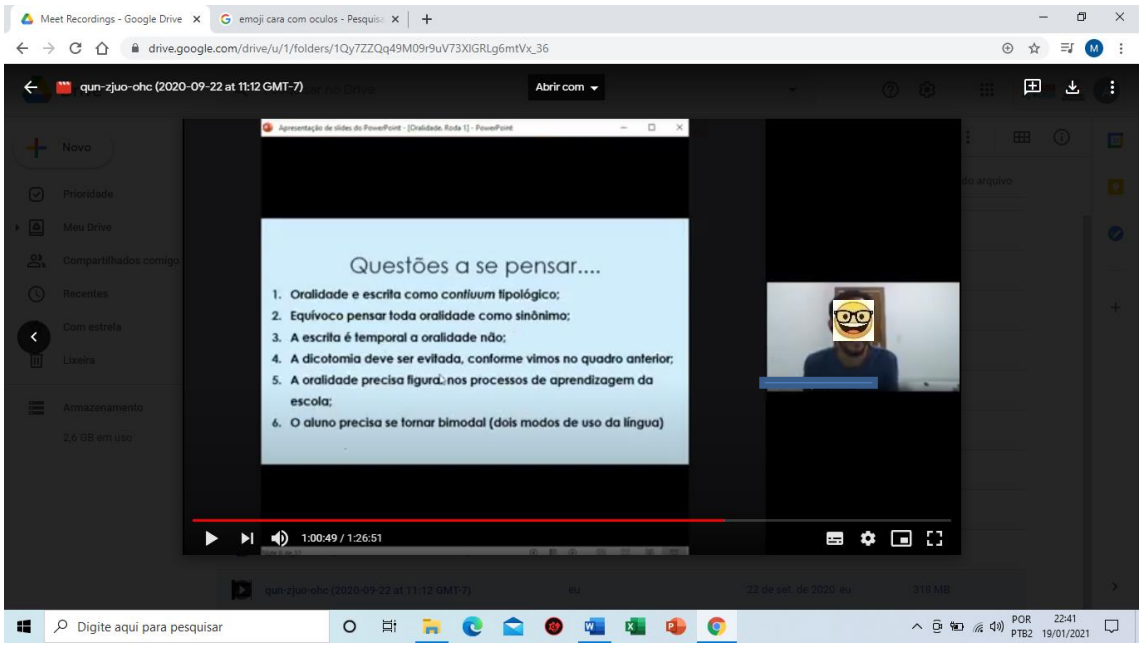
Professor/a C. T. L. B.: E a gente tinha até uma disciplina, né, Laboratório de Expressão Oral e eu não lembro o que que a gente desenvolvia, né, durante, né, essas aulas. Então... é... às vezes a gente até quer, né, trabalhar com nosso aluno da EJA ou do Ensino Médio Regular... é... com essas atividades que... que coloquem ele pra falar, pra se expor, mas a gente esbarra, como falou D. ontem, no material didático. A gente se esbarra, sei lá, na carga horária que nunca abre espaço, né, para esses momentos.

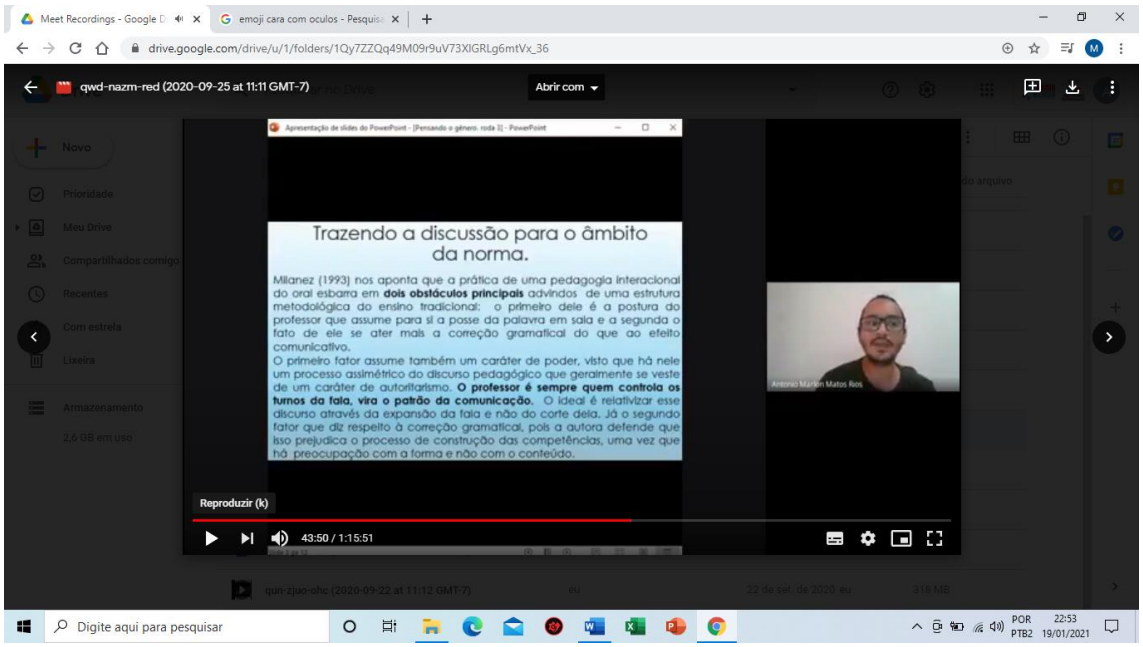
APÊNDICE 06:

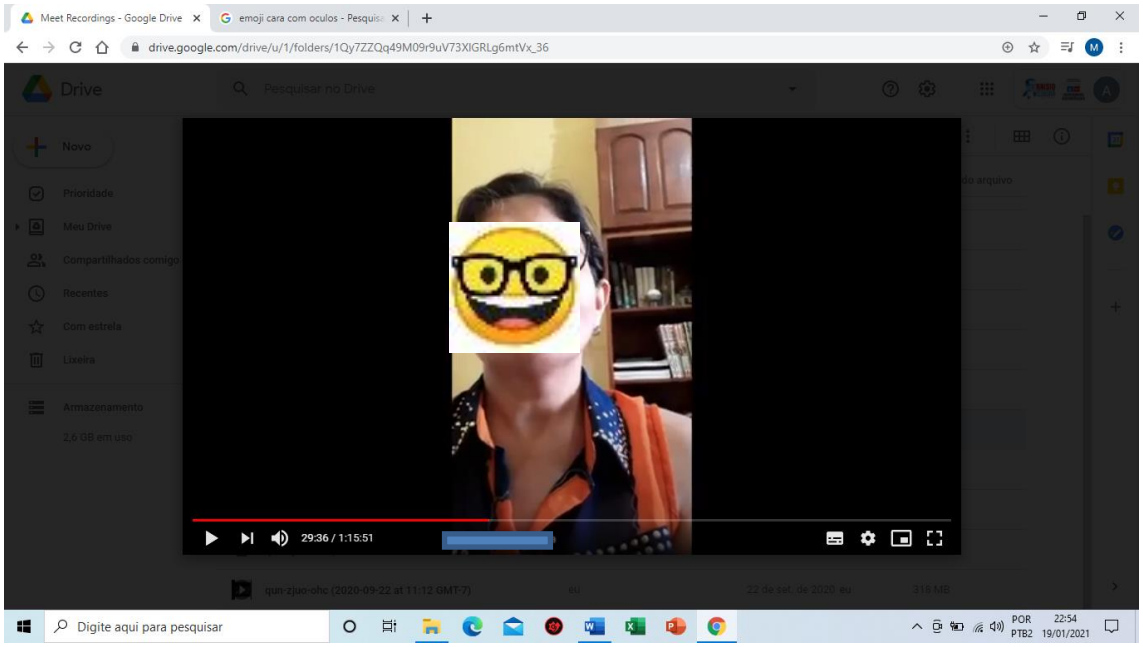
Imagens da Execução da Experiência Formativa:

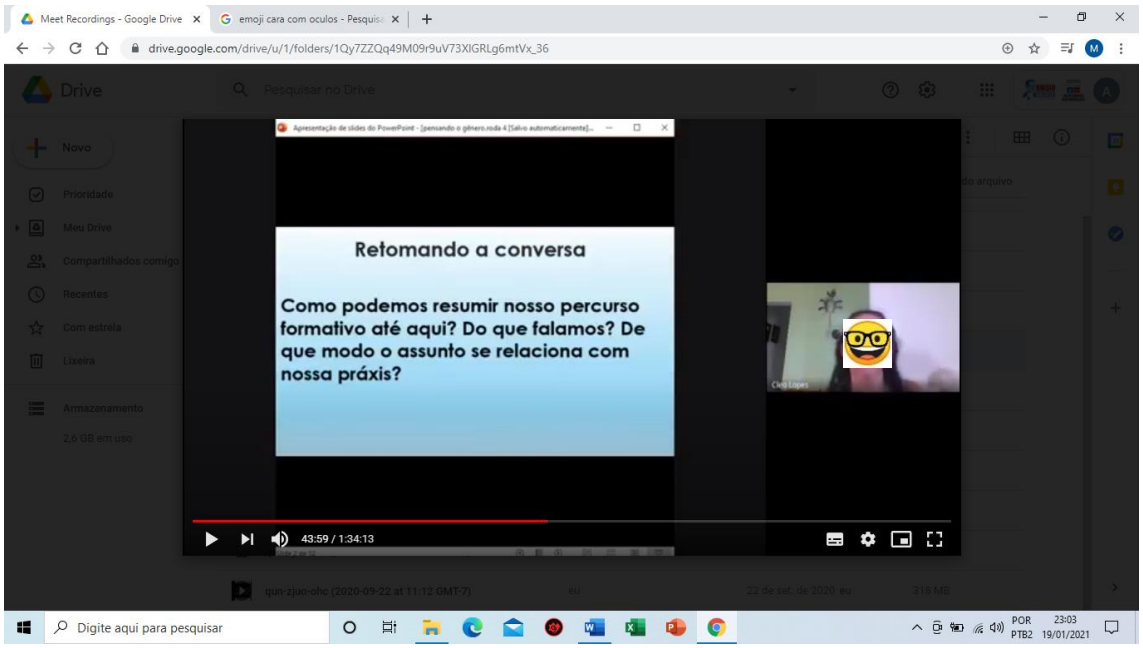





Meet Recordings - Google Drive
drive.google.com/drive/u/1/folders/1Qy7ZZQq49M09r9uV73XIGRLg6mtVx_36
qun-zjuo-ohc (2020-09-22 at 11:12 GMT-7)
Abrir com
Questões a se pensar....
1. Oralidade e escrita como contiuum tipológico;
2. Equívoco pensar toda oralidade como sinônimo;
3. A escrita é temporal a oralidade não;
4. A dicotomia deve ser evitada, conforme vimos no quadro anterior;
5. A oralidade precisa figurar nos processos de aprendizagem da escola;
6. O aluno precisa se tornar bimodal (dois modos de uso da língua)
1:00:49 / 1:26:51
Digite aqui para pesquisar
POR PTB2 22:41 19/01/2021


Meet Recordings - Google D
drive.google.com/drive/u/1/folders/1Qy7ZZQq49M09r9uV73XIGRLg6mtVx_36
qwd-nazm-red (2020-09-25 at 11:11 GMT-7)
Abrir com
Trazendo a discussão para o âmbito da norma.
Milanez (1993) nos aponta que a prática de uma pedagogia interacional do oral esbarra em dois obstáculos principais advindos de uma estrutura metodológica do ensino tradicional: o primeiro dele é a postura do professor que assume para si a posse da palavra em sala e a segunda o fato de ele se ater mais a correção gramatical do que ao efeito comunicativo.
O primeiro fator assume também um caráter de poder, visto que há nele um processo assimétrico do discurso pedagógico que geralmente se veste de um caráter de autoritarismo. O professor é sempre quem controla os turnos da fala, vira o patrão da comunicação. O ideal é relativizar esse discurso através da expansão da fala e não do corte dela. Já o segundo fator que diz respeito à correção gramatical, pois a autora defende que isso prejudica o processo de construção das competências, uma vez que há preocupação com a forma e não com o conteúdo.
Reproduzir (k)
43:50 / 1:15:51
Digite aqui para pesquisar
POR PTB2 22:53 19/01/2021


Meet Recordings - Google Drive
emoji cara com oculos - Pesquisa
drive.google.com/drive/u/1/folders/1Qy7ZZQq49M09r9uV73XIGRLg6mtVx_36
Drive
Pesquisar no Drive
Novo
Prioridade
Meu Drive
Compartilhados comigo
Recentes
Com estrela
Lixeira
Armazenamento
2,6 GB em uso
29:36 / 1:15:51
Digite aqui para pesquisar
POR
PTB2
22:54
19/01/2021


Meet Recordings - Google Drive
emoji cara com oculos - Pesquisa
drive.google.com/drive/u/1/folders/1Qy7ZZQq49M09r9uV73XIGRLg6mtVx_36
Drive
Pesquisar no Drive
Novo
Prioridade
Meu Drive
Compartilhados comigo
Recentes
Com estrela
Lixeira
Armazenamento
2,6 GB em uso
Retomando a conversa
Como podemos resumir nosso percurso formativo até aqui? Do que falamos? De que modo o assunto se relaciona com nossa práxis?
43:59 / 1:34:13
Digite aqui para pesquisar
POR
PTB2
23:03
19/01/2021

APÊNDICE 07:

Sequências Didáticas elaboradas a partir das Rodas de Conversa pelos sujeitos da pesquisa

Modelo de uma Sequência Didática
Inspirada em Schneuwly e Dolz

Sequencia didática é "uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. (SCHNEUWLY; DOLZ 2011, p. 43)

Gênero a ser trabalhado: entrevista de emprego

Quantidade aulas total: 11 aulas

Quantidade de Aulas por Etapas

Apresentação	Prod. inicial	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Prod. Final
01	02	02	02	02	02

Objetivos do trabalho:

Debater questões relativas ao mundo do trabalho;

Refletir sobre quais situações de produção de texto tanto oral quanto escrito atravessam o mundo do trabalho;

Propor situações comunicativas hipotéticas que envolvam textos ligados a gênero entrevista de emprego

Produzir textos orais ligados ao gênero entrevista de emprego por meio de um vídeo como produto final.

Avaliação:

Processual: em todas as aulas, os alunos serão observados e avaliados, analisando-se o seu desempenho em expressão oral e escrita, bem como o produto final.

Etapas em Sala

Apresentação da situação:

Como sensibilização, a aula será aberta com um poema de Bertold Brecht "Perguntas de um trabalhador que lê". E a partir desse poema, discutiremos questões relativas ao mundo do trabalho. Ao final, será explicitado para a turma o gênero a ser trabalhado com eles: a entrevista de emprego e de como isso "classifica" empregados e qual o papel e importância dela no processo de contratação.

Texto de Brecht disponível em: https://marianacontipsol.com.br/blog/perguntas-de-uma-trabalhador-que-le/

Produção inicial:

Os alunos serão convidados a relatar se já passaram por uma experiência de entrevista de trabalho e dizer como foi, se foi bem sucedido, como se sentiu. Em seguida o professor provoca uma situação em que um dos alunos que nunca passou por uma entrevista, seja entrevistado por aqueles que já passaram como se esses fossem contratar. Os alunos, ao final da aula, farão um pequeno diário da aula contando o que aconteceu, o que ficou de marcante deixando gravado um registro coletivo por meio de um gravador de voz a ser manipulado pelo professor.
Módulo 1: Assistir a dois vídeos sobre entrevista de emprego: o primeiro é uma situação de humor, como forma de quebrar a tensão inicial da aula, o segundo apresenta dicas de uma psicóloga sobre o assunto. Debater separadamente as situações de cada vídeo e apresentar a entrevista como gênero: sua estrutura, a questão do vocabulário, do texto, do gestual, da entonação.... Vídeo 1) https://www.youtube.com/watch?v=JI605uDlBEE Vídeo 2) https://www.youtube.com/watch?v=lzgg7pXl8ls
Modulo 2: Provocar uma situação em sala: Trazer alguém da comunidade (preferencialmente uma psicóloga ou uma assistente social ou ainda um empreendedor com sensibilidade e experiência); colocar a sala em círculo e criar um simulado de seleção coletiva. Ao final será debatida a impressão do que ficou com todos os envolvidos.
Modulo 3: Pesquisar possibilidades de vagas de trabalho ligadas ao mundo do trabalho ou aos desejos dos alunos, dividir a sala em trios, cada trio ficará com uma vaga ou emprego hipotético, pesquisar e elaborar perguntas sobre situações possíveis desses empregos, elaborar as perguntas que serão supervisionadas pelo professor. Orientar sobre uma filmagem em celular para a situação dada nos trios.
Produção Final: O professor irá exibir em sala as produções como culminância do trabalho desenvolvido;

Importante: As etapas em sala são apenas sugestões para a construção. Caso o professor ache por bem ampliá-las, tem liberdade para o fazer como sugerir alterações no esboço aqui traçado.

Modelo da Sequência: *elaborado pelo pesquisador implicado, 2020*

Modelo de uma Sequência Didática

Inspirada em Schneuwly e Dolz

Sequencia didática é "uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. (SCHNEUWLY; DOLZ 2011, p. 43)

Gênero a ser trabalhado: Seminário

Quantidade aulas total: 11 aulas

Quantidade de Aulas por Etapas

Apresentação	Prod. inicial	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5	Prod. Final
01	02	01	01	01	01	02	02

Objetivos do trabalho:

1. Construir e apresentar uma proposta com o gênero seminário;
2. Entender o conceito e as finalidades do gênero seminário, assim como suas modalidades;
3. Perceber que a apresentação oral compreende os seguintes aspectos: requisitos referentes ao conteúdo, à parte expositiva e técnicas para a elaboração das ilustrações.

Avaliação: A avaliação dar-se-á de maneira processual e contínua observando as construções coletivas e individuais dos estudantes.

Etapas em Sala

Apresentação da situação:

- ✓ Conversar com a turma sobre a proposta de trabalho;
- ✓ Estabelecer um diálogo em que os estudantes expressem os sentimentos e sensações ao se depararem com a proposição de realização de seminários;
- ✓ Realizar a dinâmica de grupo "Pra quem você tira o chapéu".

Produção inicial:

Realizar a dinâmica de grupo: "Pra quem você tira o chapéu". A partir da dinâmica, ter noção de como os estudantes se veem, identificando elementos das histórias pessoais.

(Como vai fazer o levantamento prévio das informações? Como vai criar a situação de primeiro contato?)

Módulo 1:

Possibilitar aos estudantes uma reflexão sobre seu valor, sua importância para os outros componentes do grupo e para si mesmo.

Tempestade de ideias:

• O que é autoestima? • O que é autoconfiança? O professor lê com os estudantes o texto "O que é autoestima". Após a leitura, solicita que façam uma reflexão das principais ideias do texto. Texto no site: http://www.jecelo.com/livros/Dreamweaver/Arquivos/A/Autoestim-Comoaprenderagostardesimesmo.
Modulo 2: Trabalhar a saúde emocional a partir do vídeo e das perguntas norteadoras. O professor, convida a turma para assistir a mídia: Superação 2. Link da mídia: http://www.youtube.com/watch?v=TnMBu55MoqE. Acesso em 12.09.2013 Após passar a mídia, o professor pergunta aos estudantes: • Que tipo de pensamento tinha sobre si o rapaz que canta na mídia? Será que ele sabia o potencial que tinha? • O que ele precisou fazer para descobrir isso? Ficou em casa ou foi a luta? • O que impulsionou o rapaz a enfrentar suas dificuldades?
Modulo 3: Exposição teórica participada do gênero seminário: ✓ Conceito; ✓ Objetivos; ✓ Estrutura enquanto gênero de apresentação oral.
Modulo 4: Conhecendo o Roteiro para a Elaboração dos Seminários ✓ Um Seminário compreende várias etapas, que devem ser cuidadosamente planejadas e executadas; ✓ A importância das reuniões, para que cada membro do grupo participe da definição do plano geral e assuma a responsabilidade da parte que lhe cabe na consecução deste plano.
Modulo 5: Discutindo as normas para a apresentação oral 1. Aspectos do conteúdo: a) domínio do assunto (por todos os componentes do grupo); b) clareza nos conceitos expostos;

c) seleção qualitativa e quantitativa do material coletado; d) adequação da extensão do relato ao tempo disponível; e) encadeamento das partes (sequência discursiva). 2. Aspectos exteriores: a. autocontrole; b. boa dicção (entonação, timbre, altura); c. vocabulário simples e adequado; d. postura correta; e. empatia com a classe. Obs: selecionar um tempo para organizar apresentação de algum material visual.
Produção Final: Apresentação do seminário e autoavaliação dos participantes

Importante: As etapas em sala são apenas sugestões para a construção. Caso o professor ache por bem ampliá-las, tem liberdade para o fazer como sugerir alterações no esboço aqui traçado.

Modelo da Sequência: *elaborado pelo pesquisador implicado, 2020*

Modelo de uma Sequência Didática
Inspirada em Schneuwly e Dolz

Sequencia didática é "uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. (SCHNEUWLY; DOLZ 2011, p. 43)					
Gênero a ser trabalhado: Texto de opinião (argumentação) usando o *podcast*					
Quantidade aulas total: 10 aulas					
Quantidade de Aulas por Etapas					
Apresentação	Prod. inicial	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Prod. Final
01	01	02	02	02	02
Objetivos do trabalho: 1. Exercitar a argumentação por meio da oralidade; 2. Estudar o *podcast* como meio para circulação de gêneros orais; 3. Refletir sobre a força social que um *podcast* pode ter; 4. Possibilitar que temas presentes no nosso cotidiano possam instigar o debate e a reflexão;					

Avaliação: Processual a partir do cumprimento de tarefas solicitadas pelo professor e do produto final do *podcast.*
Etapas em Sala
Apresentação da situação: Expor para os alunos a importância de sabermos nos posicionar diante de um tema ou situação; trazer um tema polêmico para ouvir o que eles pensam sobre e em seguida tronar claro que trabalharemos com o texto de opinião e o podcast como suporte para textos de diferentes gêneros.
Produção inicial: Iniciar a aula pedindo aos alunos que ouçam alguns áudios que serão colocados pelo professor, áudios comuns de WhatsApp. Em seguida será colocado um podcast de texto de opinião sobre a mesma temática dos áudios de WhatsApp previamente selecionados. Comparar as estruturas textuais dos áudios, a linguagem utilizada....
Módulo 1: Apresentar o que é argumentar, como se estrutura os textos argumentativos, debater os elementos que "amarram" os textos como conjunções e expressões específicas que dão unidade e força a argumentação, que funcionam como articulação de ideias. Expor as funcionalidades e dimensões que um *podcast* pode ter nas redes e na vida social;
Modulo 2: Promover uma tempestade de ideias na sala para levantar quais sobre assuntos eles gostariam compreender e argumentar um ponto de vista; Eleger, se possível, assuntos que possam ter grupos contra e a favor sobre o mesmo tema, o qual irá virar um *podcast*; Formar grupos de pesquisa e utilizar os suportes disponíveis na escola: notebooks, tablet, smartphones para iniciar o processo de pesquisa do material. Orientar no quadro como se faz buscas mais acertadas no google sobre o assunto e monitorar o processo de pesquisa e leituras em sala.
Modulo 3:

De posse do material pesquisado, será dado tempo de debate e discussão em grupo sobre o assunto iniciando na aula anterior. Ao professor caberá ir instigando e os fazendo tomar nota de pautas relevantes para a argumentação; Estabelecer um acordo de tempo entre 4 e 8 minutos para cada *podcast* a ser produzido sobre os assuntos num texto de opinião; Dar tempo para a produção dos textos de podcast que pode ser feito por um aluno do grupo ou mais de um.
Produção Final: Com a sala em círculo, os alunos ouvirão os podcasts produzidos e a medida que cada tema for apresentado: o contra e a favor, o professor tanto provocará o debate coletivo sobre o assunto, como vai avaliar com todos, do ponto de vista textual, se o podcast atendia ao que foi solicitado.

Importante: As etapas em sala são apenas sugestões para a construção. Caso o professor ache por bem ampliá-las, tem liberdade para o fazer como sugerir alterações no esboço aqui traçado.

Modelo da Sequência: *elaborado pelo pesquisador implicado, 2020*

Modelo de uma Sequência Didática

Inspirada em Schneuwly e Dolz

Sequencia didática é "uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. (SCHNEUWLY; DOLZ 2011, p. 43)					
Gênero a ser trabalhado: Textos explicativos por meio de *podcasts*					
Quantidade aulas total: 10 aulas					
Quantidade de Aulas por Etapas					
Apresentação	Prod. inicial	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Prod. Final
01	01	02	02	02	02
Objetivos do trabalho: 1. Aperfeiçoar habilidades de produção oral; 2. Permitir ao estudante o contato com *podcasts* explicativos; 3. Explicar situações diversas através de *podcasts*; 4. Produzir podcasts explicativos.					

Avaliação: Será feita ante o processo de produção de *podcasts* explicativos em sala e do produto final como prática de oralidade.
Etapas em Sala
Apresentação da situação: Informar ao estudante que o trabalho será realizado com base em textos explicativos treinando habilidades de produção oral através de estudo e produção de *podcasts.*
Produção inicial: Através de uma conversa orientada questionar os estudantes a respeito do conhecimento e/ou contato deles com *podcasts*, com indagações do tipo: Conhecem *podcast*? Já ouviram? Ouvem podcast? Sobre o que eram os podcasts ouvidos? Gostam de ouvi-los, por quê? Se ainda não ouviram, tem curiosidade de ouvir, por quê? Informar aos estudantes que os arquivos de áudio do *WhatsApp* são semelhantes e podem funcionar como podcasts.
Módulo 1: Analisar situações nas quais utilizamos textos explicativos, por exemplo: conceituar algo; falar sobre fenômenos da natureza; esclarecer fator históricos; explicar a resolução de um problema matemático; etc.
Modulo 2: Dividir a turma em grupos e cada grupo vai ouvir um podcast explicativo diferente e analisá-lo através de questões norteadoras (O que foi necessário para produzir o arquivo? Quais as possíveis dificuldades encontradas para essa produção? Houve estudo prévio do assunto?) Socializar os podcasts e discutir as análises.
Modulo 3: Com a turma dividida em grupos, cada grupo escolherá uma das situações sugeridas no modulo 1 ou outra, se desejar, e planejará a produção de *podcasts* explicativos.
Produção Final: A partir do planejamento feito no módulo anterior, os estudantes/ grupos produzirão e apresentarão os podcasts na sala e na rádio escola (sistema de som da própria unidade escolar)

Importante: As etapas em sala são apenas sugestões para a construção. Caso o professor ache por bem ampliá-las, tem liberdade para o fazer como sugerir alterações no esboço aqui traçado.

Modelo da Sequência: *elaborado pelo pesquisador implicado, 2020*

Modelo de uma Sequência Didática
Inspirada em Schneuwly e Dolz

Sequencia didática é "uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 43).

Gênero a ser trabalhado: Relato de Experiências

Quantidade aulas total: 10 aulas

Quantidade de Aulas por Etapas

Apresentação	Produção inicial	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Produção Final
01	01	01	02	02	01	02

Objetivos do trabalho:

1. Apresentar o relato como um gênero que possibilita compartilhar experiências vividas;
2. Conhecer os subgêneros do relato, a saber: relato de memória, relato de viagem, boletim de ocorrência, depoimento e diário de campo.
3. Perceber que o relato pode se configurar tanto no gênero oral como no escrito.
4. Produzir relatos para compartilhar com a turma.

Avaliação:

A avaliação ocorrerá a partir das produções que serão apresentadas à turma na etapa da culminância da sequência.

Etapas em Sala

Apresentação da situação: Iniciar o trabalho expondo o vídeo: *Depoimento de Criméia Almeida* (disponível em: https://youtu.be/tznv0w4s6lI), o qual contém um relato de experiência. Após apresentação do vídeo instigar os estudantes a falarem sobre as impressões que tiveram.
Dar continuidade expondo algumas pistas textuais sobre o possível gênero apresentado no vídeo.

Produção inicial: Pedir que os estudantes relatem diferentes experiências, as quais serão sorteadas por eles: infância, adolescência, ansiedade, preconceito, primeiro amor, entre outros.
Fechar o momento falando da importância das memórias e da necessidade de filtrá-las para vivermos bem.

Módulo 1: Exposição teórica participada do gênero relato e seus subgêneros com exemplos.
Apresentar as especificidades do relato oral e escrito.
Last friday night (legendada) – Katy Perry – ouvir e comentar as impressões sobre a canção

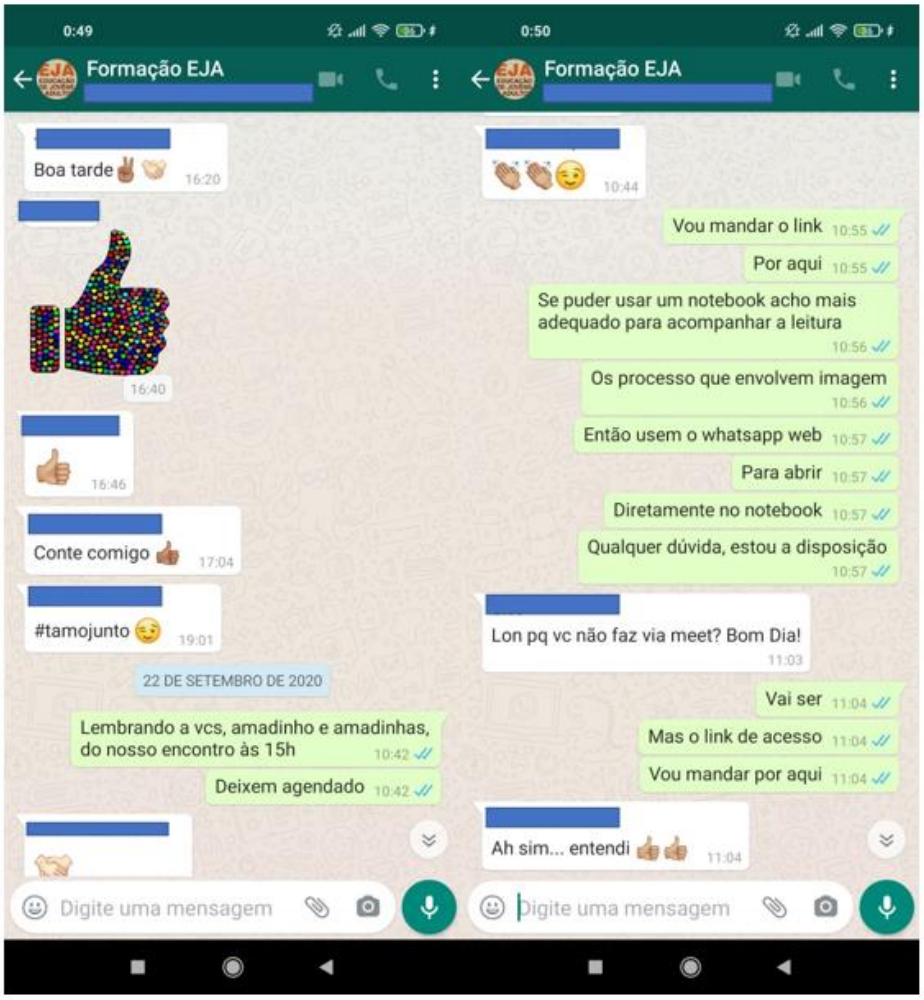
✓ Modulo 2: Relato pessoal: Apresentação através de 4 vídeos-minuto de diferentes temas. ✓ Relato de viagem: Apresentação de vídeo (máximo 3 minutos) de alguém falando sobre uma viagem. Varal com fotos/relatos da viagem. ✓ Depoimento: Arquivo confidencial. Escolher alguém para homenagear. Colher depoimentos sobre a pessoa e gravar vídeos. ✓ Relatório de campo (para todos os grupos). Entregar um relatório que descreva todos os passos dados para efetivação do trabalho. Pode ser oral (podcast ou vídeo) ou escrito. (apenas o professor terá acesso) As produções serão feitas como atividades extraclasse e trazidas para orientação do professor.
Modulo 3: Montagem do roteiro de produção de cada grupo sob orientação do professor.
Modulo 4: Apresentar ao professor o andamento das produções para possíveis ajustes.
Produção Final: Exposição dos trabalhos para a turma e convidados. *Coffe brack* após apresentações.
Importante: Após discussão em grupo desta sequência, foi sugerido que tanto o vídeo apontado para sensibilização quanto a música em inglês fossem trabalhadas de modo interdisciplinar com os professores de História e Língua Inglesa respectivamente.

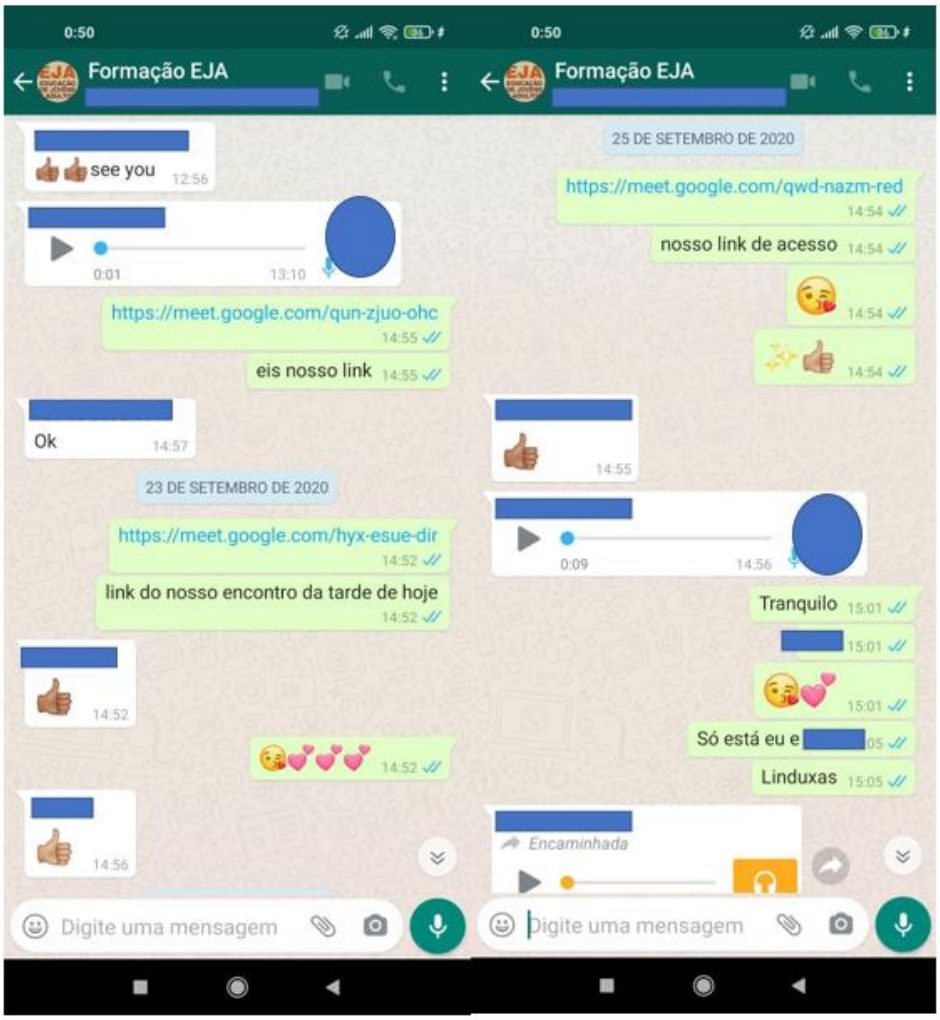
Importante: As etapas em sala são apenas sugestões para a construção. Caso o professore ache por bem ampliá-las, tem liberdade para o fazer como sugerir alterações no esboço aqui traçado.

Modelo da Sequência: *elaborado pelo pesquisador implicado, 2020*

APÊNDICE 08:

Grupo de *WhatsApp* da Experiência Formativa:




0:50
Formação EJA
see you 12:56
0:01 13:10
https://meet.google.com/qun-zjuo-ohc 14:55
eis nosso link 14:55
Ok 14:57
23 DE SETEMBRO DE 2020
https://meet.google.com/hyx-esue-dir 14:52
link do nosso encontro da tarde de hoje 14:52
14:52
14:52
14:56
Digite uma mensagem
0:50
Formação EJA
25 DE SETEMBRO DE 2020
https://meet.google.com/qwd-nazm-red 14:54
nosso link de acesso 14:54
14:54
14:54
14:55
0:09 14:56
Tranquilo 15:01
15:01
15:01
Só está eu e 15:05
Linduxas 15:05
Encaminhada
Digite uma mensagem

0:51
Formação EJA
29 DE SETEMBRO DE 2020
Olá! Passando p lembrar que as 15h temos um encontro marcadinho. Tá perto do nosso processo formativo acabar
14:25
14:25
Okayyyy 14:27
Hoje eu tô ligada 14:27
Lk 14:27
14:27
https://meet.google.com/esr-mvfg-nrt
14:54
nosso link de acesso 14:54
30 DE SETEMBRO DE 2020
Digite uma mensagem
0:51
Formação EJA
https://meet.google.com/esr-mvfg-nrt
14:54
nosso link de acesso 14:54
30 DE SETEMBRO DE 2020
Olá 14:34
Passando só p lembrar que hj as 15h é nosso último encontro de experiência formativa
14:34
14:34
14:37
Amigos e colegas,devido a mudança hj não comparecerei.bjs..adoro vcs
14:39
14:48
https://meet.google.com/kcd-ikyg-zhr
14:58
eis nosso link 14:58
5 DE OUTUBRO DE 2020
Digite uma mensagem

0:52
Formação EJA
Olá! Passando p lembrar que as 15h temos um encontro marcadinho. Tá perto do nosso processo formativo acabar
Geralmente era as 15 até 16:30 09:32
09:33
Vcs quem sabem meuzamores 09:34
Rs 09:34
Vou tá em casa... Rs 09:34
0:15 09:36
Por mim fica 14h msm
Então deixa como era 09:42
15h 09:43
09:48
https://meet.google.com/sne-niqd-jcr
14:43
nosso link 14:43
Digite uma mensagem

ANEXOS

ANEXO 01:

Fotos do EXPOEJA SISAL

ATIVIDADES

Artigo II:
Fica decretado, neste instante, Que homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras Darão as mãos para fazer brotar a esperança;

ANEXO 02:

Intercâmbio Cultural das Salas VI e VII do Tempo Formativo III

Tema:
Educação Ambiental

ANEXO 03:

Imagens da Xilogravura dos Alunos Feitas em Isopor

ANEXO 04:

Imagens da Palestra do SEBRAE

ANEXO 05: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VOZES NOTURNAS:A PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS NAS TURMAS DA EJA
Pesquisador: Antonio Marlon Matos Rios
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 40325720.0.0000.0057
Instituição Proponente: Departamento de Educação, Campus I
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.428.007

Apresentação do Projeto:
O projeto intitulado VOZES NOTURNAS:A PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS NAS TURMAS DA EJA, do pesquisador Antonio Marlon Matos Rios, tem como objetivo geral propor alternativas metodológicas como intervenção no intento de alcançar o desenvolvimento de competências comunicativas relativas à produção de textos orais nos espaço escolar da EJA, possibilitando, destarte, a reflexão sobre os diferentes papéis sociais em que nos inserimos e de como o uso da linguagem oral está intimamente ligada a esses papéis. O locus de pesquisa é o Colégio Necy Novaes, em São Domingos-BA. O estudo segue a abordagem qualitativa, bem como do procedimento estratégico da pesquisa-ação apontado por Barbier (2004) e Thiollent (2011). Como instrumentos, serão utilizados observações e relatórios no Colégio Estadual Necy Novaes, em São Domingos-BA, bem como documentos oficiais do Governo de Estado da Bahia e da Federação, bem como o livro didático ora adotado, servem de base para este trabalho com a oralidade no campo da EJA.

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo primario:

Compreender como se dão as práticas da linguagem oral numa dada escola de Educação de Jovens e Adultos, no Tempo Formativo III – Eixo VI, para que se proponham alternativas didático-metodológicas com vistas a ampliar as competências comunicativas dos sujeitos.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

Objetivo Secundário:

Entender qual trabalho com a oralidade é feito por professores nessa turma de Educação de Jovens e Adultos; Reconhecer se este trabalho com oralidade nessa turma da EJA contribui para a construção de competências comunicativas no alunado;

Elaborar um material didático com alternativas que contribuam para o aperfeiçoamento do processo de competências comunicativas da turma em estudo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Constrangimento nos processos coletivos de reflexão e autocrítica frente as práticas de sala de aula, assim como da exposição das fragilidades do contexto educacional.

Benefícios:

Repensar em conjunto com a equipe escolar uma proposta pedagógica no campo da oralidade que atenda aos anseios do contexto sala de aula e dos sujeitos que dele fazem parte.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com tematica atual e relevante para o contexto educacional

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados em consonância

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Continuação do Parecer: 4.428.007

com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto. Conforme cronograma anexado, este parecer tem validade até 30 de março de 2021.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1533040.pdf	23/11/2020 22:41:14		Aceito
Declaração de concordância	3_Termo_de_autorizacao_Institucional_Coparticipante.pdf	23/11/2020 22:40:56	Antonio Marlon Matos Rios	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4_TCLE_termo_de_compromisso_para_coleta_de_dados.pdf	18/11/2020 14:39:34	Antonio Marlon Matos Rios	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	2_termo_de_aut_institucional_da_proponente.pdf	13/09/2020 14:07:54	Antonio Marlon Matos Rios	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	12/09/2020 15:37:29	Antonio Marlon Matos Rios	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Vozes_noturnas.pdf	25/08/2020 12:26:07	Antonio Marlon Matos Rios	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	25/08/2020 12:19:25	Antonio Marlon Matos Rios	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.150-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

Continuação do Parecer: 4.428.007

SALVADOR, 30 de Novembro de 2020

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br