

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA ORALIDADE: RESGATE DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS DE JARDILINA DE SANTANA OLIVEIRA POR ESTUDANTES DA EJA

FRANCISCO FÁBIO PINHEIRO DE VASCONCELOS*

Universidade Estadual de Feira de Santana

<https://orcid.org/0000-003-2592-6419>

ANA RITA ROCHA XAVIER**

Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Sebastião do Passé

<https://orcid.org/0000-0001-6943-8834>

RESUMO

O artigo discute o letramento literário em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, Aceleração II, Estágio 2, na escola Graciliano Ramos, município de São Sebastião do Passé-BA. Enfoca a oralidade como objeto de estudo visando ampliar a habilidade dos estudantes a falarem em público, a partir da familiarização de sua fala também nas formas socialmente prestigiadas do Português Brasileiro. A obra escolhida para a discussão foi *São Sebastião do Passé – 278 anos de História* (1987), de Jardilina de Santana Oliveira, escritora afrodescendente dessa mesma cidade. O interesse foi o de atender a um público de jovens e adultos imersos numa cultura grafocêntrica ideologicamente excludente, que precisavam se sentir acolhidos, prestigiados, para terem melhor desempenho escolar. A metodologia empregada foi a intervenção pedagógica, quando os sujeitos pesquisadores coletam informações a partir de intervenções no corpus da pesquisa. Foi aplicada uma sequência didática que gerou ganhos significativos para os estudantes que se sentiram mais seguros no uso da oralidade em situações também formais, inclusive por compreenderem o porquê de suas limitações na aprendizagem do Português Brasileiro. Ao utilizarmos o esquema de Sequência Didática (SD), proposto por Barreiros e Souza (2015), levamos em consideração sua didaticidade e a possibilidade de ser adaptado à realidade da escola. Os principais teóricos que embasaram essa discussão foram Bagno (2012), Bakhtin (2016), Cosson (2018), Dolz e Schneuwly (2004) e outros. Conclui-se que houve avanços significativos para os estudantes dessa turma da EJA.

Palavras-chave: Oralidade; Educação de Jovens e Adultos; Jardilina de Santana Oliveira; Letramento Literário.

* Licenciado em Letras com Inglês pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1997), Mestrado em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal da Bahia (1997) e Doutorado em Letras e Linguística (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Alagoas (2010). Professor Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (Departamento de Educação). E-mail: ffpvasconcelos@uefs.br

* Professora da Rede Municipal de Educação de São Sebastião do Passé. E-mail: ritarochablack@gmail.com

ABSTRACT

ENHANCE THE TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE FROM ORALITY: RESCUE OF THE LITERARY MEMORIES OF JARDILINA DE SANTANA OLIVEIRA BY EJA STUDENTS

The article discusses literary literacy in a Youth and Adult Education class, Aceleração II, Stage 2 at Graciliano Ramos school, municipality of São Sebastião do Passé-BA. It focuses on orality as an object of study aiming to expand the students' ability to speak in public, from the familiarization of their speech also in the socially prestigious forms of Brazilian Portuguese, The work chosen for the discussion was *São Sebastião do Passé – 278 years of History* (1987), by Jardilina de Santana Oliveira, an Afro-descendant writer from the same city. The interest was to serve an audience of young people and adults immersed in an ideologically excluding graphic-centric culture, who needed to feel welcomed, prestigious, to have better school performance. The methodology used was the pedagogical intervention, when the research subjects are imbricated in the research corpus. A didactic sequence was applied that generated significant gains for students who felt more confident in the use of orality in formal situations, including because they understood the reason for their limitations in learning Brazilian Portuguese. When using the Didactic Sequence (DS) scheme proposed by Barreiros and Souza (2015), we take into account its didacticity and the possibility of being adapted to the reality of the school. The main theorists supporting this discussion were Bagno (2012), Bakhtin (2016), Cosson (2018), Dolz and Schneuwly (2004) and others. It was concluded that there were significant advances for the students of this EJA class.

Keywords: Orality; Youth and Adult Education; Jardilina de Santana Oliveira; Literary Literacy.

RESUMEN

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA DESDE LA ORALIDAD: RESCATE DE LAS MEMORIAS LITERARIAS DE JARDILINA DE SANTANA OLIVEIRA POR ESTUDIANTES DE LA EJA

El artículo aborda la alfabetización literaria en una clase de Educación de Jóvenes y Adultos, Aceleración II, Etapa 2, en la escuela Graciliano Ramos, municipio de São Sebastião do Passé-BA. Se centra en la oralidad como objeto de estudio con el objetivo de ampliar la capacidad de los alumnos para hablar en público, a partir de la familiarización de su discurso también en formas socialmente prestigiosas del portugués brasileño. El libro elegido para el debate fue *São Sebastião do Passé – 278 anos de História* (1987), de Jardilina de Santana Oliveira, escritora afrodescendiente de la misma ciudad. El interés era atender a un público de jóvenes y adultos inmersos en una cultura grafocéntrica ideológicamente excluyente, que necesitaban sentirse acogidos, prestigiados, para tener un mejor rendimiento escolar. La metodología utilizada fue la intervención pedagógica, cuando los sujetos de la investigación recogen información de las intervenciones en el corpus de la investigación. Se aplicó una secuencia didáctica que generó ganancias significativas para los alumnos, que se sintieron más seguros en el uso

de la oralidad en situaciones formales, incluso para comprender la razón de sus limitaciones en el aprendizaje del portugués brasileño. Al utilizar el esquema de Secuencia Didáctica (SD), propuesto por Barreiros y Souza (2015), tuvimos en cuenta su didacticidad y la posibilidad de ser adaptado a la realidad de la escuela. Los principales teóricos que apoyaron esta discusión fueron Bagno (2012), Bakhtin (2016), Cosson (2018), Dolz y Schneuwly (2004) y otros. Se concluye que hubo avances significativos para los alumnos de esta clase de EJA. **Palabras clave:** Oralidad; Educación de Jóvenes y Adultos; Jardilina de Santana Oliveira; Alfabetización Literaria.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata do letramento literário em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, aceleração II, estágio 2, na escola Graciliano Ramos, município de São Sebastião do Passé-BA. Visamos ampliar as competências linguísticas dos estudantes da EJA do Ensino Fundamental. Enfocamos a oralidade como objeto de estudo, habilitando os estudantes a falarem em público, a partir da familiarização de sua fala também nas formas socialmente prestigiadas do Português Brasileiro, sob o prisma dos letramentos sociais, perpassando pela visibilização das memórias literárias de *São Sebastião do Passé – 278 anos de História* (1987), de Jardilina de Santana Oliveira, escritora afrodescendente dessa mesma cidade.

Nosso interesse foi o de atender a um público de jovens e adultos imersos numa cultura grafocêntrica, ideologicamente excludente, que precisavam se sentir acolhidos, prestigiados, para terem melhor desempenho escolar. Eles estudaram uma escritora afro-brasileira que concluiu sua graduação em bacharelado em Direito na Universidade Federal da Bahia aos 56 anos de idade, numa época em que o machismo e racismo eram ainda mais acentuados do que na atualidade, de forma que pudessem ao ler e ouvir as memórias dessa autora, se sentirem mobilizados a estudar para além de frequentar a escola, uma vez que a seleção de textos contemplou não apenas uma conterrânea deles, mas também explícitos nessa seleção textual havia discussões de temas que tocavam esses estudantes, em particular seus sentimentos de

afirmação de identidade, reconhecimento de si e do outro e lutas antirracistas.

A metodologia empregada nesta pesquisa foi do tipo intervenção pedagógica, porque os sujeitos pesquisadores estavam imbricados no corpus da pesquisa tendo como base teórica os letramentos sociais (STREET, 2014), para um ensino de língua portuguesa que possibilite ampliar as capacidades de linguagem dos estudantes, a partir do estudo da oralidade como objeto de ensino para que os discentes potencializem suas habilidades comunicativas e possam tomar o turno da palavra em situações reais da vida cotidiana, mas também se sintam mais seguros ao fazê-lo em ambientes formais e não usuais, com fulcro em estudiosos como Bagno (2012), Bakhtin (2016), Cosson (2018), Dolz e Schneuwly (2004) e outros.

Pesquisas com viés de intervenção pedagógica perpassam pelo molde de estudo qualitativo, por isso se correlacionam com a pesquisa-ação preconizada por Tripp (2005), segundo o qual a pesquisa-ação voltada para a educação é “uma forma de pesquisa feita pelo prático, adaptada às exigências (formais) de trabalhos acadêmicos” (TRIPP, 2005, p. 463). De acordo com Thiollent (2011), a “pesquisa-ação pode ser concebida como método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos” (THIOLLENT, 2011, p. 8).

A aplicação do projeto em sala de aula, através de uma sequência didática, gerou

ganhos significativos para os estudantes que se sentiram mais seguros no uso da oralidade em situações também formais, inclusive por compreenderem o porquê de suas limitações na aprendizagem do Português Brasileiro. Ao utilizarmos o esquema de Sequência Didática (SD) proposto por Barreiros e Souza (2015), levamos em consideração sua didaticidade e a possibilidade de ser adaptado à realidade da escola em que atuamos.

A SD elaborada por Barreiros e Souza (2015), propõe uma fase de *Planejamento da Proposta de SD* que inclui a participação dos estudantes, pressupondo um maior envolvimento por parte destes, por uma questão de pertencimento, portanto melhores resultados. E, na etapa seguinte, sugere uma *Sondagem* que faz uma prévia da presença do gênero no dia a dia da vida dos alunos. A terceira fase prevê a *Apresentação do Gênero* que visa explicar para os alunos suas características. Esses escritores são enfáticos em defender que os textos produzidos pelos estudantes tenham uso concreto, que tenham interlocutores na vida real, contrariando a lógica de atividades escolares inócuas, porque não têm um destinatário e as mensagens, são, muitas vezes, desprovidas de sentido.

A escolha da autora também levou em conta não apenas o alargamento do cânone literário, mas também privilegiar uma escritora negra e feminista que corajosamente em seus escritos foi de encontro aos estereótipos de que os africanos sequestrados para o Brasil e escravizados eram preguiçosos, passivos e covardes. Esse discurso praticamente obliterou as diversas tecnologias de resistência à escravidão, utilizadas pelos escravizados desde o Período colonial, e se cristalizou até a atualidade.

Identificamos que essa narrativa hegemônica é estrutural e reverbera em todas as instâncias da sociedade brasileira e afeta nossa sala de aula de forma que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos negros, imensa parcela na maioria das escolas públicas em que atuamos, não se percebem como sujeitos de direito.

A partir da aplicação da sequência didática, buscamos mitigar tal dano para que os estudantes compreendam que a escola é também um espaço de práticas políticas e que estudar e aprender implicam em seu desenvolvimento comunicativo pessoal, seu empoderamento, conquanto nem sempre acarretem sua mobilidade socioeconômica, porque o letramento por si não basta para a ascensão econômica do indivíduo, mas lhe proporciona visão crítica de sua realidade e maior capacidade de intervenção nessa.

Assim, o estudo da oralidade enquanto objeto de ensino, enfatizando gêneros textuais da comunicação pública, contribuiu para a ampliação das capacidades de linguagem dos estudantes de modo a torná-los usuários mais proficientes de sua língua materna, ouvintes/leitores críticos, além de elevar a autoestima desses estudantes.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPLICITAÇÕES NECESSÁRIAS

Em 2002, o Ministério da Educação, através de sua Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), subordinada à Secretaria de Educação Fundamental, instituiu uma Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos - EJA (correspondente à etapa de 5^a a 8^a série do ensino regular, como denominado à época). Esse documento deve fundamentar as adequações curriculares nas secretarias estaduais e municipais que atendem à EJA, posto que cada esfera da federação precisava elaborar uma legislação própria a partir da matriz federal. O volume 2 da Proposta abarcava as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia. A seção de língua portuguesa se inicia com a seguinte chamada (BRASIL, 2002):

Os cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos devem oferecer a quem os procura tanto a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos

escolares, quanto a de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania. Para realizar esses objetivos, o estudo da linguagem é um valioso instrumento. Qualquer aprendizagem só é possível por meio dela, já que é com a linguagem que se formaliza todo o conhecimento produzido nas diferentes áreas e que se explica a maneira como o universo se organiza (BRASIL, 2002, p. 11).

Está preconizado legalmente, a partir do texto acima, um compromisso com a formação cidadã do aluno e a língua portuguesa é uma ferramenta para viabilização/consecução dessa formação ou sua deformação e castração, a depender de como seja utilizada. No “chão da escola” vivenciamos um problema recorrente entre parte do corpo docente que considera leis e documentos afins como letra morta. Ainda que tenham acesso a essas informações, enxergam-na como utopia, avaliam-na como devaneio de um grupo de técnicos que não conhecem a realidade das escolas, que ignoram as condições materiais de trabalho, por isso idealizam fantasias inexecutáveis. Tal concepção, por vezes, é produto de formações continuadas inconsistentes, que fazem recortes da legislação e apresentam-na de forma descontinuada, sem a devida sistematização das informações e contextualização.

Na sequência do texto da proposta, identificamos uma visão sociolinguística do ensino do português, descrevendo a variação linguística como um fenômeno natural de todas as línguas, mas há a abordagem do ensino da oralidade como “situações nas aulas”:

É importante que se criem situações nas aulas de Língua Portuguesa para que os alunos possam ampliar seu domínio da modalidade oral da língua em instâncias públicas, isto é, para que possam acompanhar exposições e palestras, atuar em debates, entrevistas e assembléias, gêneros em que os usos da linguagem apresentam registros diferentes daqueles usados em situações cotidianas, ou seja, gêneros fortemente marcados pela escrita. Não se trata de aprender a falar “certo”, como prescreve a gramática normativa, mas de aprender a falar em público, monitorar

sua fala em função da reação da platéia, tomar nota de aspectos relevantes em uma exposição ou palestra para compreender o conteúdo tratado etc (BRASIL, 2002, p. 13).

Por ocasião da abordagem do conteúdo de Língua Portuguesa na EJA, houve o cuidado de contextualizar, de explicitar aspectos determinantes para o ensino e aprendizagem da disciplina:

Em primeiro lugar, é necessário considerar a enorme heterogeneidade das turmas de alunos da EJA. Muitas vezes, em um mesmo grupo, encontra-se o jovem que pretende terminar o Ensino Fundamental mais rapidamente, para começar a trabalhar; o adulto que resolve voltar a estudar depois de muitos anos afastado da escola, para realizar o sonho de finalizar aquela etapa e, quem sabe, ingressar em algum curso superior; há ainda o aluno de meia-idade que, sentindo-se fora das exigências do mercado de trabalho, retoma os estudos em busca de qualificação. Ou seja, diversas pessoas com diferentes propósitos dividem o mesmo espaço físico e assistem à mesma aula (BRASIL, 2002, p. 22).

A diversidade é um aspecto muito positivo em todos os aspectos da vida humana, por isso entendemos a heterogeneidade mencionada acima como desafiadora, embora compreendamos também que planejar aulas que contemple as diversidades não seja tarefa fácil. Note-se, ainda, no fragmento acima, que não há menção ao adulto idoso. Este aluno não procura uma melhor qualificação para o mercado de trabalho, mas sim a realização de um sonho que é “se formar”. O aluno com tal perfil, via de regra, teve sua trajetória escolar interrompida por conta da pobreza que o obrigou a trabalhar desde muito cedo e a desistir da escola, mas ele volta para escola para aprender a ler, porque quer ser mais participativo em sua igreja, associação de bairro etc., ter mais autonomia.

Atuando na EJA, presenciemos a recorrência de estudantes que se veem obrigados a abandonar novamente o convívio escolar face às violências de que são vítimas. Seus algozes são os traficantes, as milícias, o aparato repressivo

do Estado. O fato é que esse órgão policiaisco teria a função de proteger, mas porque é ideologicamente contaminado com o preconceito que associa o jovem preto a bandidos, pode agir de forma inversa. Em *Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da Educação e da docência* é abordado esse tema de forma incisiva:

Ameaçar, criminalizar vidas é legitimado porque estamos em um estado de violência moral, de ameaça, insegurança nos valores de ordem social. De ameaça aos valores da Nação e de Deus acima de tudo. Violências morais, dramatizadas na mídia, nos pacotes, medidas anticrimes, a exigir como respostas do estado repressão, violência legitimada como Política. Uma estratégia política que se propõe convencer a sociedade de estarmos em um confronto de valores e contra valores, em uma guerra moral entre o Nós representantes do bem e os Outros representantes do mal, ameaçadores dos valores da ordem, segurança, propriedades da terra, do solo. Ameaçadores do valor das vidas que merecem ser vividas (ARROYO, 2019, p. 121).

O autor prossegue questionando os educadores, provocando-os a refletir sobre seu compromisso ético para com seus educandos que, a bem da verdade, é o compromisso com a vida, com a liberdade, com a sobrevivência dos seus:

Somos obrigados a perguntar-nos que violências sociais, políticas, econômicas antiéticas ameaçam as vidas dos Outros, até de jovens, adolescentes, pobres, negros, militantes, mulheres, sem terra, sem teto, sem vida humana justa. Obrigados a reconhecer, a entender a violência moral ameaçadora de vidas (ARROYO, 2019, p. 121-122).

Arroyo (2019, p. 20) ainda acrescenta:

Boaventura de Sousa Santos (2010) lembra que desde a colonização os Outros foram pensados decretados com deficiência originária de humanidade, Quijano (2010) reforça: pensados decretados em estado de natureza, não de humanidade. Esses imaginários não são repostos ao decretar os Outros extermináveis? Ao justificar seis mortes de jovens negros em menos de uma semana? O choro da mãe – “meu filho foi morto porque era negro” – deixa explicitar a consciência de que essas representações, imagens

de in-humanos porque negros persistem e são respostas como política (ARROYO, 2019, p. 20).

Também no “chão da escola”, o currículo da EJA precisa ser pensado muito além dos componentes curriculares legais, de descritores, de habilidades, de competências teóricas. O educador precisa estar imbuído de profundo senso de amor pela humanidade, de compreensão que somos animais gregários, que vivemos em grupo e um precisa cuidar do outro para garantir a sobrevivência do conjunto, porque a prática não deve prescindir da teoria.

Embora a Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA (BRASIL, 2002) preveja que as secretarias municipais procedam à adequação de seu currículo, notamos que na cidade de São Sebastião do Passé ainda não elaborou um currículo próprio para essa modalidade. Isso implica que os alunos da EJA estudam o conteúdo e são avaliados tal e qual os alunos do ensino regular. Evidentemente, gera uma forte discrepância, porque os alunos da EJA têm vivências, demandas e expectativas bem diferentes das de um adolescente do ensino regular.

O subtítulo da obra *Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa* (ARROYO, 2017) faz uma síntese cirúrgica acerca da função que a modalidade deve cumprir na vida de seus estudantes. Isso porque esses não são pensados, teorizados com a precisão necessária. Com alguma frequência, a EJA tem o papel de fechar a carga horária de algum desafortunado, que não pode trabalhar no diurno por já ter outro vínculo empregatício, porém há também muito compromisso e boa vontade, mas carentes da fundamentação teórica que sustente essas. Miguel Arroyo inicia seu livro (2017) intitulando sua Apresentação “Identidades educadoras reinventadas” e começa a nos interrogar:

[...] Quem são os adolescentes, jovens, adultos que, como passageiros da noite, chegam do trabalho para a EJA? Quem são as crianças e adolescentes que chegam às escolas públi-

cas, vindos do trabalho, da sobrevivência, da pobreza extrema (quase 20 milhões no Programa Bolsa Família)? Aprofundar-nos nessas interrogações sobre quem são os educandos, de onde vêm, para onde voltam, de que percursos humanos-desumanos, sociais, raciais, de gênero e de trabalho... Será o caminho mais pedagógico para aprofundar-nos sobre quem somos [...] (ARROYO, 2017, p. 12).

Essas provocações não visam à vitimização dos estudantes, ou à infantilização deles, mas sim problematizar a situação e propor uma ação sistemática de valorização da EJA, a partir de seus estudantes, passando pela formação dos docentes. Os estudantes da EJA dispensam condescendência, afinal o fato de estarem em sala de aula já enseja ensino de qualidade e respeito às suas individualidades.

No ínterim em que aguardamos que a Secretaria Municipal de Educação, enquanto órgão executor, elabore um currículo específico para a EJA e o Conselho Municipal de Educação da cidade de São Sebastião do Passé-BA, órgão normatizador e fiscalizador, o aprove, resta-nos utilizar, para este estudo, a legislação disponível, adaptando-se a ela com vistas a oferecer um ensino significativo para os alunos.

Falar em ensino significativo resulta em contar-lhes outra versão da história que lhes foi negada como instrumento de dominação, incluir conteúdos que abordem a história e cultura africanas.

É cabível enfatizar que a EJA é vítima de uma exclusão histórica, notada desde a carência de documentos específicos até a falta de condições materiais da maioria das instituições de ensino, a violência externa que afasta os estudantes, a falta de segurança pública, a desvalorização financeira do trabalho dos docentes até o preconceito social que classifica seus estudantes como fracassados. Uma análise mais apurada induz à percepção de que tal descaso não é casual, não é mera coincidência, mas sim um projeto de sucateamento, porque atinge diretamente à população negra, que forma a maioria de estudantes da escola objeto de pesquisa, é fruto do racismo estrutural.

Em face de tudo isso, o professor que atua nesse contexto tem a opção de reivindicar outra turma no ensino regular, afastando-se desses empecilhos, ou assumir-se da EJA e buscando melhor qualificação profissional que o instrumentalize para que suas aulas sejam mais consistentes e prazerosas para seus alunos e não se configure como um fardo ou até um sacrifício para si. O mais importante para quem atua na EJA é a convicção de que os estudantes têm o direito alienável à aprendizagem e que essa perpassa também por um corpo docente que valorize suas vivências e acredite em suas potencialidades.

A ORALIDADE ENQUANTO CONTEÚDO DE ENSINO NA EJA

Provocar mudanças significativas na práxis do ensino do português pressupõe conhecer também o quanto está previsto na legislação educacional. Para tanto, é importante conhecer a legislação em vigor. A (BNCC) - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é o mais recente texto normativo que sintetiza as aprendizagens essenciais a serem alcançadas por todos os alunos de todas as regiões do Brasil, na tentativa de unificar o ensino, para atender ao determinado no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Entretanto, sua seção do Ensino Fundamental não traz referências para o ensino na EJA, fazendo apenas alguma menção, porém não pautando a modalidade.

Decorrente dessa omissão da BNCC, recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), embora o documento seja antigo na data, aborda a EJA especificamente. Sobre o ensino de Língua Portuguesa na seção "Linguagem e participação social" encontramos a informação de que:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educa-

tivo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1998, p. 21).

O referido documento traz, nos conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, na seção *Língua Oral: usos e formas*, um fundamento para o presente artigo, aspectos muito recorrentes no currículo oculto das escolas, mas que precisam ser debatidos com o intuito de serem problematizados, ressignificados:

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos — por não ser coincidente com a variedade lingüística de garantir prestígio social —, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada (BRASIL, 1998, p. 38).

Percebemos o quanto tal compreensão é importante, porque é lugar-comum ouvir colegas de profissão fazendo comentários pejorativos quanto à oralidade dos estudantes, de “seus discentes!”. Acreditamos que tais colegas desconsideram ou ignoram o processo histórico que gerou esse contexto, com o agravante de não se darem conta de que também cometem desvios da norma culta padrão falada a que reverenciam. A esse respeito, sobre o português falado no Brasil, o estudioso Marcos Bagno (2012), concorda com o que é preconizado nos PCN:

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações

comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente (BRASIL, 1998, p. 38).

No fragmento acima destacado notamos a necessidade de dar voz ao estudante. O professor não pode monologar em sala, mas é preciso que se crie uma ambiência pedagógica que mobilize a fala do aluno, que o faça sentir-se confortável e seguro para expressar-se oralmente.

A leitura política e pedagogicamente comprometida dos PCN (BRASIL, 1998, p. 26) contribui para desconstruir os preconceitos lingüísticos dos profissionais da educação, porque há reflexões de fácil entendimento e até interpretação, a exemplo de:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (BRASIL, 1998, p. 26).

Após a Conferência Nacional da Educação (CONAE) de 2010, houve uma mobilização com vistas à integração efetiva entre os planos de educação nos níveis federal, estadual, municipal e distrital. Para tanto, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC Nº 59/2009) que alterou o status do Plano Nacional de Educação (PNE) que deixou de ser uma disposição transitória, portanto provisória, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacio-

nal (Lei nº 9.394/1996) e começou a ser uma exigência constitucional, que ultrapassa governos. A partir dessa Emenda, foi criada a Lei nº 13.005/2014, que contém o Plano Nacional de Educação (PNE), que estará em vigor até 2024, passando a ter periodicidade decenal e a ser referência dos planos plurianuais das esferas administrativas supracitadas, com o propósito de alinhar as ações, sendo constituído por 20 metas e por 254 estratégias.

Nesse Plano, a EJA é contemplada com as metas específicas 8 e 9 que tratam da universalização do acesso à educação escolar para todos, valorando as diferenças e especificidades:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2014, p. 33).

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p. 33).

Cada município brasileiro, embora ente federado com autonomia, precisou alinhar seu Plano Municipal de Educação (PME) à Lei nº 13.005/2014, passando por elaboração ou atualização, incluindo as metas do PNE e apontando estratégias exequíveis para o alcance delas. Assim sendo, o município de São Sebastião do Passé, estado da Bahia, elaborou seu PME 2015-2025, que traz histórico, metas e indicadores para todas as modalidades de ensino de seu sistema municipal de ensino. Quanto à EJA, esse documento contextualiza-a da seguinte maneira:

A EJA é uma modalidade específica da Educação Básica que se propõe a atender a um público ao qual foi negado o direito à educação durante a

idade própria, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis. A EJA não se restringe ao Ensino Noturno, mas às características e especificidades dos sujeitos a quem ela se destina. Sendo assim, essa modalidade educativa faz-se necessária, pois considera a juventude e a vida adulta como tempo de aprendizagem e propõe uma relação dinâmica entre educadores, educandos, o entorno social e suas questões (SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ, 2015, p. 69).

A partir do exposto, vimos que a BNCC para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017) não traz referências para o ensino na EJA, lacuna que preenchemos com os PCN. Avançando na abordagem da BNCC do Ensino Fundamental cabe ressaltar que foi aprovada em 2017 e está vigente desde 2020, sendo o referencial legal disponível mais recente. Consideramos relevante realçar que a função da BNCC é demarcar a qualidade da educação no país, por isso estabelece um patamar de aprendizagem e desenvolvimento que deve ser um direito de todos os alunos. Entretanto, há um contrassenso, porque os sujeitos da EJA estão excluídos dela, não há conjunto de aprendizagens essenciais previstos para esses estudantes.

A SALA DE AULA E O ESPAÇO DA ORALIDADE

Em uma sala de aula o principal instrumento de comunicação/interação se dá através da linguagem verbal, desde as aulas expositivas da(o) professora(o) à interação espontânea entre os alunos(as), contudo o espontaneísmo disso tem feito com que o texto oral tenha um status de atividade insignificante, secundário. Infelizmente, os estudantes podem considerar uma atividade de escuta/leitura, quando não adequadamente sistematizada, como uma forma mais “leve” de passar o tempo e não como uma oportunidade de aprendizagem significativa.

Esse pensamento, em relação ao ensino da oralidade, é partilhado por alguns professo-

res que laboram com a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, todos os professores concordam que ensinar a ler e a escrever é um compromisso de todos os componentes curriculares. Falta, no entanto, clarear a ideia de que o ensino da oralidade deve ter a mesma relevância do ensino da escrita/leitura da palavra escrita.

Por isso que atividades que requerem o texto escrito são supervalorizadas e são tratadas até com reverência, por conta da tradição grafocêntrica ocidental, ainda que não tenham consistência pedagógica. Como afirma Marcuschi (2010, p. 17) “Não obstante isso, sob o ponto mais central da realidade humana, seria possível definir o homem um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*.” (grifos do autor).

Felizmente temos os Documentos Oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, que prevêem o desenvolvimento da linguagem oral, porém a prática docente, no geral, parece ignorar tal prescrição e insiste no ensino da escrita em detrimento da valorização da oralidade o que resulta em sofrimento conforme assinala Kleiman (BRASIL, 2005, p. 35) “As lembranças dos jovens e adultos que fracassam na escola estão cheias de momentos de dor e desconforto relacionados aos seus primeiros contatos com a escrita”.

Atuando na Educação de Jovens e Adultos, constatamos o quanto o grafocentrismo pode ser excludente, violento mesmo, alijando esse público de uma participação social mais plena, posto que as grandes conquistas humanas, o conhecimento elaborado pelas ciências, parte significativa dos bens imateriais e diversas formas de comunicação da sociedade moderna tem como suporte a escrita. Embora seja inexequível e até impensável um retorno a uma sociedade calcada na oralidade, há um movimento de resignificação da fala, um movimento de assunção do direito de falar, conquanto não o façam com o uso da língua normativa, como notam Guedes e Souza (2000, p. 138):

Peculiares condições sociais de nossa contemporaneidade – especialmente a tomada de

palavra por segmentos das classes populares organizadas em movimentos, associações, sindicatos, partidos políticos – têm extremizado esse tensionamento na medida em que tais organizações, como representantes de um povo ao qual as classes dominantes sempre sonegaram uma escola de qualidade que as tivesse civilizado segundo os seus padrões (linguísticos, entre outros), participam do diálogo político na língua que conseguem falar e em que seus representados se reconhecem e os reconhecem como seus representantes (GUEDES e SOUZA, 2000, p. 138).

Consideramos legítimo o diálogo na “língua que conseguem falar”, respeitamos as diferentes modalidades da fala, contudo sabemos o quão é importante ampliar o uso dela em situações formais. Para tanto, calculamos ser necessário que os docentes do componente curricular Língua Portuguesa reconsiderem o direcionamento dado ao ensino dessa, às escolhas de conteúdo e a abordagem dada aos letramentos durante a escolha dos livros didáticos e aos demais materiais de apoio pedagógico. Em *Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar*, de Robson Santos de Carvalho e Celso Ferrarezi Jr. (2018), há um excerto bastante esclarecedor que nos diz:

Na prática social, é impossível desvincular nossa oralidade de nós mesmos, por mais que isso seja possível na abstração das teorias. Ou seja, se você usa uma variedade estigmatizada de fala, essa variedade faz parte de você. E se alguém der risada da sua forma de falar, não vai dar risada apenas da sua forma de falar, mas de você. Não adianta insistir: ninguém consegue separar essas coisas (CARVALHO, 2018, p. 78).

Nas interações cotidianas, podemos constatar a recorrência do retratado por Carvalho (2018), observando o quão se destaca uma pessoa que tenha um domínio efetivo da língua falada padrão ou a oratória acima da média, que fale com eloquência e desenvoltura ou apenas que tenha um acervo vocabular diferenciado e, na mesma medida, como alguém que se expressa utilizando uma variante linguística que não seja a de prestígio como frequentemente não se sente autorizado a falar.

O professor de Língua Portuguesa deve aprofundar sua abordagem sobre letramentos sociais e declinar práticas etnocêntricas e limitantes, bem como reconfigurar sua práxis concernente ao letramento literário. Além disso, deve eleger métodos que permitam ao estudante desenvolver uma visão mais ampla das possibilidades de usos da oralidade, de forma a se sentirem mais seguros também nas formas monitoradas dos usos da língua, habilitando-os a falarem em público, a partir da capacitação de sua fala também nas formas socialmente prestigiadas do Português Brasileiro.

Grada Kilomba, concluindo a “Carta da autora” à edição brasileira de sua obra *Memórias de plantação: episódios de racismo cotidiano* (KILOMBA, 2019), dá ênfase à não neutralidade da língua, à não casualidade dessa, porque demarca lugar de poder e faz o seguinte destaque:

Não posso deixar de escrever um último parágrafo, para lembrar que a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define um lugar de identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é *normal* e de quem é que pode representar a *verdadeira condição humana* (KILOMBA, 2019, p. 14, grifo da autora).

Nosso estudo caminha em direção dessa escritora, visto que partindo da oralidade como objeto de estudo, pretendeu-se aperfeiçoar o ensino de Língua Portuguesa, de modo a ampliar a competência linguística dos estudantes associando-o ao letramento literário com a utilização de memórias literárias de uma escritora negra e não canônica.

Desejou-se, pois, empoderar os estudantes da EJA no que diz respeito à ampliação da capacidade de os estudantes fazerem uso de gêneros orais da comunicação pública, por conseguinte se sentirem mais seguros e confortáveis para poderem participar ativamente do que acontece em seu contexto e na sociedade, manifestando essa oralidade, em situações formais em sala de aula, na defesa de seus direitos.

MEMÓRIAS DE JARDILINA DE SANTANA OLIVEIRA: RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E ORALIDADE NA EJA

A turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Aceleração II, Estágio 2, do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Graciliano Ramos, teve a oralidade como objeto de estudo. Os professores envolvidos na execução da SD habilitou-os a falarem em público, a partir da familiarização de sua fala também nas formas socialmente prestigiadas do Português Brasileiro, sob o prisma dos letramentos sociais, perpassando pela visibilização das memórias literárias *São Sebastião do Passé – 278 anos de História* (1987), de Jardilina de Santana Oliveira.

Concernente à obra em pauta, sua autora expõe:

O objetivo deste trabalho é o desejo, e ao mesmo tempo a necessidade, de se fazer uma avaliação sobre o que aconteceu no decurso do tempo entre o nascimento e os dias atuais do município de São Sebastião do Passé, utilizando-se como objeto o tempo, o espaço, o povo e as pessoas. Os métodos aplicados foram pesquisas em enciclopédias e arquivos, combinado com declarações verbais das pessoas mais idosas e esclarecidas que fazem parte do nosso convívio, lembrando sempre daquele princípio filosófico: “Conhecendo-se o passado, melhor se entende o presente e se projeta o futuro” (OLIVEIRA, 1997, p. 04).

Como observado na citação acima, a obra não se arvora a ser documental, mas memoriaística, embora a escritora aluda a documentos históricos. Os relatos retratam a cidade ainda embrionária, no período colonial, em torno de 1640, século XVII. Trata-se, então, da busca pelo resgate do passado da cidade, de seus filhos nobres e dos marginalizados. Em sua estruturação do texto, Oliveira alterna aspectos geográficos e culturais com narrativas que enfocam os maus tratos aplicados aos negros e negras, desvelando a história “não contada” da cidade, reivindicando “humanização” para os negros e denunciando as atrocidades comuns à época.

As memórias literárias da sebastianense Jardilina de Santana Oliveira encontra resso-

nância nas palavras da escritora Ecléa Bosi em *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (1979), porque ambas têm perspectiva social aproximada. Nessa obra, ainda na apresentação feita por Marilena de Souza Chauí, é revelado que “O velho não tem armas. Nós é que temos de lutar por ele. Esta, acredito, é sua tese, Ecléa” (BOSI, 1979, p. XVIII). Chauí continua discorrendo sobre a defesa dos velhos e do compromisso de Ecléa com estes. Falando de sua pesquisa sobre memórias de velhos, Bosi (1979) aponta a relevância de um depoimento até prescindindo de documento formal:

Não dispomos de nenhum documento de confronto dos fatos relatados que pudesse servir de modelo, a partir do qual se analisassem distorções e lacunas. Os livros de História que registram esses fatos são também um ponto de vista, uma versão do acontecido, não raro desmentidos por outros livros com outros pontos de vista. A veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas conseqüências que as omissões da História oficial. Nosso interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida (BOSI, 1979, p. 3).

As memórias literárias de Ecléa Bosi, que têm como tônica a valorização da memória dos velhos, a relevância desses para a sociedade, convergem com a necessidade de desmistificar junto aos estudantes adultos da EJA de que, ainda que sejam “velhos” podem aprender e, principalmente, desconstruir o estereótipo de que velhice é sinônimo de inutilidade e incapacidade.

Agregando à tese de Bosi, a escritora afro-portuguesa Grada Kilomba, em sua obra *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019), substanciou os estudos sobre questões raciais, também abordadas na narrativa de Jardimina Oliveira, esmiuçando suas estruturas e mecanismos na Alemanha. Nessa obra, o racismo cotidiano, como aludido no título, é relatado e exemplificado como estudos de casos.

Escolher Jardimina Oliveira e apresentá-la aos estudantes, seus conterrâneos, visou, via

leitura/discussão de suas memórias, refletir sobre a possibilidade de subverter os padrões socialmente impostos. As memórias/textos dessa autora também contribuiu para que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública em que predomina a mesma etnia da escritora, aspirassem a prosseguir nos estudos espelhados nela, pelo pressuposto da representatividade positiva, bem como minimamente desestabilizar as estruturas meritocráticas da sociedade brasileira e, obviamente prepará-los a falarem em público em situações formais do uso da Língua.

Ninguém quer ser associado ao fracasso, por isso urge que a escola participe dessa reparação histórica e passe a mostrar a história dos escravizados do ponto de vista deles, que os estudantes possam conhecer os heróis e heroínas negros (as) para que possam se orgulhar de seus antepassados e, por conseguinte, deixem de ter vergonha de seus traços fenotípicos e passem a valorizar suas culturas e se empoderem. Foi o que aconteceu com esses estudantes ao se debruçar sobre os escritos dela e fazer acaloradas discussões sobre a realidade adversa a que estão submetidos os negros (as) de São Sebastião do Passé e do Brasil como um todo.

Desconstruir o mito de democracia racial, tema mais enfocado pelos discentes, foi ampliado com as ideias de Arroyo (2017), contidas no livro *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito para uma vida justa*. Nela, Arroyo (2017) contesta o mito da democracia racial, ratificando a necessidade de que o racismo seja desvelado, combatido, porque os estudantes têm o direito a conhecer suas histórias, a história de seus povos:

Quebrar o silenciamento sobre as formas monstruosas de tratar os outros povos e culturas. Podem ser trazidas as trajetórias bem-sucedidas de alguns de seus membros; porém, não para cultuá-los no que possam ter de excepcionalidade, mas para ver, em suas lutas e êxitos, o destino não dado, negado a seus povos. Para destacar no trato pedagógico não tanto a admiração pelo esforço, o êxito de alguns, quebrando frestas para sair da condição dos seus povos, mas para

trabalhar o destino dado a povos inteiros (ARROYO, 2017, p. 183).

O trabalho docente deve visibilizar o racismo com vistas a combater a naturalização dessa lógica excludente, que alija as populações brasileiras não-brancas. Assim, através das memórias de Jardimina Santana de Oliveira interpelamos os sujeitos para ouvirem as histórias de sua conterrânea, fossem encorajados a contar as suas histórias, enquanto cidadãos e cidadãs e repensassem os papéis estereotipados que foram atribuídos aos negros. Da mesma forma foram motivados a falarem, levando em consideração a fala em situação formal, de suas identidades e vê-las de forma crítica.

O TRABALHO COM A ORALIDADE ATRAVÉS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A intervenção pedagógica aplicada a partir de uma Sequência Didática subsidiou os estudantes a “recontar” a história de sua cidade, as suas histórias de vida também. Para tanto foram orientados a diferenciar o português falado em diversas situações de uso: das mais espontâneas as formais, percebendo dessa forma a língua falada como instrumento de poder.

Cabe problematizar que atuar na Educação de Jovens e Adultos numa escola pública, no turno noturno particularmente, requer não apenas conhecimento específico dos conteúdos do componente curricular a lecionar, mas principalmente respeito pelos sujeitos da interação e compreensão de que tiveram seus percursos interrompidos e demandam práticas docentes resignificadas, socialmente comprometidas e adequadas às especificidades de tais sujeitos. Daí nosso cuidado e afeto ao discutir tais assuntos e ouvi-los atentamente.

Buscou-se também desmistificar a convicção de que “não sabem” falar Português e ainda menos escrever um Português “certo, bonito”, porque são afetados pelo “[...] círculo

vicioso do preconceito linguístico [...]” (BAGNO, 2015, p. 109).

Identificamos, na prática de sala de aula, que esse tipo de convicção imobiliza os estudantes, limita-os e os faz sentirem-se constrangidos, gerando muita resistência a apresentar seminários e atividades pedagógicas correlatas que pressuponham a fala numa modalidade formal. Entendemos que seja necessário priorizar as práticas orais a partir de atividades sistemáticas ancoradas em teoria, porém com foco nas situações discursivas concretas. “[...] trata-se de levar os alunos das formas de produção oral autorreguladas, cotidianas e imediatas a outras, mais definidas do exterior, mais formais e mediadas. [...]” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 121).

Esses mesmos autores que lastrearam nossos estudos nos fez também aguçar nossa visão a fim de notar que o aprendiz pode fazer novas descobertas acerca da sua língua, seja falada ou escrita. Por isso que é importante a sistematização do ensino da oralidade para “promovê-lo de simples objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, como o são a produção escrita, a gramática ou a literatura.” (DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B., 2004, p. 126).

Abordando as lacunas do trabalho com a oralidade em sala de aula, Antunes (2003) enfatiza que a oralidade deve ocupar um lugar de relevância nos conteúdos selecionados para as aulas e destaca:

[...] ou seja, uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do falar em público (ANTUNES, 2003, p. 25).

A proposição do trabalho não tratou de desenvolver exímios oradores, mas mitigar a soberania da escrita sobre a oralidade, promover o reconhecimento da importância do estudo

dessa para que ela possa assumir um status equiparado ao da primeira. Concordamos com Antunes (2003) quando ela declara:

Assim, não tem sentido a ideia de uma fala apenas como o lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua padrão nem, por outro lado, a ideia de uma escrita uniforme, invariável, formal e correta, em qualquer circunstância. Tanto a fala quanto a escrita podem variar, podem estar mais planejadas, podem estar mais, ou menos, “cuidadas” em relação à norma-padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso (ANTUNES, 2003, p. 99-100).

Cabe-nos esclarecer que não desejamos um retorno a uma sociedade calcada na oralidade, mas visamos um movimento de ressignificação da fala, um movimento de assunção do direito de falar. Guedes e Souza (2000, p. 138) nos diz que:

Peculiares condições sociais de nossa contemporaneidade – especialmente a tomada de palavra por segmentos das classes populares organizadas em movimentos, associações, sindicatos, partidos políticos – têm extremizado esse tensionamento na medida em que tais organizações, como representantes de um povo ao qual as classes dominantes sempre sonegaram uma escola de qualidade que as tivesse civilizado segundo os seus padrões (linguísticos, entre outros), participam do diálogo político na língua que conseguem falar e em que seus representados se reconhecem e os reconhecem como seus representantes (GUEDES e SOUZA, 2000, p. 138).

Consideramos legítimo o diálogo na “língua que conseguem falar”, respeitamos as diferentes modalidades da fala, contudo sabemos o quão é necessário ampliar o uso da fala em situações formais, por isso o ensino da oralidade se valeu do uso de gêneros discursivos como dissertado por Bakhtin (2016, p. 38):

Falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção* do conjunto. Dispomos de um rico repertório de gêneros orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma

segura e habilidosa, mas em *termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência (BAKHTIN, 2016, p. 38, grifo do autor).

Seguindo essa tradição, Dolz e Schneuwly (2004, p. 143) destacam “[...] A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente. É um instrumento semiótico, constituído por signos organizados de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende diferentes níveis [...]”. Esses autores ainda orientam acerca de quais gêneros orais devem ser usados, quais devem ser priorizados: “[...] Já que o papel da escola é sobretudo instruir, mais do que educar, em vez de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal. [...]” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.146). Os autores defendem que:

Os gêneros de textos como os definimos anteriormente e, mais particularmente, os gêneros formais públicos constituem *objetos autônomos* para o ensino do oral. [...] Eles são *autônomos* no sentido de que o oral (os gêneros orais) é abordado como objeto de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não linguísticos (em relação somente com outros saberes disciplinares) (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 146, grifo dos autores).

Desse modo, o trabalho que foi desenvolvido teve como fulcro a familiarização dos estudantes com os gêneros discursivos orais, porque entendemos que devem ter a capacidade comunicativa ampliada e que esses estudantes são capazes, desde que aplicadas estratégias planejadas atentas às suas especificidades. Para tanto, em sala de aula, recorreremos à exposição oral, comumente referido como seminário, como método para desenvolver atividades sobre o livro de Jardilina de Santana Oliveira, sobre as memórias literárias da cidade de São Sebastião do Passé-BA.

Bell Hooks em sua obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2017), declara:

[...] Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado: que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informações, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual de nossos alunos [...] (HOOKS, 2017, p 25).

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos carecem de um maior afeto porque comumente têm a autoestima baixa. Assim, são necessárias criatividade para mantê-los estimulados e sistematização das estratégias de ensino-aprendizagem para adequar os conteúdos e metodologias às reais necessidades da turma. O desafio é fazer a intervenção pedagógica acontecer efetivamente e obter o resultado planejado. Para tanto, as atividades devem ter função comunicativa, um objetivo interativo real, serem dialógicas e se relacionarem com suas demandas pessoais e sociais.

Por isso que a didatização do gênero discursivo “memórias literárias” foi realizada através de atividades diversificadas e pertinentes à realidade dos estudantes, propiciando o senso de pertencimento e despertando o interesse na história da cidade e seus personagens ilustres e anônimos. Preocupamo-nos ainda em não perder de vista a promoção do letramento literário. Portanto, a obra não foi reduzida à atividade de leitura assistemática em que “[...] a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. [...]” (COSSON, 2018, p. 26), gerando um desserviço ao letramento literário.

Nesse sentido, o letramento literário proposto se baseou no suporte à existência do texto literário em sala de aula, afastando-se de atividades meramente classificatórias, de exercícios sobre a história ou crítica literária aplicada para cumprir programas curriculares, porque a literatura deve ser ensinada com vistas a sua função fundamental de humanizar o indivíduo.

A escuta/leitura/apresentações formais das memórias de Jardilina Oliveira possibilitaram aos discentes uma experiência a ser compar-

tilhada, pois na busca de informações acerca da autora, do passado da cidade, ampliaram suas reflexões críticas acerca de si e do outro, bem como compreenderam a necessidade de utilizarem a fala em momentos formais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro fruto que notamos nesta empreitada realizada em uma turma da EJA na escola Graciliano Ramos foi a ampliação dos conhecimentos adquiridos pelos pesquisadores que alargaram seus suportes teóricos e fortaleceram suas convicções acerca de uma educação libertária, afetiva e comprometida. Mais importante foi a contribuição em demonstrar aos estudantes a necessidade de se apropriarem da fala, em momentos formais, como instrumento de poder, de reconhecimento de si e do outro.

Também pudemos evidenciar a relevância de incluir a oralidade como objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa contrariando o padrão da supremacia da escrita sobre a fala. Assim, notamos que pudemos ampliar as competências linguísticas dos estudantes de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Aceleração II, Estágio 2, do Ensino Fundamental, tendo a especificidade de ter a oralidade como objeto de estudo, buscando capacitá-los a falar em público, a partir de seu entendimento de que não há variante linguística superior, mais bonita, e por terem compreendido os fatores históricos que afetam negativamente sua autoestima, por isso se sentirão autorizados a falar.

Outro aspecto importante desse estudo foi o de entender e explicar as idiossincrasias do público da EJA, com ênfase no respeito e valorização de seus saberes e vivências, produzindo um material didático instigante e adequado à faixa etária dos estudantes. Por fim, o processo contínuo que esses estudantes precisam diuturnamente se reconhecerem como sujeitos de direito que estão na escola reivindicando sua humanização, evitando a subestimação e a vitimização. Acreditamos, finalmente que a

visibilização da obra da escritora Jardilina de Santana Oliveira, conterrânea desses estudantes, contribuirá para um maior entendimento do passado da cidade, do sentimento de pertencimento a essa comunidade, da valorização da cultura, do desejo de seguir em frente nos estudos tendo a autora como inspiração no fortalecimento de lutas antirracistas na comunidade escolar e na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa / Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas**: Exigências-respostas Éticas da Educação e da Docência. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BAHIA. Secretaria da Cultura. *Morre a escritora Jardilina de Santana Oliveira, defensora das mulheres e idosos*. Disponível em www.cultura.ba.gov.br/2014/06/8114/Morre-a-escritora-Jardilina-de-Santana-Oliveira-defensora-das-mulheres-e-idosos.html. Acesso em 14 maio 2022.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BARREIROS, Patrício Nunes; DE SOUZA, Wiliana Coelho. Inserção da literatura local nas aulas de Língua Portuguesa: uma experiência com a literatura de Juazeiro-BA. **A cor das letras** (UEFS), v. 16, p. 70-90, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do Discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegamos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: A. Queiroz Editor Ltda., 1979.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/SASE, 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 256 p.: il. : v. 2*
- _____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.
- CARVALHO, Ronson Santos de; FERRAREZI JR, Celso. **Oralidade na Educação básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- CENPEC. **Se bem me lembro. Caderno do professor**: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Regina Andrade Clara, Anna Helena Altenfelder e Neide Almeida. São Paulo: Cenpec, 2010. Coleção da Olimpíada.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. e colaboradores. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- HOOBS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** - Episódios de racismo cotidiano/ Grada Kilomba; Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jani Mari de. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Orgs.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 2000.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo:

Parábola, 2008.

_____. **Da fala para a escrita:** atividades de re-textualização. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Jardilina. **São Sebastião do Passé – 278 anos de História.** Salvador: EGBA, 1997.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa. v 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

Recebido em: 03/11/2022

Aprovado em: 15/12/2022