



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

**A ABORDAGEM DA ORALIDADE NA PROPOSTA PEDAGÓGICA E
NO DIÁRIO DE CLASSE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA
CIDADE DO RECIFE – PE**

JOSÉ ENILDO ELIAS BEZERRA

JOÃO PESSOA
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JOSÉ ENILDO ELIAS BEZERRA

**A ABORDAGEM DA ORALIDADE NA PROPOSTA PEDAGÓGICA E
NO DIÁRIO DE CLASSE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA
CIDADE DO RECIFE – PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do título de Mestre em Linguística na área de Linguística e Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dra. María del Pilar Roca Escalante

JOÃO PESSOA
2008

B574a BEZERRA, José Enildo Elias:

A abordagem da oralidade na proposta pedagógica e no diário de classe da Secretaria de Educação da cidade do Recife-PE/ José Enildo Elias Bezerra. João Pessoa, 2008.

81p.

Orientadora: María del Pilar Roca Escalante

Dissertação (Mestrado) – UFPB/ PROLING

1. Lingüística. 2. Linguagem oral - estudo e ensino. 3. Língua Portuguesa - estudo e ensino. 4. Documentos oficiais - organização do ensino - Brasil.

UFPB / BC

CDU: 801 (043)



JOSÉ ENILDO ELIAS BEZERRA

**A ABORDAGEM DA ORALIDADE NA PROPOSTA PEDAGÓGICA E
NO DIÁRIO DE CLASSE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA
CIDADE DO RECIFE - PE**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. María del Pilar Roca Escalante – UFPB
(orientadora)

Prof^ª. Dra. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira (PROLING- UFPB)

Prof^º. Dr. Alfredo de Oliveira Moraes (CFCH – UFPE)

JOÃO PESSOA
2008

AGRADECER A QUEM?

Quero agradecer a Gestora Josinere Sales da Silva da Escola Municipal Nadir Colaço, no bairro na macaxeira, cidade do Recife – PE. Pelo respeito ao meu trabalho quando lecionei como estagiário.

A Prof^a.Dra. Jânia Ramos pela gentileza de compartilhar a leitura deste trabalho. Os dados de sua obra intitulada “O espaço da oralidade na sala de aula” ajudaram-me a entender questões relevantes sobre a linguagem oral.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a:

- Meus amigos e amigas que tanto me apoiaram nessa jornada;
- A Prof^a. Maria Cavalcanti “Lourdinha”, por sua amizade;
- As minhas irmãs Márcia Torres e Ednalva Elias pela sua dedicação nas horas mais difíceis;
- Aos meus irmãos Frei Francisco Fernando “Frei Chico” ao Pe. Cristino Medeiros e Antonio Elias Filho, pelo acolhimento em seus lares;
- A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a constituição desta dissertação.

RESUMO

Essa pesquisa consiste na análise de documentos oficiais da Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife – PE. Em primeiro momento, o trabalho concentra-se em um levantamento bibliográfico de documentos oficiais do país desde Século XIX, como as primeiras Leis e Decretos estabelecidos ao longo do I e II Império até a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs/98 e da Proposta Curricular para Jovens e Adultos – PCEJA/02. O objetivo é observar os critérios estabelecidos por tais documentos com relação ao ensino da linguagem oral e como eles se desenvolveram ao longo do tempo. Verificamos que os documentos oficiais no Brasil foram elaborados com o propósito de estabelecer a organização do ensino e que só a partir dos PCNs se iniciou uma organização de critérios para o ensino da língua portuguesa, procurando assim direcionar práticas discursivas sobre a linguagem oral. Após o levantamento bibliográfico, partimos para uma elaboração mais detalhada da Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação da Cidade do Recife e do Diário de Classe, este último utilizado pelo professor de língua materna no espaço escolar e fundamental para direcionar as atividades nas aulas de língua materna. Verifica-se que embora a Proposta e o Diário tenham sido produzidos no mesmo órgão público, não mostram as mesmas diretrizes com relação ao trabalho oral, pois o Diário de Classe tem sua fundamentação apenas em tópicos que designa como linguagem verbal e não-verbal, desvinculando conceitos e estabelecendo diretrizes para um trabalho sistemático sem levar em conta a aprendizagem a partir das realizações ativas dos sujeitos em seu dia-a-dia. A falta de sugestões mais objetivas no Diário de Classe, traz para o professor a incompreensão das competências exigidas, enquanto a Proposta relaciona procedimentos para a realização de trabalhos com a oralidade em itens, não tendo como referências o conceito de linguagem oral de forma mais específica.

RESUMEN

La presente investigación consiste en el análisis de documentos oficiales de la Secretaría de Educación del Ayuntamiento de Recife-PE. En un primer momento, el trabajo se centra en un levantamiento bibliográfico de los documentos oficiales del país desde el siglo XIX, con las primeras Leyes y Decretos establecidos a lo largo del I y del II Imperio, hasta los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs/98) y la Propuesta Curricular para Jóvenes y Adultos (PCEJA/02). El objetivo es observar los criterios establecidos por tales documentos con relación a la enseñanza de la lengua oral y cómo se desarrolla a lo largo del tiempo. Verificamos que los documentos oficiales en Brasil fueron elaborados con el propósito de establecer la organización de la enseñanza y que en el caso de la lengua portuguesa solo se inició hasta la llegada de los PCNs, que procuraban dirigir prácticas discursivas sobre el lenguaje oral. Después del levantamiento bibliográfico, partimos para una elaboración más detallada de la Propuesta Pedagógica de la Secretaría de Educación de Recife y del Diario de Clase, este último utilizado por el profesor de lengua materna en el espacio escolar y fundamental para dirigir las actividades en las clases de lengua materna. Se puede constatar que aunque la Propuesta y el Diario se hayan producido en el mismo órgano público no muestran las mismas directrices con relación al trabajo oral, pues el Diario de Clase tiene su fundamento solo en tópicos que designa como lenguaje verbal y no verbal, desvinculando conceptos y estableciendo directrices para un trabajo sistemático sin tener en cuenta el aprendizaje a partir de realizaciones activas de los sujetos en su día a día. La falta de sugerencias más objetivas en el Diario de Clase, provoca en el profesor la incompreensión de las competencias exigidas, mientras que la Propuesta relaciona procedimientos para la realización de trabajos con la oralidad en ítem, sin referencias específicas al concepto de lenguaje oral.

ABREVIATURAS
(Utilizadas no texto)

Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA)
Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)
Educação de Jovens e Adultos – (EJA).
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)
Ministério da Educação e Cultura (MEC)
Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)
Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (PCEJA)

TABELA DE LEIS E ANO DE PUBLICAÇÃO

Constituição Política do Império do Brasil	1824
Ato Adicional do Império	1834
O Estatuto das escolas Públicas de Instrução Primária.	1865
Decreto 7.247 (Reforma Leôncio de Carvalho).	1879
Reforma do Ensino Secundário e Superior.	1882
Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública.	1883
Constituição dos Estados Unidos do Brasil.	1891
Decreto 16.782/A.	1925
Decreto nº. 19.890.	1931
Decreto nº. 19.850.	1931
Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.	1932
Constituição dos Estados Unidos do Brasil.	1937
Constituição dos Estados Unidos do Brasil.	1946
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024.	1961
Constituição da República Federativa do Brasil.	1967
Lei nº. 5.379/67.	1967
Lei 5.400.	1968
Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692.	1971
Constituição da República Federativa do Brasil	1988
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394	1996

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
-----------------	----

CAPÍTULO I – TRAJETÓRIA DA EJA NAS LEIS EDUCACIONAIS NO BRASIL

1.1. A relação entre a prática da EJA e a legislação educacional do país	13
1.2 A construção da legislação educacional a partir do I e II Império no Brasil.....	16
1.3 O advento da república e a exclusão de jovens e adultos no processo educacional no Brasil	21
1.4 O estado novo e a implementação da educação profissional para adultos analfabetos	26
1.5 O golpe militar de 1964 e as novas perspectivas para o ensino de Jovens e Adultos.....	30
1.6 Redemocratização do país e as novas leis que definem o papel do ensino para jovens e adultos	32
1.7 O novo direcionamento dado através de leis para a educação de jovens e adultos no Brasil.....	34

CAPÍTULO II -CONCEITO E A PRÁTICA DA ORALIDADE EM SALA DE AULA

2.1 A oralidade em sala de aula para os principais pesquisadores.	40
2.2 A oralidade para os documentos oficiais	48
2.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	48
2.4 A proposta curricular para Educação de Jovens e Adultos..	57

3. CAPÍTULO III ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E DO DIÁRIO DE CLASSE

3.1 A Proposta Pedagógica.....	66
3.2 O Diário de Classe	71
CONCLUSÃO.....	76
REFERÊNCIAS	80

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa analisa a importância dada à linguagem oral na Proposta Pedagógica e no Diário de Classe da Secretaria de Educação da Cidade do Recife, em séries finais do ensino fundamental de turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

O trabalho se deu pela necessidade de observar as características propostas em alguns documentos voltados para o trabalho com atividades orais, procurando confrontá-los com as análises dos principais lingüistas que pesquisam a oralidade. O intuito de desenvolver uma pesquisa desse porte partiu de minha experiência em escolas públicas¹ e particulares², tanto na cidade do Recife como na sua Região Metropolitana, pois em muitos momentos, na tentativa de direcionar o trabalho relacionado à linguagem oral me deparei com um sistema de ensino estabelecendo “métodos” para as atividades chamadas orais. Durante os seis anos em que atuei no ensino fundamental e médio, busquei possibilidades de valorizar a linguagem oral, já que a escola privilegia a escrita como fator primordial de ensino, esquecendo-se de que o aluno já desenvolve competências lingüísticas suficientes para interagir com os outros, tanto na escola como na sociedade em que vive. O grande desafio para os professores da EJA é desenvolver um trabalho com a linguagem oral e relacionar as diferenças entre cada modalidade da língua, tanto escrita como oral, pois há necessidade de se criar condições em que os alunos desenvolvam suas próprias habilidades lingüísticas a partir de suas consciências, procurando que cada um possa expressar suas idéias de forma espontânea e que o desejo de ser cidadão seja reconhecido de fato através de suas próprias palavras.

Ao lecionar para jovens e adultos em escolas públicas da Cidade do Recife, me confrontei com dificuldades na compreensão do trabalho com esse público, que, além dos níveis diferentes de idade, já se encontra com idéias ligadas ao ensino puramente tradicional, que desvaloriza completamente o trabalho com a oralidade e exalta o ensino apenas da escrita e da leitura coletiva como meio de desenvolvimento.

Um momento de diálogo em uma sala de aula da educação de jovens e adultos significa para esses alunos, não ter aula; isto porque o ensino nas escolas brasileiras ainda contempla a escrita e a leitura de textos puramente formais, visto que, no sistema tradicional de ensino, as aulas de língua materna não são direcionadas para a prática da linguagem oral,

¹ Escola Municipal Professora Nadir Colaço (2005-2007), Escola Municipal Antonio de Farias (2005), Escola Municipal São Cristóvão (2007) situadas na Cidade do Recife - PE. Escola Municipal Medalha Milagrosa e Escola Municipal Professora Vânia Laranjeiras (2002-2004), Cidade do Jaboatão dos Guararapes -PE.

² Colégio e Curso Magma (2000-2004), Cidade do Jaboatão dos Guararapes - PE.

deixando, assim, de preparar o aluno para um desempenho comunicativo não só em sala de aula, mas também em seu dia-a-dia.

Em escolas onde lecionei era comum os alunos serem avaliados pelo que escreviam, e não pelo que falavam, dando-se a entender que a escrita é para a escola a forma de comunicação primordial. Contudo, é indiscutível a grande importância da linguagem oral no processo interacional humano. Trata-se do instrumento mais usado para a comunicação entre as pessoas. Além disso, é a primeira modalidade lingüística a ser adquirida pela criança, e é a essência da existência de um idioma.

A escrita, sem dúvida, tem o seu valor e o seu lugar no processo comunicativo, certamente, a escola deve investir nela. Porém, o que não deve acontecer é ela ser desenvolvida em detrimento das outras atividades realizadas pelo professor em aulas de língua materna. É importante saber dosar convenientemente as duas atividades; portanto, é necessário propiciar ao aluno o conhecimento dos diversos tipos de registros orais e escritos aceitáveis na sociedade – uma prática constante da variedade padrão –, para que ele possa paulatinamente adquirir o domínio efetivo do idioma que usa. Nesse sentido, acreditando que a atividade com a linguagem oral em sala de aula nos oferece várias possibilidades de investigação, e partindo do princípio de que podíamos analisar detalhadamente as atividades orais propostas nos documentos oficiais da Secretaria de Educação da Cidade do Recife, realizou-se uma pesquisa documental, verificando apenas a modalidade oral nos registros encontrados na Proposta Pedagógica e no Diário de Classe da educação de jovens e adultos, em turmas de 5ª à 8ª Series do Ensino Fundamental.

Constituíram-se fontes principais para a realização desse trabalho, a revisão e análise bibliográfica dos documentos que norteiam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomando por base os referentes à Educação Brasileira. Estes compreendem de meados do século XIX até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (PCEJA)– Segundo Segmento. O primeiro capítulo consiste numa análise documental, permitindo compreender como a educação brasileira foi legalmente estabelecida desde a constituição de 1824 até os dias atuais, debruçando-se, em particular, sobre a concepção de cidadania e de ensino existentes e observando as diversas orientações determinadas pelas Leis e Decretos estabelecidos ao longo de vários períodos.

Dando continuidade à trajetória da pesquisa, realizou-se uma leitura das possíveis contradições inerentes a essa legislação, que muitas vezes interdita a formação para a cidadania, entretanto. A LDBEN 9.394/96 possui uma tendência liberal e, portanto, uma

concepção de educação e cidadania individual e abstrata. A análise dos PCNs, por sua vez, também apresenta essa tendência. Fixa-se apenas na cidadania do indivíduo cidadão como engajamento político através das competências política e cultural e com conteúdos determinados e orientados.

O segundo capítulo avalia obras de pesquisadores que definem conceitos diversos sobre a linguagem oral, e que servem de apoio a uma análise crítica. Este, por conseguinte, servirá como base de pesquisa de alguns lingüistas que procuram definir a linguagem oral como instrumento de aprendizagem, as informações encontradas nas obras desses pesquisadores ajudarão na análise do trabalho com a oralidade proposta nos documentos oficiais que orientam os professores que ministram aulas de língua portuguesa em turmas da EJA nas escolas públicas da Cidade do Recife.

No capítulo três serão apresentados dados estatísticos sobre a contextualização da linguagem oral em turmas de jovens e adultos; retratando as condições existentes nas atividades orais realizadas nas aulas de língua portuguesa. Os referenciais para esses dados estão explícitos em pesquisas elaboradas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) expostas na Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos. Essas pesquisas retratam as condições de ensino exclusivamente da EJA. Certamente, esse capítulo servirá como suporte para futuras análises da Proposta Pedagógica e dos Diários de Classe utilizados nas escolas sob a responsabilidade da Secretaria de Educação da Cidade do Recife. Esses documentos contêm uma exposição de conceitos pré-elaborados sobre a oralidade. A intenção, neste capítulo, é confrontar os pressupostos idealizados, tanto nos documentos oficiais da Prefeitura e nas orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como também na Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos (PCEJA).

O mesmo capítulo ainda abordará as condições em que se encontram os direcionamentos da documentação oficial, da Proposta Pedagógica e dos Diários de Classe com relação à oralidade, e quais as conclusões das análises referentes às atividades orais em cada um deles.

A opção para realizar a pesquisa no âmbito das aulas de Língua Portuguesa deve-se ao fato de que se faz necessário conhecer o direcionamento dado à oralidade nos Diários de Classe e na Proposta Pedagógica, pois se percebe a necessidade de entender quais os conhecimentos teóricos que norteiam esse material, e quais são seus princípios fundamentais, pois, para a Secretaria de Educação do Município, esses documentos constituem um subsídio à reflexão e à ação do professor acerca do processo avaliativo e da elaboração do registro de acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno.

Quanto ao objetivo de averiguar o significado das “competências³ instituídas”; trata-se de um questionamento sobre os usos e as funções da linguagem oral em diferentes momentos propostos por tais documentos, e que, em realidade, não dão clareza à proposta pedagógica ali subjacente. Ou seja, ficam implícitas as informações ligadas ao trabalho com a linguagem oral. É a difícil compreensão com relação às atividades que favoreçam um trabalho com tal modalidade de aprendizagem, que leva os professores e alunos a não terem condições de explorar aspectos desse tipo de linguagem durante as aulas de língua portuguesa.

O procedimento para coleta de dados possibilitará compreender, de maneira mais profunda, o trabalho com a modalidade oral em turmas de jovens e adultos; porque ajudará a desvendar os critérios que monitorizam a elaboração do material didático.

O corpus a ser analisado será estabelecido a partir de dados obtidos através da leitura de autores que retratam a condição do trabalho com atividades orais e de documentos do Ministério da Educação e Cultura, que propõem novos caminhos para uma valorização da oralidade, tanto em turmas do ensino regular como em aulas direcionadas à EJA.

A escolha do tema e o interesse em realizar esta pesquisa estão diretamente ligados à necessidade de um profissional que trabalha com a língua portuguesa, e que trabalhou no ensino fundamental de escolas da rede pública da cidade do Recife.

A execução dessa pesquisa tem por base a idéia de que o domínio de expressões orais pode ser o instrumento que estes jovens e adultos necessitam para colocar os seus próprios textos a serviço do outro. Estabelecendo, assim, uma nova perspectiva de vida, numa sociedade em que predomina a comunicação baseada na oralidade e na condição de acesso à cidadania plena.

Uma pesquisa, nesse sentido, ainda se faz relevante devido ao fato de que toda prática docente deve dar prioridade à linguagem oral como instrumento de aprendizagem para outras modalidades de ensino, como é o caso da escrita. Portanto neste se reconhece um vínculo indissolúvel entre ambas.

E é nessa perspectiva de análise – da condição da produção textual oral –, que se espera poder concluir esse trabalho de pesquisa. Na esperança de que se possa dar condições – mesmo no âmbito árido das documentações oficiais – para que cada aluno desenvolva seu próprio texto, e exerça certa independência na construção de suas idéias.

³ Capacidade para resolver situações em sala de aula, e que serão enfrentadas também fora dela.

I. TRAJETÓRIA DAS LEIS EDUCACIONAIS NO BRASIL

1.1 A relação entre a prática da EJA e a legislação educacional do país.

Este capítulo se justifica pela necessidade de ter conhecimento da legislação educacional direcionada aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O interesse por essa discussão parte da realidade dos documentos que regulamentam e normatizam essa modalidade de ensino no país e que são considerados importantes para se compreender a configuração no processo de ensino na atualidade no Brasil. Os alunos da EJA compreendem um público formado por diferentes segmentos educacionais. As documentações direcionadas ao ensino desses alunos trazem em si um valor histórico-social.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) é o resultado de um processo social que vem durante vários anos tentando incluir esses alunos na sociedade brasileira de forma consciente e responsável. A intenção dessa documentação é que ela seja co-responsável na efetivação de um programa de ensino eficaz para esses indivíduos.

O Brasil continua exibindo um número grande de analfabetos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta, no ano de 2006, 15.560.260 indivíduos, embora essas estatísticas considerem apenas aqueles que possuem mais de 15 anos de idade, e que não sabem ler nem escrever. Esse número perfaz 14,7% do universo de 107.534.609 que estão na faixa entre 15 e 30 anos de idade; apesar de que nos últimos anos as taxas estão em leve declínio com a inclusão da população carente ao ensino fundamental e aos programas de alfabetização de adultos (BRASIL, 2007). Analisando os aspectos ligados à questão educacional em turmas da Educação de Jovens e Adultos, pode-se observar que existe a representatividade de uma dívida social não reparada para com aqueles que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

Soares (2002) alerta que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa de que o analfabeto ou iletrado tem apenas vocação, tendo assim, apenas uma predisposição natural orientada para uma atividade, função, profissão ou ainda tarefas e funções consideradas “desqualificadas” pela sociedade, as quais não gozam de boa reputação e são, em sua maioria, desacreditadas como profissões importantes para o corpo social dentro dos segmentos de mercado de trabalho. Muitos desses jovens e adultos vivem dentro da

pluralidade e diversidade das regiões do país, em diferentes estratos sociais; desenvolvem uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova através de suas participações em seus diálogos cotidianos e nas diversas funções que exercem para desenvolverem suas atividades na sociedade em que vivem; de todo modo, o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada, revela-se como problemática a ser enfrentada, tornando-se a leitura e a escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico. O não acesso, portanto, a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena.

É na tentativa de minimizar aspectos não só do analfabetismo como do letramento que a escola vem buscando atender uma sociedade de jovens e adultos marginalizados em uma sociedade tão desigual como a do Brasil. Ela pode auxiliar na eliminação das discriminações e, nesta medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade de expressão. A universalização do Ensino Fundamental fornece o acesso aos conhecimentos científicos, virtualiza uma conquista da racionalidade sobre poderes políticos assentados na ignorância da maioria da população brasileira o que possibilita o exercício do pensamento sob o influxo de uma ação sistemática⁴ A escola deve ser um lugar de reconhecimento da auto-estima do aluno e da alteridade sem preconceito. De outro lado, a universalização do ensino fundamental, até por sua história, abre caminho para que mais cidadãos possam se apropriar de conhecimentos avançados. Segundo Soares (p. 38) “espera-se que a escola seja um espaço no qual se abram caminhos para que os indivíduos ali representados possam se apropriar de conhecimentos avançados tão necessários para a consolidação de pessoas mais solidárias”.

O século XXI está sendo nomeado como “o século do conhecimento”. Mais saberes aliados a competências tornam-se indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. A função da escola democrática é colocar competências ao serviço público, assentados nos princípios de igualdade e de liberdade. Nesse sentido, por ser a educação um direito de todos e dever do estado amenizar as desigualdades por meio de políticas públicas endereçadas a esses cidadãos excluídos do processo democratizador. A escola, como um braço mais potente para formação dos cidadãos deve estar atenta as novas competências exigidas pelas transformações de base econômica do mundo contemporâneo.

Quanto ao público da EJA-tratado com critérios específicos –, é preciso que esses alunos tenham oportunidades concretas de poder expressarem suas idéias de forma consciente e, conseqüentemente, participar de um processo sociocultural em que existam alternativas dentro

⁴ O termo “sistematização” diz respeito aos critérios adotados para serem desenvolvidos de forma igualitária para todos os alunos da EJA.

do espaço escolar que criem condições para a elaboração de um modelo pedagógico voltado para suas necessidades de aprendizagem.

O ensino da EJA deveria ser articulado como resposta ⁵ à necessidade de inúmeras pessoas, que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional, e nem a possibilidade de prosseguimento dos estudos.

Neste momento, a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades. Soares (p.32) manifesta que “a função igualitária da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a muitos outros segmentos sociais, como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados”. As reentradas no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela própria evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência, ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma inclusão dos indivíduos no mundo do trabalho e na vida social.

Partindo da preocupação para exercício da uma cidadania como condição para uma plena participação na sociedade, a Declaração de Hamburgo sobre a educação de jovens e adultos (1997) afirma que “A educação de adultos tende a tornar-se mais que um direito. Ela é a chave para o século XXI e um poderoso argumento em favor da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos e até do desenvolvimento socioeconômico e científico”.

Tratar da legislação vigente, como é o caso da LDBEN, que regulamenta o ensino para jovens e adultos, é analisar o contexto atual de forma bem restrita, isto porque a iniciativa pela organização da educação desse público começou no final do século XX. E se tratamos de uma regulamentação por meio da sua documentação, devemos estar atentos a que toda legislação possui dentro de si uma história do ponto de vista social. As disposições legais não são apenas exercícios dos legisladores. Elas expressam a multiplicidade das forças sociais, ou seja, o contexto sócio-político-cultural é o que leva aos que elaboram o código normativo a necessidade de criar artifícios que facilitem a resolução de alguns problemas sociais vigentes, procurando minimizar as situações consideradas mais difíceis, ou solucionar aquelas que sejam vistas como prioritárias no seio social. Por isso mesmo as leis são também expressões de conflitos histórico-sociais. Nesse sentido, elas podem fazer avançar ou não um estatuto que se diria endereçadas ao bem coletivo.

⁵ A função “reparadora”, é a condição de observar que esses indivíduos que freqüentam a EJA em sua maioria deixaram de freqüentar a escola durante anos e que se encontram em uma situação de (re) construção de conhecimentos específicos, por isso, necessitam de uma aprendizagem mais acurada.

1.2 A Construção da Legislação Educacional a partir do I e II Império no Brasil

No Art. 179 da Constituição Imperial de 1824 é reservado a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. Contudo, para escravos, caboclos⁶, além do duro trabalho, bastaria a doutrina⁷ da oralidade e a obediência na base da violência física ou simbólica. O acesso à leitura e à escrita era tido como desnecessário e inútil para tais segmentos sociais. A titularidade da cidadania era restrita aos homens livres e aos libertos. Nesse contexto, a palavra “todos” adquire uma acepção absolutamente restrita num país de escravos e senhores. O próprio texto traz em si uma característica da época com relação à inclusão social, demonstrando que esse processo era apenas para alguns indivíduos. Característica que de modo algum surpreende, dada à prática de segregação da época em um país pouco povoado, agrícola, esparso⁸ e escravocrata.

A educação escolar não era prioridade política. Silva (2002, p.84) relata que

[...] Com o passar dos anos, embora tenha aumentado o número de escolas, a quantidade de crianças fora da sala de aula ainda era muito grande. Mesmo no último ano da monarquia, em 1889, para uma população em idade escolar de cerca de dois milhões, tínhamos apenas 250 mil alunos nas escolas primárias. Em termos percentuais, isso significa que somente 12,5% dos jovens estavam nos bancos escolares, ou 87,5% dos jovens brasileiros, em 1889, não tinham acesso à educação.

Durante o período Imperial no Brasil não havia preocupação em desenvolver um ensino de ordem metodológica, existia apenas um conjunto de regras pré-estabelecidas para a organização de um currículo escolar. O que interessava nessa época era exatamente a formação das instituições, ou seja, os estabelecimentos de ensino. Deve-se ressaltar que o Estado e a Igreja Católica não estavam separados e cabia a segunda a condução do ensino, como melhor lhe aprouvesse.

A Igreja Católica, por meio de suas congregações, como a dos Jesuítas, nesse período, detinha grande parte das escolas particulares. Mas esse ensino, não gratuito, excluía de suas classes alunos oriundos de famílias com menor poder aquisitivo, restando para elas à instrução subsidiada pelo Estado. Na instrução pública havia dois entraves: o primeiro era a

⁶ Durante o I e II Império esses indivíduos nascidos de índia e branco (ou vice-versa), fisicamente caracterizados por ter pele morena ou acobreada e cabelos negros e lisos não constituíam cidadãos que mantivessem plenos direitos para frequentar uma escola.

⁷ O termo doutrina aqui é tratado como uma formulação dos princípios que um governo se propõe a tomar como base para suas ações, ou sua política, em determinada esfera da sociedade, neste caso os que foram excluídos por lei.

⁸ Refere-se ao Brasil ser um país de grandes proporções territoriais.

pequena quantidade de escolas, e o segundo, a localização destas – a maioria nos grandes centros populacionais. O sistema educacional brasileiro constitui-se no agente exclusivo de formação das camadas superiores para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, consolidando um padrão de ensino humanístico e elitista. Raquel Padilha Silva (2005, p.84) relata que: “no Império, eram poucos os jovens cujas famílias tinham condições de custear seus estudos”. Pode-se assim dizer que a população brasileira era constituída nesse momento de um enorme contingente populacional que não tinha acesso à instrução.

Com essas afirmações, nota-se que não era um sistema de expansão sistemática; pois, no tocante ao assunto relativo à alfabetização, a Constituição Imperial não apresenta especificações diretas quanto às modalidades educacionais, muito menos no que diz respeito ao ensino voltado a jovens e adultos. A educação era privilégio da população com maior domínio econômico na sociedade da época, pois o Brasil no período da primeira constituição iniciava uma escola para indivíduos que poderiam ocupar funções ligadas à política e ao trabalho intelectual. Para o restante da população não houve prioridade de alfabetização, como era o caso dos escravos, para quem a leitura e a escrita eram tidas como desnecessárias e inúteis. Após 45 anos da primeira tentativa de regulamentação do ensino no Brasil, e excluindo grande parte da população, Leôncio de Carvalho⁹, com seu decreto 7.247 de 19 de abril de 1879, dá o primeiro passo para inclusão de parte da população antes excluída do acesso à escola primária e secundária. Entretanto, não foi o suficiente para determinar que grande parte dos indivíduos que estivessem separados por uma grande diferença social pudesse ter acesso a um processo educacional adequado.

É a partir do Decreto do Deputado Leôncio de Carvalho que a educação passa a ter como objetivo a erradicação da ignorância, o treinamento de mão-de-obra e disciplinarização para o trabalho livre. O método era utilizado como um corpo de regras e diligências estabelecidas para realizar-se um ensino direcionado exclusivamente a homens, ainda sujeitos às condições precárias, como era a situação dos libertos e escravos; isto porque a sociedade brasileira configurava-se escravocrata e imperialista, e se pensava na educação como meio

⁹ Deputado pela província de São Paulo, Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto de 19 de abril de 1879, reformou a instrução pública primária e secundária no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império. Este deu origem aos Pareceres/Projetos de Rui Barbosa, intitulados Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública (1883). Nesse Decreto, autorizava o governo a criação ou auxílio, nas províncias, de cursos para o ensino primário, permitindo que os escravos frequentassem as escolas. Buscava também estimular a alfabetização dos adultos, exigindo a leitura e escrita, dando preferência para obtenção de empregos nas oficinas do Estado aos indivíduos que tivessem cursado a instrução primária.

capaz de treinar¹⁰ e disciplinar o ex-escravo a fim de reintegrá-lo ao trabalho regular exigido na cafeicultura e indústria, Iniciou-se no parlamento entre os anos de 1876 e 1877 uma intensa discussão sobre a necessidade de se criar escolas públicas destinadas a ofertar instrução elementar¹¹. A escola poderia educar o ex-escravo para a liberdade e disciplinar o trabalhador livre nacional. A instrução pública deveria oferecer educação moral, religiosa, cívica, intelectual e profissional, e estar a cargo do Estado. A educação moral e cívica fortaleceria a unidade nacional, a profissional treinaria e disciplinaria para o trabalho, segundo o próprio texto da legislação que passou a vigorar em 1879.

A União passou a ser responsável pela educação de toda essa população excluída. Desde o início da organização educativa no Brasil que a escola foi pensada como uma instituição responsável pela formação moral e cívica do cidadão e pelo progresso do país. A idéia da época era que só o desenvolvimento da inteligência não era suficiente: o indivíduo precisava, primeiramente, ser moralizado¹², ou seja, conhecer a sua função social para desempenhá-la bem e colaborar com a ordem, e, conseqüentemente, com o crescimento econômico da nação. Nesse processo de não admitir o uso da inteligência como forma de aprendizado único direcionando os indivíduos para uma prática de treinamento¹³, foi esse método utilizado durante muito tempo nas escolas do Império brasileiro.

Não houve preocupação em buscar um consenso entre educadores e legisladores na época em que foi criado o Decreto. Foram somente elaborados relatórios com idéias formuladas pelos Ministros do Império, atinentes a propostas e projetos de reforma para instrução pública, que foram entregues à Assembléia Geral Legislativa. Seus autores, Paulino de Souza, João Alfredo e Leôncio de Carvalho, compuseram uma proposta de cunho puramente político e não pedagógico, que se caracterizou apenas como o estabelecimento de normas para o ensino das primeiras séries do ensino fundamental e superior. No Decreto Lei nº. 7.247 de 1879, já estava prevista uma reforma do ensino direcionada para a educação de jovens e adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas de duração no verão e três horas no inverno, com as mesmas matérias do diurno. A Reforma também previa o auxílio a entidades privadas que criassem tais cursos.

¹⁰ O treino e a disciplina são uma forma de adequação do indivíduo às ideologias políticas do estado. O não desenvolvimento de uma consciência livre é mais fácil de levar as pessoas a fazerem o que é determinado pelo poder maior, nesse caso, os patrões.

¹¹ Instrução elementar é o que hoje conhecemos como Ensino Fundamental de 1ª à 4ª Série.

¹² A Lei criada pelo então deputado Leôncio de Carvalho (1879), tratou de explicitar que uma das fundamentações que a escola deveria ter era de criar condições de orientar os alunos a conhecer princípios moralizantes, ou seja, que estivessem de acordo com as normas impostas pela sociedade da época.

Embora houvesse a intenção de mudar o quadro geral do analfabetismo e a inclusão da população nas escolas, pode-se observar que até meados do século XIX não houve preocupação com diretrizes que orientassem os professores e escolas direcionando o trabalho com crianças e adultos. A Constituição Imperial de 1824 reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita (art.179, p.32); e o Decreto Lei 7.247 representava um pequeno avanço com relação à criação obrigatória de escolas para adultos analfabetos, dava-se prioridade aos livres ou libertos que fossem apenas do sexo masculino.

Ao que se pode observar, nos trechos apresentados sobre a intenção governamental de criar escolas e direcioná-las a poucos cidadãos, intensificou-se principalmente pelo treinamento de mão-de-obra e disciplinarização para o trabalho livre. Não há até esse período uma preocupação com os sujeitos representados como “cidadãos”. O que existe é uma sistematização para um trabalho regular, exigido pela cafeicultura e indústria. Iniciando, então, a necessidade de se criar escolas públicas destinadas a ofertar instrução¹⁴ elementar. O caminho, portanto, para criação de novas escolas para uns poucos cidadãos se faz por uma necessidade política de construir uma nação minimamente alfabetizada. No entanto, a preocupação estava direcionada ao trabalhador livre nacional, já que a escravidão representava uma mácula nacional para os muitos que, nessa época, defendiam uma nação sem trabalho escravo.

Até a consolidação da república, a instrução pública ofereceu apenas uma educação básica com as seguintes cadeiras¹⁵: educação moral, religiosa, cívica, intelectual e profissional; e esteve a cargo do Estado. Apesar de existir apenas em teoria, havia, por parte do Governo Imperial, a preocupação real com uma educação que fortalecesse a unidade nacional.

No que diz respeito aos métodos educacionais aplicados durante o segundo Império, esses levavam em consideração um conjunto de regras e princípios normativos reguladores da prática pedagógica que, de certa forma, excluía os indivíduos deixados à margem da sociedade. Porque, embora as leis tivessem a declarada intenção de resolver a situação referente ao analfabetismo, acabaram criando – quiçá à revelia dos legisladores – o efeito perverso da não inclusão de uma parcela significativa da população. Essa exclusão, segundo Soares (2002, p.38) teria sido causada pela própria desigualdade estrutural e das condições sociais brasileiras em fins do Segundo Império. Ou seja, o que dificultava a aplicabilidade da

¹⁴ Nesse caso a palavra “Instrução”, refere-se ao tratamento dado a aprendizagem, que durante o Império era uma espécie de conceito de ensino-aprendizagem,

¹⁵ Hoje conhecidas como disciplinas.

legislação imperial eram as restrições ocasionadas pelas próprias circunstâncias sociais e políticas do país.

Para Soares (2002, p.40):

Havia no Brasil Imperial o desejo de generalizar a escola pública elementar com finalidade de mobilizar os homens em torno da modernização da sociedade, desenvolvendo nos indivíduos o amor ao trabalho voltado à produção. As relações sociais de produção – impregnadas já do espírito capitalista – exigiam do indivíduo que vendesse sua força de trabalho; o que dava prioridade a qualquer discurso abolicionista ou libertário que encobrisse o silêncio governante das razões de mercado.

A educação escolar poderia auxiliar nessa persuasão, ensinando o valor do trabalho ao escravo liberto e ao trabalhador livre nacional que se colocassem à margem da produção burguesa. A falta de educação para o povo era tida como um entrave no processo de modernização, e acreditava-se que sua erradicação resultaria no desenvolvimento econômico do país. Entretanto, ainda não se falava em uma educação generalizada: o intuito era criar condições para alguns sujeitos que estivessem de acordo com os preceitos da lei em vigor.

Apesar das melhorias esperadas, não se efetivaram os projetos de reforma expressos nas concepções de educação daquele momento. E as propostas que aqueles homens tinham para resolver os problemas sociais, políticos e econômicos não resolveram as questões ligadas ao analfabetismo de jovens e adultos. Os encaminhamentos, então, se deram por outras vias, como através da criação de escolas nas Províncias. A intenção era que a educação alcançasse o povo, mas foi necessário que, primeiramente, ocorressem as transformações já visualizadas pelos homens do século XIX, nas relações sociais, culminando na adoção do trabalho assalariado e na melhoria das técnicas de produção na agricultura, no desenvolvimento da indústria nacional e num lento processo de urbanização da sociedade, entre outras questões.

Ao empreender a análise das leis que foram elaboradas no século XIX, percebe-se que elas trazem, no tocante ao sistema educacional, a exclusão dos jovens e adultos, pois em nenhum momento há uma definição de como alfabetizar pessoas maiores de 15 anos que não tiveram acesso à escola. A legislação não dava a todos o direito constitucional de frequentar a escola, como acontece hoje. Não há diretrizes curriculares fora do Decreto-Lei de 1879, mas apenas instruções que estabelecem as condições básicas para o funcionamento da escola,

denominada Escola Normal¹⁶. Contudo, em momento algum deparamo-nos com uma organização de ensino voltada para a aprendizagem com respeito individual pelo aluno. O que se depreende é a preocupação com uma conjunção metódica que estabeleça as diretrizes da estrutura funcional do espaço escolar, negligenciando o fato de que essa estrutura só existe como instituição se existirem os sujeitos que representem tal espaço.

1.3 O advento da república e a exclusão de jovens e adultos no processo educacional no Brasil

Com o advento da República no ano de 1889 e, conseqüentemente, com a promulgação da primeira Constituição Republicana de 24 de fevereiro de 1891, é retirada do texto a referência à gratuidade de instrução existente na Constituição Imperial, ao mesmo tempo em que o exercício do voto é condicionado à alfabetização (art.70). Esse processo que parecia algo inovador, era em sua essência excludente, pois muitos daqueles não escolarizados teriam que procurar escolas particulares, em uma época de muito difícil acesso para um público que já vinha enfrentando grandes problemas relacionados às questões sociais, como era o caso dos jovens e adultos saídos recentemente de um estado de escravidão, ou que dependiam da escola pública. Na verdade, o governo empreendeu um retrocesso na educação para a população de baixa renda e trouxe uma exclusão explícita para aqueles que necessitavam de melhores condições de vida e que dependiam de escolarização. Se no Império iniciou-se uma pequena contribuição para acabar com o analfabetismo no Brasil, no início da República, com a nova Carta Magna, dá-se um passo para a intensificação das diferenças de classe com relação à educação.

No entanto, esta 1ª Constituição republicana deixa implícita a necessidade de uma mobilização por parte dos analfabetos, no sentido de buscarem, por sua vontade, os cursos de primeiras letras. O seu espírito liberal fazia do indivíduo o pólo da busca pessoal de ascensão social, embora não tenha dado subsídios para tal procura, desconsiderando a clara existência e manutenção de privilégios advindos da opressão escravocrata e de formas patrimonialistas de acesso aos bens econômicos e sociais. Além disso, face ao espírito autonomista que tomou conta dos Estados, a Carta de 1891 se recusa ao estabelecimento de uma organização nacional da educação, e deixa à competência dos Estados (antes Províncias) muitas atribuições, entre

¹⁶ Esse tipo de escola era destinada a formação de professores, pois segundo o Decreto-lei de 1879, a formação de professores seria o ponto de partida para criar a carreira de magistério, professores que fossem funcionários do Governo Imperial, propiciando por meio da formação disciplinar futuros cidadãos.

as quais o Estatuto da Educação Escolar Primária¹⁷. Quanto ao papel da União, relativo a este nível de ensino, o art. 35, § 2 estabelece que:

- Animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;
- Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;
- Prover a instrução secundária no Distrito Federal.

Diante do texto acima se pode observar que a Constituição Republicana dava continuidade à descentralização da educação escolar promovida pelo Ato adicional de 1834¹⁸, que tentou realizar uma reforma buscando decretar, pela Câmara dos Deputados do Império, autonomia para as Províncias, transformando-as em Estados; o que não chegara, então a ser concretizado.

Após a proclamação da República, houve a descentralização da União com relação à educação. Os Estados que se empenharam no sentido de acabar com o analfabetismo, e de impulsionar o ensino primário, invocaram este artigo da Constituição a fim de implicar a União nestas iniciativas, sobretudo sob forma de assistência técnico-financeira. Dessa forma foram apoiados por movimentos cívicos através de campanhas de partidos políticos republicanos que buscaram a participação da União, até mesmo como meio de erradicar o analfabetismo infantil. Entretanto, não houve uma estruturação voltada para jovens e adultos, que continuariam excluídos do processo educacional.

A população de baixa renda, como os operários das poucas fábricas que existiam, era encaminhada para as associações civis, que podiam oferecer cursos noturnos de “instrução primária¹⁹”. Contudo, ficou estabelecido que deveria pagar a conta do gás que iluminava as cidades do país; ou seja, o ensino era pago pelos estudantes, que contribuía com cotas para essas associações e sindicatos. O Decreto Nº. 981 de 13 de janeiro de 1890, regulamentava a instrução primária e secundária no Rio de Janeiro que na época era o Distrito Federal. Conhecido como Reforma Benjamin Constant, esse decreto estabelecia também que só poderiam continuar os estudos os alunos que concluíssem o ensino primário entre sete e treze

¹⁷ O Estatuto das escolas Públicas de Instrução Primária (1865), documento de alcance local através do qual se procurou unificar a estrutura e funcionamento da organização no âmbito da Corte.

¹⁸ A constituição de 1824 teve apenas uma única emenda, que ficou conhecida como o Ato Adicional de 1834, aprovado pela Lei nº. 16 de 12 de agosto. Nos seus 32 artigos, estabeleceu algumas mudanças significativas, principalmente no que se refere ao Capítulo V da Constituição, que definia as atribuições dos Conselhos Gerais de Província. Ele os extinguiu, e criou em seu lugar as assembleias legislativas provinciais, com poderes para legislar sobre economia, justiça, educação, entre outros.

¹⁹ As escolas de instrução primária durante o Império, eram estabelecimentos de ensino que se dedicavam desde alfabetização até o que hoje conhecemos como 5ª Série do Ensino Fundamental.

anos de idade e que estivessem preparados para os exames para poucas escolas de ensino superior existente naquele momento.

A partir da década de 1920, muitos movimentos apoiaram as chamadas “escolas itinerantes”²⁰ nos subúrbios. Os sindicatos e associações de trabalhadores, principalmente aqueles ligados a partidos políticos, se empenharam na luta contra o analfabetismo, considerado um “mal nacional” e “uma chaga social”, como afirmou Rui Barbosa no início da República. Com esta inclusão de trabalhadores nas escolas, a educação passou a ter um significado não só necessário para o desenvolvimento intelectual da população, mas também passou a representar uma reivindicação das classes trabalhadoras por melhores condições de conhecimento e naturalmente, de participação na sociedade brasileira.

Uma das responsabilidades do Estado estava explícita no art. 35, inciso III, da Carta Magna de 1891 que estabelecia que a União criasse instituições de ensino superior e secundário nos Estados. Nesse documento ficou estabelecido que deveriam ser criados cursos noturnos voltados para os adultos, com a duração de um ano. Tal medida chegou a ser concretizada anos depois onde estabelecia que: “poderão ser criadas escolas noturnas, do mesmo caráter, para adultos, obedecendo às mesmas condições das que já existem” de acordo com o Decreto 16.782/A de 13/01/1925.

Em realidade, não existiam escolas para adultos; o que o Decreto estabelece é que deveria continuar o mesmo sistema, tanto para escolas de crianças, que funcionavam durante o dia, como para as futuras escolas de adultos, que começariam a funcionar à noite a partir deste período. No art. 25 da Constituição está determinando que o Governo Federal cubra os gastos com parte dos salários dos professores dos municípios da Federação. Havia, pois, a obrigatoriedade para subsidiar parcialmente o salário dos professores primários atuantes em escolas rurais de adultos. E aos Estados competia pagar o restante do salário. Um processo muito parecido com o sistema vigente²¹.

Todo esse processo de estabilização da educação para adultos na década de vinte do século passado, não logrou sucesso devido à carência de recursos da União e ao temor das elites em face de uma incorporação massiva de novos eleitores, que passando a ter o direito a voto reivindicariam politicamente e buscariam construir novos conceitos de cidadania. Junto a

²⁰ Eram escolas que circulavam pelos subúrbios nas casas de alguns cidadãos, mas que logo depois se tornaram fixas.

²¹ De acordo com a LDBEN em seu art. 69, exige que todos os recursos de impostos vinculados nos governos Federal, Distrital, Estadual e Municipal devem ser transferidos no prazo de 20 dias para uma conta do órgão responsável pela educação, essa prática está sendo aperfeiçoada no FUNDEB. O Governo Federal complementa os salários dos professores nos Estados e Municípios na exata proporção do número de alunos efetivamente matriculados.

esses fatores, a própria defesa da autonomia estadual tornou sem efeito esta dimensão da reforma. Segundo nos relata Soares (2002, p.15) “mesmo as propostas de repor o ensino primário gratuito e até mesmo obrigatório, tentadas durante a Revisão Constitucional de 1925 e 1926, não chegaram a ser concluídas”.

Entre os anos 20 e 30 acelerou-se o processo de urbanização, e intensificou-se a industrialização. A necessidade de impor limites às lutas sociais existentes provocou, de um lado, uma maior presença do Estado no âmbito da “questão social” e, de outro, um maior controle sobre as forças sociais, já que o socialismo estava presente na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, e as idéias socialistas tomavam espaço no Brasil e no mundo. Este é, pois, um período de forças sociais emergentes e reivindicantes, como era o caso dos sindicatos dos operários das fábricas do sudeste e sul do país.

Com a Revolução de Trinta, veio a contribuição para o impulso da educação escolar. A tendência centralizadora do Estado propiciou uma série de reformas. Em realidade foi uma resposta à organização de classes sociais urbanas, principalmente pelos sindicatos de operários das indústrias e pelos sindicatos patronais, que começaram nesse período a se organizar para uma melhoria da educação no país. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada, e para tal era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o Governo provisório sanciona o decreto nº. 19.890 de 18 de abril, organizando o Ensino Secundário e as Universidades brasileiras, ainda inexistentes. Este Decreto ficou conhecido como Reforma Francisco Campos.

Outro importante Decreto foi o de nº. 19.850, de 11 de abril, que criou o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação; que só vão começar a funcionar em 1934. Entre os anos de 1930 e 1937 foram sancionados vários Decretos que estabeleciam o ensino público. Programas de alfabetização foram direcionados para os analfabetos ou para jovens e adultos que pouco haviam freqüentado a escola.

Foi a partir do ano de 1934 que, por determinação do Decreto lei nº. 19.850, iniciou-se o regime de séries, adotado na reforma de 1931, para o ensino secundário. Nesse período houve a equalização entre faixa etária e série apropriada, excluindo os que não estivessem na faixa determinada para cada ano escolar. Assim se deu o início da seriação no ensino regular. A avaliação do processo ensino-aprendizagem se dava por meio de exames, provas e passagens para a série seguinte. Estava aberto o caminho para a oposição entre o ensino regular e o que

se chamaria supletivo²². Haveria espaço para aqueles alunos fora da faixa etária da educação regular, mas que pretendessem continuar os estudos. Tal espaço foi aberto pelo Decreto nº. 19.890 de 18 de abril de 1931, que em seu Art. 80 estabelecia que:

Será permitido aos estudantes que tenham mais de seis preparatórios, obtidos sob o regime de exames parcelados, prestarem os que lhes faltarem, nos termos da legislação anterior conjuntamente com o exame vestibular, nos institutos de ensino superior onde pretendam matrícula.

Essa condição facilitou a continuação educacional daqueles que, por qualquer motivo, tiveram que interromper os estudos regulares. Contudo, ainda havia a exclusão daqueles que estavam fora da escola e que ainda não tinham sido alfabetizados. É nesse momento que se estabelece que os alunos que prestassem exames em preparatórios²³ poderiam submeter-se aos exames vestibulares, o Decreto permitiu que pessoas que não tivessem dado continuidade aos estudos seriados pudessem entrar no ensino superior.

A Constituição de 1934 reconheceu pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos, e sendo um dever da família e dos poderes públicos. Assim, segundo o Art. 149 determina que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva no espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Essa Carta Magna já estabelece critérios para a inclusão de todos os cidadãos, nativos e estrangeiros, como também enfatiza a realização de um Plano Nacional de Educação. No Artigo 50, ela cria a necessidade de implementação do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Nesta Lei encontra-se a educação para adultos como dever do estado e um direito do cidadão. Esse desejo de uma educação igualitária vem da fundamentação dos princípios constituídos pelos movimentos sociais existentes na época; como é o caso dos sindicatos dos trabalhadores das indústrias e fábricas de tecidos existentes no sul e sudeste do país.

²² Ensino que se destina a suprir a escolarização regular de adolescentes e adultos que não a concluíram na idade pré-determinada.

²³ Também chamados de “exames parcelados”, eram na verdade um conjunto de estudos na área de humana que precedia, como fase preparatória e indispensável para os cursos superiores, existentes em algumas escolas públicas e particulares até ser abolidos pelo decreto de Nº. 19.890, que tratava da regulamentação do ensino superior e a reorganização do ensino secundário a partir de 18 de abril de 1931.

O que se percebe, nesse período, é uma formulação legal como resposta a anseios fomentados pelos movimentos sociais da época – início dos anos 30. Esses projetos tinham como princípio tornar a sociedade mais democraticamente igualitária; e é com este espírito que surge o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932²⁴.

1.4 O estado novo e a implementação da educação profissional para adultos analfabetos

Entre os anos de 1936 e 1937 criou-se o Plano Nacional de Educação, que não chegou a ser votado. O golpe de estado em 1937 interrompeu bruscamente o interesse pelas tentativas anteriores de alfabetizar, das quais constavam preocupações com a educação de adolescentes e adultos analfabetos. Também se direcionava àqueles que desejassem instrução profissional, mesmo os silvícolas. O intuito de tal projeto educacional era que todas as pessoas consideradas analfabetas tivessem o direito de acesso à informação sobre os bens da civilização, e seu propósito era integrar progressivamente os excluídos do processo de educação na unidade nacional, imposta naquele momento político pelo regime ditatorial. Para os legisladores desse plano, o ensino supletivo deveria conter disciplinas obrigatórias e sua oferta seria imperativa nos estabelecimentos industriais e nos de finalidade correcional, como era o caso dos presídios. Idêntica obrigação caberia aos sindicatos e às cidades com mais de 5.000 mil habitantes. A rigor, esta forma de imposição minimizava a noção de direito expressa em 1934, com relação ao termo de regularidade, como ensino seriado, que dava direito à escolarização a pessoas com idade entre 7 a 13 anos.

A Constituição de 1937 traz em seu texto um projeto chamado de modernizador; que, na verdade, configura-se excludente, pois permutará, na prática, a noção de direito pela proteção e controle do estado. Assim, ela proíbe o trabalho de menores de 16 anos à noite, e estimula a criação de associações civis que organizem a juventude em vista da disciplina moral, única e cívica em nome da segurança nacional. Isto não significa que o Estado Novo²⁵ chegue a

²⁴ Trata-se de um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, que circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política educacional. O texto do manifesto dizia que se depois de 43 anos de regime republicano, se fizesse um balanço no estado da educação pública na época no Brasil, se verificaria que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não logrou ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. (VIDAL e FARIA FILHO, 2003).

²⁵ O período autoritário que ficou conhecido como Estado Novo teve início em 1937 com um golpe liderado pelo próprio presidente Getúlio Vargas, e teve seu término no ano de 1945.

explicitar uma discriminação entre as elites intelectuais condutoras das massas e as classes menos favorecidas

O Artigo 129 da Carta Magna estabelece que:

À Infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurarem, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (SOUZA *apud* BARBOSA, 1972, p. 322).

No texto anterior fica evidente que a educação está voltada para infância e juventude; excluindo os adultos, e criando uma condição de ensino voltada para o trabalho manual, com acesso mínimo à leitura e à escrita. Além disso, os indivíduos que fossem partícipes desse processo deveriam ter aptidões e tendências vocacionais, o que significa que aqueles que ainda não tivessem definido suas pretensões profissionais estariam excluídos do processo ensino-aprendizagem da época. A preocupação nos Artigos subsequentes gira em torno das transformações políticas e ideológicas impostas pelo Estado autoritário; implantado no Brasil durante um período de nove anos e pela industrialização do país, embora o país tenha continuado neste período como um país de proporções agrícolas.

Entre os anos do Estado Novo ficou estabelecido que as indústrias e os sindicatos deveriam criar “escolas de aprendizes”, isto é, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. Este processo obrigatório tornou-se excludente para aqueles que não estavam trabalhando em fábricas e indústrias, como era o caso dos ambulantes e domésticas; isso sem falar nos desempregados.

A essência da Constituição de 1937 foi exatamente conciliar os movimentos sindicais como objeto de manipulação política, induzindo a população às ideologias impostas pela ditadura. Nos artigos que tratam da educação no país observa-se a grande importância dada ao trabalho manual, como forma de aperfeiçoamento de práticas que em última instância impedem indagações sobre ideologia ou razões de Estado; sobretudo aquelas implantadas por um aparelho ideológico ditatorial. Sob controle do Estado, a educação ficaria centralizada no estado que seria responsável em estabelecer os critérios. O texto do Art. 132 da Carta Magna relata que

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (SOUZA *apud* BARBOSA, 1972, p. 322).

Os Artigos versam apenas sobre questões atinentes ao trabalho manual, sem nenhuma fundamentação teórica para o desenvolvimento intelectual. Até o ano de 1946 não foram criadas Leis que modificassem a situação dos jovens e adultos com respeito à educação; a não ser Decretos que direcionavam para questões ligadas a trabalhos manuais dentro de escolas profissionalizantes ligadas as indústrias e fábricas. Os indivíduos que não estavam empregados nestes lugares ficaram fora do processo educacional, menos aqueles de melhor poder econômico que poderiam freqüentar as melhores escolas particulares, inclusive as instituições religiosas que tinham direcionado o ensino não só para o trabalho, mas também construía suas bases de aprendizagem através da leitura e da escrita, de forma independente daquela imposta pelo Estado autoritário aos cidadãos menos favorecidos.

O único avanço que se tem com relação à educação de adultos se dá no ano de 1946, com o Decreto-Lei nº. 8.529, de 2 de janeiro. Neste documento oficial, no capítulo III, o Título II refere-se ao curso primário supletivo. Voltado a adolescentes e adultos, nele havia disciplinas obrigatórias, com dois anos de duração, devendo assim seguir os mesmos princípios do ensino primário fundamental:

- Da ligação do ensino primário com as outras modalidades do ensino

Art. 5º - O ensino primário manterá da seguinte forma articulação com as outras modalidades de ensino:

1. O curso primário elementar com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial e agrícola.
2. O curso primário complementar com os cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes de ensino elementar.
3. O curso supletivo com os cursos de aprendizagem agrícola e industrial e com os de artesanato, em geral.

Art. 6º - Os cursos de jardim de infância se articularão com o curso primário elementar. (SOUZA *apud* BARBOSA, 1942, p. 322).

A Constituição de 1946 reconhece a educação como direito de todos. No Art. 166 declara: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (SOUZA *apud* BARBOSA, 1972, p. 323). Este conjunto de leis fundamentais que regulam os direitos e deveres no âmbito de

cada Estado da Federação, elaborado e aprovado pela Assembléia Legislativa, não trata, em nenhum de seus artigos, da educação de jovens e adultos como fator primordial dentro de uma situação em que se encontrava até esse momento grande parte da população, fora da escola e conseqüentemente analfabeta. A centralização no acesso ao ensino profissional a poucos cidadãos ficou em vigor até o início dos anos 60 do Século passado, quando é estabelecida a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024/61. Ela reconhece a educação como um direito de todos, e no Título VI, capítulo II, ao tratar do ensino primário, diz, no art. 27, que “O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional”. Para os que iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais²⁶. Este artigo prescreve o ensino para aqueles que não estiveram regularmente na escola, da seguinte forma: “aos que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (BRASIL, 2006).

A idade de que trata este trecho do artigo é a idade que ainda permanece sendo máxima para o ensino regular; ou seja, 13 anos, tanto para meninas como para meninos. A Lei não estabelece que nível de desenvolvimento seja esse; não preenchendo, assim, a lacuna já existente em leis anteriores. Não define como deveriam ser elaboradas essas classes chamadas de “especiais”, muitas vezes definidas dessa forma, contudo estabelece critérios de idade para seleção e entrada no ensino supletivo do ensino fundamental e médio.

No Artigo 99 da Lei 4.024/61 é estabelecido que aos maiores de dezesseis anos seja permitida a obtenção de certificado de conclusão do curso ginasial²⁷, mediante a prestação de exames de madureza²⁸, após estudos realizados sem observância de regime escolar. Em seu parágrafo único existiam as mesmas condições para obtenção do certificado de conclusão de curso colegial²⁹ aos maiores de dezenove anos.

Sem a participação efetiva na escola, sem oportunidade de freqüentar nenhum ambiente escolar, os participantes desses processos de avaliações através de provas nem sempre obtinham sucesso, uma vez que, não sendo partícipes do processo de ensino-aprendizagem, encontravam-se em desvantagem, inabitados ao meio histórico-social de formação adequada

²⁶ Não confundir esta expressão com o que hoje se entende por classes especiais. Naquele momento, tal expressão se aproxima do que hoje denominamos classe de aceleração.

²⁷ Hoje denominado ensino fundamental.

²⁸ Estes exames que eram chamados de “Madureza”, iniciados no II império, voltam a existir na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Eram avaliações aplicadas ao público que estava fora da escola e que não havia freqüentado o ensino regular.

²⁹ Hoje denominado de Ensino Médio.

ao aprendizado da leitura-escrita. Eram os letrados sociais³⁰, que surgiam e se desenvolviam à margem da escola.

1.5 O golpe militar de 1964 e as novas perspectivas para o ensino de jovens e adultos

A educação relativa a jovens e adultos será definida sob novas perspectivas com o controle do Estado pelas forças militares a partir do golpe de 31 de março de 1964. Quando houve uma tentativa de redefinição de todo o sistema educacional calcada na onipresente dicotomia nacional: o abismo entre o ímpeto urbano, modernizador e industrializante, e a ausente democratização dos bens sociais. A concentração de renda e o fechamento dos canais de participação e de representação fazem parte dos tantas vezes mencionados mecanismos de distanciamento da população de baixa renda do sistema de ensino. O rígido controle sobre as forças sociais de oposição ao regime permitiu o aprofundamento dos processos conducentes à modernização econômica; isto porque durante o governo militar houve uma tentativa de renovação da industrialização do país, necessitando assim de mão de obra especializada e para o sucesso ser garantido era importante a expansão física da rede escolar primária. O acesso a ela e a outros bens, por parte dos segmentos populares, não se deu de modo aberto, qualificado e universal. Segundo Soares (p.56.) “o sistema educacional brasileiro se fez sob o signo do limite e do controle a partir de 1964”.

Sob este clima, a Constituição de 1967 manteve a educação como direito de todos. No Art. 168 descreve que: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (SOUZA *apud* BARBOSA, 1942, p. 324).

Apesar das Constituições Brasileiras especificarem o direito educacional igualitário para todos os cidadãos, encontramos, nos seus artigos posteriores, restrições atinentes à idade. Diferentemente da Constituição de 1946, em que as idades limites eram de 7 anos e 13 anos para o ensino fundamental, a Constituição de 1967 determina que a idade máxima seja de 14 anos. Não há grandes mudanças no tocante à educação de jovens e adultos. O que continua vigente é o ensino supletivo a partir dos 15 anos.

Com o controle total do Estado sobre os sistemas sindicais, e o fechamento de outros que antes auxiliavam na alfabetização de jovens e adultos excluídos do processo educacional, o Governo militar resolve estabelecer a Lei nº. 5.379/67, criando uma fundação: o Movimento

³⁰ Segundo Street (1995) O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários.

Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Seu objetivo era a erradicação do analfabetismo no país, propiciando a educação de jovens e adultos. Assim nasce o primeiro movimento de erradicação do analfabetismo oficializado pelo Estado Brasileiro; agora sob forma de uma organização e controle dos órgãos governamentais, que, embora supervisionada pelas forças do regime autoritário, traz consigo uma concreta idealização da educação para todos os jovens e adultos antes colocados como não prioritária. Antes, a organização da educação para esse público era tratada com paliativos do tipo exames supletivos ou provas, que muitas vezes sequer condiziam com suas realidades de letramento social.

Vários decretos advieram da Lei nº. 5.379/67. Um deles determinava que os adultos recrutados para o serviço militar fossem alfabetizados. Vejamos, pois o que reza a Lei nº. 5.400, de 21 de março de 1968 (SOUZA *apud* BARBOSA, 1942, p. 324). Art. 1º – Os brasileiros, que aos dezessete anos de idade forem ainda analfabetos serão obrigados a alfabetizarem-se.

Eis os primeiros passos oficiais que foram tomados pelo governo para a erradicação do analfabetismo de jovens e adultos, postos por tantas vezes excluídos do processo educacional.

Dentre os incentivos à alfabetização vale a pena destacar:

- O funcionário público que alfabetizasse mais de 10 listados teria registrado em seu prontuário a distinção de serviço meritório. Os civis não funcionários públicos ganhariam um diploma honorífico.
- O ensino supletivo, com a Lei 5.692/71 que foi a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, No Capítulo IV buscava-se “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluídos na idade própria”. (suprimento, aprendizagem e qualificação).

Estabelecia que, no caso dos supletivos, dever-se-ia substituir o ensino regular de forma compensatória para aqueles jovens, a partir dos 15 anos, que não tiveram oportunidade de estudar em escolas do ensino regular. A idade, inclusive, passou a ser 18 anos para o ensino fundamental e 21 anos para ensino médio. Esses supletivos deveriam ser implantados em formas de aulas em diversas áreas de conhecimento, dando assim a complementação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização. Neste sentido, os alunos que antes eram excluídos do espaço escolar estavam obrigados a freqüentar as aulas em um determinado tempo; podendo fazer a cada ano dois períodos de séries; ou seja, o ensino fundamental de 5ª à 8ª Série poderia ter seu término em 2 anos, ao invés dos 4 anos exigidos pela legislação vigente em 1996. Soares (p.58) afirma que:

De todo modo, pode-se assinalar que, em todas as Constituições, atribui-se, de algum modo, à União, o papel de suprir as deficiências dos sistemas, de conceber assistência técnica e financeira no desenvolvimento de programas estaduais e municipais, de articular o conjunto das iniciativas, exigindo alguma adequação do então supletivo aos princípios gerais do ensino atendido na idade própria.

O único programa até então direcionado verdadeiramente para o problema social do analfabetismo de jovens e adultos foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Esse programa de alfabetização durou do final dos anos 60 até o início dos anos 80. O trabalho de alfabetização preocupou-se, nesse período, em conduzir os alunos à aquisição de técnicas de leitura, escrita e cálculo, como meio de integrá-los às comunidades em que viviam; tentando, assim, melhorar as condições de vida de cada um. Este movimento, mantido pelo Governo Federal durante a ditadura militar, visava à instrumentalização do cidadão e a torná-lo capaz de exercer sua cidadania. No entanto, o MOBRAL se limitou a alfabetizar de maneira funcional, não oferecendo uma formação mais abrangente, que capacitasse ao verdadeiro exercício da cidadania. Durante anos, jovens e adultos freqüentaram as aulas do MOBRAL sem atingir um nível aceitável de alfabetização, neste caso, a proposta de ensino do movimento era apenas a aquisição, pelo aluno, do domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever, ou de letramento.

O resultado de alfabetização não foi elevado como esperava o Governo Federal durante a realização dos trabalhos realizados no programa, e com a recessão econômica iniciada nos anos 80, o Governo Federal inviabilizou a continuidade do MOBRAL, que demandava altos recursos para se manter. No entanto, dentro da história da alfabetização, no Brasil, esse foi um movimento pioneiro no que diz respeito, ironicamente, à democratização do acesso ao ensino voltado à alfabetização de jovens e adultos.

1.6 Redemocratização do país e as novas leis que definem o papel do ensino para jovens e adultos

Após a redemocratização do país, em 1985, e a mobilização de vários movimentos sociais e partidos políticos, socialistas ou não, iniciou-se uma campanha para a elaboração de uma nova Constituição, que fosse inovadora e defendesse direitos essenciais para toda população.

A Constituição de 1988 incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Cf. art. 205). Além de temas nunca antes abordados em outras Constituições, o Artigo 208, Inciso I reza que: “O ensino fundamental é obrigatório e gratuito,

assegurando, inclusive , sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria”. Desta forma, abre espaço para que os jovens e adultos que antes não tiveram acesso à escola por questões normativas de diversas ordens, começassem a ter o direito de freqüentar a escola, sem as amarras do limite etário.

O mesmo Artigo, Inciso VII, § 2º relata que “O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. É assim que, pela primeira vez no Brasil, uma Constituição Federal impõe às autoridades competentes, não importando em que nível institucional, a responsabilidade pela não regularidade do ensino público para todos. Neste sentido, o ensino fundamental obrigatório é para todos, e não só para as crianças. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação.

A titularidade do direito público subjetivo face ao ensino fundamental continua plena para todos os jovens, adultos e idosos, desde que queiram se valer dele. A redação original do Art. 208 da Constituição era bem mais abrangente que as suas congêneres, no que diz respeito à universalidade dos indivíduos não-escolarizados, não importando sua faixa etária. E identificava a fonte de recursos para esta obrigação.

Em 1996 foi elaborada a Lei nº 9.394/96 –LDBEN, em substituição à Lei 5.692, de 1971 (BRASIL, 2006). Com a nova LDBEN o ensino no Brasil iniciou uma grande corrida para suprir as necessidades de jovens e adultos durante muito tempo com relação à alfabetização e à oportunidade de poder freqüentar a escola para aqueles que por um motivo ou outro abandonaram a escola e não concluíram o ensino fundamental e médio.

O Art. 2º da LDBEN refere-se ao conjunto dos educandos como um universo de referências sem limitações. Assim, a educação de jovens e adultos – modalidade estratégica no esforço da Nação em prol de uma qualidade de acesso à educação como bem social – participa deste princípio; e sob esta luz deve ser considerada, não só por representar uma dialética que transfere dívida social, abertura e promessa; mas também por se tratar de um postulado geral, transformado em direito do cidadão e dever do Estado; até mesmo no âmbito constitucional: fruto de conquistas e lutas sociais.

Soares (2002, p.60) destaca que no art. 5º da LDBEN

Há uma universalização da figura do cidadão, e não se faz, nem se poderia fazer, qualquer discriminação de idade, ou outra de qualquer natureza, pois, nesse caso, o direito público subjetivo responde como reparação jurídica máxima a um direito negado.

A partir dos novos direitos adquiridos pelos cidadãos na Constituição Federal de 1988, e com a nova Lei de Diretrizes, os jovens e adultos começam a adquirir espaço e a vislumbrar novos horizontes de oportunidades, principalmente no que diz respeito à permanência na escola, e no que isso implica de possibilidade à ascensão social. A Lei ainda permite a esses indivíduos, pela primeira vez, a condição de responsabilizar o Estado por qualquer indício de lesão ao direito adquirido de frequentar à escola; inclusive através do Poder Judiciário:

Art.5 § 2º. Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais. (BRASIL, 2006).

Entre todas as Leis já estabelecidas ao longo dos Séculos XIX e XX, nenhuma fazia referência a EJA – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996. O Art. 37 estabelece que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 2006). A partir da leitura desses documentos observa-se que não há muita diferença com relação às leis anteriores, que procuravam dar a mesma oportunidade para jovens e adultos excluídos da escola. Contudo, nos parágrafos seguintes, assegura-se que eles terão, além da gratuidade, consideradas suas características particulares, tais como condições de vida e trabalho; não mais exigindo que estivessem ligados a movimentos sindicais, ou trabalhando em fábricas e indústrias. A educação profissional disvincula-se da alfabetização de adultos, e, desta forma, abrange a todos os cidadãos; e não àqueles vinculados a determinados setores.

A Lei de Diretrizes trata do exame supletivo, e continua com as mesmas especificidades das leis anteriores, como é o caso da idade mínima de quinze anos para o ingresso no ensino fundamental, e da de dezoito para ensino médio. A partir do segundo parágrafo, porém, inova-se, com o reconhecimento das habilidades adquiridas através do trabalho informal; delineando, assim, um modelo democrático de educação, em que todos podem, teoricamente, ser inseridos no processo educacional, especificamente no Art. 38.

1.7 O novo direcionamento legal para a educação de jovens e adultos no Brasil

Através de uma análise histórica da educação de jovens e adultos pode-se verificar que entre as tentativas impostas por Leis e Decretos desde 1824 até os dias atuais, o Estado atuou

de forma precária e muitas vezes ao sabor de ventos favoráveis. A educação básica para esses cidadãos se deu sem a mínima condição de progresso, diante de movimentos políticos que ao alcançar um pequeno objetivo já era desconstruído por ideologias governamentais cada vez mais fortes, para que eles não frequentassem nenhum tipo de aprendizado. Não houve, em nenhum momento, de maneira significativa, a preocupação em se criar uma educação básica voltada para a cidadania. Sabe-se que não se trata apenas do oferecimento de vagas nas escolas, mas da preocupação em proporcionar-se um ensino comprometido com a qualidade; ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento, procurando, assim, estar atentos às questões sociais que envolvam esses cidadãos.

As concepções de ensino sempre foram baseadas na aquisição da leitura, escrita e trabalho com números. Tal sistema de ensino foi elaborado durante os I e II Impérios. O método adotado nesse período era o chamado de método Lancaster³¹, que foi, por sua vez, aplicado durante mais de vinte anos em escolas públicas situadas tanto nas Capitais das Províncias como nas cidades, vilas e lugarejos populosos. O Método Lancastiano consistia no ensino mútuo: sua aplicação dava-se através de um professor que utilizava um grupo de alunos denominados de “decúria”, que se formava em grupos de 10 alunos que era dirigido por um deles, conhecido por “decurião” – ou ainda chamado mestre da turma –, por menos ignorante ou, se quiser, por mais habilitado. O professor lecionava aos decuriões e estes, divididos como especificado, mutuamente se ensinavam. Dessa forma, bastava um só mestre para uma sala com um grande número de alunos. Alguns historiadores afirmam que em muitos casos os professores desconheciam o método, e tinham que, em curto prazo, instruírem-se à custa dos seus próprios salários nas escolas das capitais brasileiras.

Em um regime monárquico como foi o I e II Império (1822-1889), a tarefa de instruir os cidadãos, difundir as luzes do saber, impunha uma disciplina que fortalecesse o sentimento patriótico e se valesse de rígidos preceitos morais. A tarefa de educar a população era dada, em suma, aos professores; mas a construção do Estado brasileiro ficou ao encargo da classe senhorial. O Governo Imperial sabia do valor das escolas de instrução primária; porquanto era a base para o início de uma escolarização digna de uma nação pós-colonial em vias de formação. As Leis e Decretos desse período foram criados com base na moral, costumes e bons hábitos. Para a ideologia da época o cidadão em condições de merecer o nome de

³¹ Historiograficamente recebeu também as seguintes denominações: Método de Ensino Mútuo; Método Monitorial; Método Inglês de Ensino; Método de Lancaster; Método Lancastiano de Ensino, e também Sistema de Madras. Criado pelo quaker inglês Joseph Lancaster (1778-1838) (NEVES, 2003).

alfabetizado, era aquele capaz de ler, escrever e contar. Contudo, o hábito da obediência regrada era um mérito. Numa sociedade escravista, a disciplina e a hierarquia derivavam de uma engrenagem complexa. E com a proposta do método Lancaster, que priorizava os alunos indicados pelos mestres, que tinham apenas a tarefa de simples fiscalização, depois de controle do trabalho, em seguida de ensino e muito mais de elementos externos impostos de cima para baixo, representados pelos professores e inspetores.

No método Lancaster não há um sujeito pensante, autônomo, que coloque a consciência como instrumento de reflexão. O que há são indivíduos apenas colocados à disposição do pensamento ideológico do Estado, que por sua vez passou a construir um cidadão marcado por suas próprias ideologias, que na verdade eram centralizadoras, em um regime conservador e autoritário.

Enquanto no regime monárquico havia um método centralizador, com a República pouco se sabe sobre os métodos aplicados. Isto porque, como a primeira Constituição Republicana (1891) desconsiderava o direito do cidadão de frequentar a escola; dando apenas prioridade às escolas de ensino superior, e deixando o ensino primário por conta de associações e organizações sindicais; não há registro oficial sobre a metodologia da época. Talvez o método Imperial – como de resto boa parte do que constituía o Império – tenha sobrevivido e frutificado na república incipiente.

Só entre o período de 1934 até 1967, o ensino supletivo, o qual seria renomeado como educação de jovens e adultos-EJA, foi uma tentativa de suprir a falta de compromisso das autoridades brasileiras para com aqueles que não puderam frequentar a escola.

No período em que foi criado o supletivo, vigorava a idéia de que os indivíduos que não puderam continuar os estudos teriam oportunidades de concluir e chegar, até mesmo, a entrar no ensino superior. Para tanto, deveriam concorrer a exames de disciplina, que eram aplicados ao ensino básico e regular, passando por diferentes estágios de provas. Desta forma, os que não eram alfabetizados estariam completamente fora desse processo.

Até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), não houve escolas suficientes para atingir a população que necessitava frequentar o ensino supletivo. Não havia aulas preparatórias para a realização dos exames por aqueles que não tiveram a condição de permanecer na escola. Neste caso, grande parte da população brasileira estava longe de alcançar os objetivos de concluir os estudos, tanto no Ensino Fundamental como no Médio, isto porque, muitos não estavam na idade permitida por lei ou até mesmo não sabiam ler ou escrever.

Da utilização de métodos, oferecidos no final dos anos 60 às classes menos favorecidas, principalmente analfabetos, como era o caso da alfabetização por meio do Rádio; ou de escolas que funcionavam em casas de famílias, onde professoras alfabetizadoras ensinavam a jovens e adultos, de forma que eles aprendessem a ler e escrever, sem o menor intuito de transformá-los em cidadãos críticos; a análise passa a ser como no antigo regime Imperial. O método não era o Lancaster, mas mantinha certas semelhanças com relação ao aprendizado. Os homens e mulheres que freqüentavam as escolas separadas das escolas regulares públicas tornavam-se analfabetos funcionais. Não havia uma proposta pedagógica equivalente ao ensino regular; isto porque, para esse tipo de programa de alfabetização, o que interessava era que os indivíduos participantes do MOBREAL soubessem apenas ler e escrever. Por esse motivo, as aulas eram organizadas em disciplinas elementares, como Português, Matemática, Ciências e Moral e Cívica.

O que antes era denominado “supletivo”, e que hoje se redefine como Educação de Jovens e Adultos – EJA, indica uma tentativa de compensar “o tempo perdido”. Algo que se compreende como o que ficou inacabado e não pode prescindir de uma finalização – ao menos discursiva – socialmente mais justa. Hoje, segundo parâmetros legais – e por princípio ético, a chamada educação para jovens e adultos, é melhor que seja percebida como qualificação permanente, não suplementar, e, sim, fundamental.

O Estado brasileiro nem sempre criou condições para erradicar o analfabetismo. Hoje, há a necessidade de que sejam criadas condições que dêem aos analfabetos o respeito e a condição de freqüentarem, em qualquer época da vida, o ambiente escolar. Homens e mulheres devem sentir-se motivados pela demanda crescente de um nível de escolaridade cada vez maior, a fim de que tenham aumentadas as chances de inserção no mercado de trabalho.

A partir do ano de 1996, o Governo Federal tem procurado criar condições de inclusão educacional para todos os cidadãos provenientes das classes menos favorecidas, e que tenham condições de permanecer no ensino regular. Em 2002 foi criada a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação – MEC. Com base nesta resolução foram organizadas Duas Propostas Curriculares para o 1º e 2º Segmentos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Tais Propostas Curriculares têm por finalidade subsidiar o processo de reorientação Curricular nas Secretarias Estaduais e Municipais.

A COEJA – é um órgão que oferece material para subsidiar o trabalho das Secretarias de Educação e das escolas que atuam no primeiro e segundo segmentos. A Proposta Curricular

da EJA procura estar coerente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ensino fundamental.

Segundo a PCEJA (BRASIL, 2002a, p.74) “toda proposta curricular deve estar inserida em um política educacional em que se destaquem princípios educativos direcionados à necessidade de cada cidadão”.

A tentativa de inserir os jovens e adultos na educação brasileira desde a independência do país reflete a necessidade de criar condições para um desenvolvimento econômico baseado no direito de todos os cidadãos. Porém, deve-se levar em conta que reconstruir a trajetória da educação da EJA no Brasil é tarefa complexa, pois não existem registros suficientes em relação às diversas ações implementadas, em especial no âmbito não-governamental. O que se vem analisando neste capítulo é a forma como Leis e Decretos vêm sendo direcionados à educação nacional; e quais as condições dadas aos indivíduos que, também historicamente, têm sido postos à margem do que conhecemos como ensino regular. A verdade é que em termos jurídicos – e esses são os termos por excelência de um Estado de Direito – só a partir da Constituição de 1988, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e em especial do próprio Parâmetro direcionado à EJA, é que surgem novas perspectivas.

Segundo o PCEJA (2002), Os alunos da EJA apresentam grandes dificuldades na escola, com relação a lidar com as variedades que correspondem à norma culta; como é o caso da escrita e das regras gramaticais. Mas essa questão não configura nenhuma novidade, pois o método de ensino nas escolas brasileiras sempre foi o de aprendizagem por repetição de regras e normas gramaticais; prevalecendo, na prática docente, os aspectos normativos, como ortografia, acentuação, pontuação, concordância, regência e colocação pronominal.

Os métodos utilizados pelos professores não se ajustam às novas concepções de linguagem, que tratam a mudança comunicativa como fator essencial no processo da aprendizagem de uma língua. Portanto, o fato das pessoas falarem e escreverem diferentemente do que há prescrito, não significa que a língua esteja sendo corrompida, ou que venha a perder o seu valor.

Até hoje a concepção de “método” para muitos professores de língua portuguesa tem sido questionável; pois a coerência estaria em privilegiar questões mais pertinentes ou essenciais da linguagem, fundamentais para o bom desempenho do aluno. Por isso, é importante considerar aspectos que descrevam a língua falada, e os empregos contemporâneos da língua, explicitados de modo objetivo.

Criar condições para que jovens e adultos possam interagir de forma relevante no aprendizado da língua materna é considerar-se que deve existir disposição para mudança, já

que tais conteúdos aplicados no âmbito da EJA privilegiam os procedimentos de uso da língua nas situações comunicativas – falar, compreender textos orais, ler e escrever –, propondo ainda uma análise dos fenômenos lingüísticos voltados mais para as questões intuitivas que o falante tem da gramática de sua língua, do que para a clássica exposição dos tópicos gramaticais, como tem sido observado desde o princípio da organização curricular no Brasil.

Nas formas de aprendizagem que foram instituídas, e continuam a ser mantidas ainda no ambiente escolar, prevalece ainda o uso da escrita como instrumento de formação básica e essencial para toda a vida dos alunos ali representados. Esse método de ensino desestrutura a linguagem verbal, que traz em si uma trama, uma ampliação da modalidade oral, a qual é produzida através de textos falados. A forma puramente de trabalho com textos escritos não traz em si as dimensões voltadas às práticas sociais do uso da linguagem. Ela delimita sobremaneira as regras gramaticais e o contexto em que se insere.

O trabalho com a oralidade anima a vontade de explicar, criticar, e contempla a realidade; pois as palavras são instrumentos essenciais para a compreensão e o maravilhamento. (BRASIL, 1998, p.32).

O trabalho com a Língua portuguesa deve privilegiar as questões mais pertinentes ou essenciais da linguagem, fundamentais para o bom desempenho do aluno, principalmente nas práticas de leitura e produção de textos orais. Esses dados de certa forma denotam a dificuldade da escola em lidar com as variedades que não consegue no ensino tradicional, que direciona as atividades para a norma de prestígio, denominada de língua culta.

O enfoque que os PCEJA dão a linguagem oral é que ela é um instrumento vivo, dinâmico e facilitador, com o qual é possível participar ativamente do convívio social. O documento ainda ressalta que as experiências conseguidas pela escuta e leitura de textos, bem como pelo exercício freqüente de poder expressar-se, traz para cada indivíduo idéias que podem impulsionar novas descobertas e elaborar novos conhecimentos através da interação com os outros. “Conscientizar o aluno da EJA desse processo é tarefa da área de Língua Portuguesa, isto pode estabelecer a cumplicidade entre ele e a palavra”. PCEJA (BRASIL, 2002a, p.12).

II. O CONCEITO DA PRÁTICA DA ORALIDADE EM SALA DE AULA

2.1 A oralidade em sala de aula para os principais pesquisadores.

Marcuschi (2001) afirma que a oralidade é uma prática social interativa que se apresenta sob variadas formas textuais e que sua fundamentação se realiza na sonoridade. Para ele a realização da linguagem oral se dá desde a realização mais informal até a mais formal, ocorrendo nos variados contextos de uso. Observa-se que existem sociedades que são puramente orais e outras que utilizam para comunicação as duas formas, tanto oral como escrita, neste último caso a oralidade tende a ser colocada em segundo plano, o que o autor denomina de “oralidade secundária”. Ele ainda afirma que “... o povo brasileiro seria hoje um povo de oralidade secundária” (p.25).

Em face da concepção do autor, que retrata a oralidade como uma forma de aprendizagem espontânea pode ser contemplada pela necessidade de observar que mesmo o analfabeto tende a apropriar-se das condições que envolvem a fala, pois cada indivíduo dentro de uma sociedade necessita participar das condições do dia-a-dia para poder desenvolver habilidades tanto no trabalho como em momentos de comunicação com os outros.

Em Marcuschi (2001) há definições sobre a linguagem oral e o letramento. E ele refuta a idéia de que oralidade e fala têm o mesmo valor. Já que em muitos momentos se possa pensar que estes dois elementos têm o mesmo significado. A fala é conceituada como “uma produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, ela situa-se no plano da oralidade, portanto, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano”. A linguagem oral “(...) Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos” (p.25).

Conforme as definições do pesquisador, o texto oral é a unidade básica da língua em uso. Ele é produto imediato do processo comunicativo lingüístico e só recentemente começaram a ser definidos alguns conceitos mais específicos sobre essa modalidade da língua. Há uma tentativa de consenso entre lingüistas, procurando definir alguns aspectos ligados à oralidade. Os pesquisadores estão buscando esse consenso a partir dos conceitos de coesão e coerência, admitindo-se uma diferença entre coesão/coerência na escrita e coesão/coerência na linguagem oral.

Marcuschi (2001) relata que pouco se sabe sobre as relações entre os diversos tipos de atividades comunicativas. Indaga sobre o tipo de valorização que se dá à escrita e à oralidade

no cotidiano. Para esse pesquisador há duas possibilidades de uso entre a fala e a escrita que são atividades comunicativas e práticas sociais bem situadas, segundo ele, em ambos os casos temos atividades que concretizam no real o uso da língua.

Ele ainda afirma que a escrita insere-se em contextos sociais básicos da vida cotidiana e o letramento social surge e se desenvolve a margem da escola. Marcuschi ainda faz a seguinte indagação: Por que a escola despreza, em sua totalidade, a linguagem oral?

A resposta se dá a partir dos elementos essenciais entre a valorização da escrita e o desprestígio da linguagem oral pela escola. Para o autor a oralidade é contextualizada, dependente, implícita, redundante, não-planejada, imprecisa, não-normatizada e fragmentada, enquanto a escrita é autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada, completa, são esses fatores relacionados à escrita que leva a escola à valorização dos textos escritos.

Marcuschi (2001, p.22) trata da necessidade de reconhecer os objetivos do trabalho com a linguagem oral:

Em que condições e para que fins a oralidade é usada? Qual a interface entre a escola e a vida diária no que respeita à alfabetização? Como se comportam os nossos manuais escolares nesse particular? Que habilidades são ensinadas na escola e com que tipo de visão se passa a escrita? O que o indivíduo aprende quando aprende a ler e escrever? Que tipo de conhecimento adquire na escola hoje?

Sobre esses questionamentos ele nos revela que as questões da oralidade e da escrita na escola devem ser tratadas em várias direções. Isto porque na concepção dele, homens e mulheres não fazem uso da escrita do mesmo modo, pois parece que a escrita tem uma perspectiva na escola e outra fora dela. Também revela que a escrita é diferenciada por ser um registro permanente da linguagem. Além do mais, percebe que essa modalidade sempre foi tratada como algo superior, autônoma, com valores essenciais para o ensino da língua portuguesa.

A relação entre a linguagem oral escrita é determinante para Marchuschi (2001) porque em seu trabalho ele define que dentro da 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, a definição que o pesquisador dá à oralidade é que a fala se dá por um processo de seleção natural e que o hábito de usar símbolos escritos para representar a fala é apenas um dispositivo útil que tem existido há pouco tempo. Ele ainda revela que a língua pode ser transposta para o sistema de símbolo escrito que o usuário da língua ainda pode

escolher sem que isso afete a estrutura básica da língua. “O homem que lê, em contraste com o homem que fala, não é biologicamente determinado. Ele traz a aparência de um acidente histórico recente.” (p.23).

A hipótese que o autor levanta é que a oralidade e a escrita são diferenciadas e se dão pelo continuum³² tipológico das práticas e produções sociais. Isto significa que apesar de serem distintas em sua formação não podem ser vistas como dois pólos opostos. A correlação em planos diferentes entre a oralidade e a escrita se dá em vários momentos surgidos a partir de um conjunto de variações e não uma simples variação linear.

O continuum a que se refere é dividido em gêneros textuais que Marcuschi chama de domínios lingüísticos (fala e escrita), observando que essas duas modalidades da língua se dão em dois contínuos denominados como Gêneros da escrita e Gêneros da fala.

Por outro lado, as afirmações de aulas expositivas orais são especificadas por meio das leituras em que o professor faz nas aulas de língua portuguesa, Marchuschi (p. 38) assim se expressa:

Uma aula expositiva, que em parte se compõe de leituras que o professor faz e de comentários que lhes acrescenta, em parte, são expositivas originais sem um texto escrito prévio base. No entanto, tratamos uma aula como evento tipicamente oral.

Essa afirmação baseia-se na aproximação da existência de gêneros escritos que se aproximam da linguagem oral que é denominada pelo tipo de linguagem e pela natureza da relação entre os indivíduos, segundo o pesquisador, a oralidade e a escrita fazem parte do mesmo sistema da língua e que eles são, portanto, realizações de uma gramática única, porém com diferenças acentuadas de tal modo que a escrita não representa a fala, isto porque os textos orais têm uma realização multissistêmica, como são os casos das palavras, gestos, mímica etc.

Em resumo, Marcuschi (2001) trata as duas modalidades como uma seqüência da outra, onde há gêneros escritos que se aproximam da fala como (bilhetes, inscrições, murais etc.) e gêneros orais que lembram a escrita (palestras, discursos oficiais etc.).

Preti (2003) em suas afirmações do trabalho com o planejamento ou replanejamento do texto falado, concorda com as afirmações que Marcuschi faz sobre os gêneros textuais, mas ressalta que um texto oral pode ser em princípio planejável ou continuamente replanejável,

³² O termo a que faço referência trata dos usos da língua falada/escrita, onde cada modalidade da língua pode ser descrita em termos de formalidade e informalidade, ou seja, nas duas modalidades de linguagem elas dão continuidade uma a outra.

pois sua concepção de trabalho com os textos orais é definida pelo “tema”, principal objetivo de manifestar interesse no interlocutor, o autor ainda ressalta que no diálogo pode haver uma necessidade de construir uma argumentação que implique no replanejamento do discurso. Concordando com Kock *apud* Preti (2003, p.51) quando relata que “a conversação natural face a face é relativamente planejável de antemão, o que decorre, justamente, de sua natureza altamente interacional; assim, ela é planejada, isto é, planejada e replanejada a cada novo ‘lance’ do jogo”.

O replanejamento conversacional é algo determinante no discurso oral, para Preti (2003), um diálogo do início ao fim tem sua organização discursiva a partir da necessidade de compreensão e do envolvimento, da participação e do convencimento de seu interlocutor. Para o autor, existem estratégias para um bom desenvolvimento da linguagem oral, tais procedimentos levam sempre em conta o diálogo, entre elas o pesquisador aponta: “as condições situacionais, os fatores pragmáticos que cercam a interação (onde ocorre o diálogo), o grau de intimidade que une os interlocutores, o conhecimento compartilhado que pressupõe e o tema de que tratam” (PRETI, p.52).

Referindo-se às questões do uso da linguagem oral Flôres e Silva (2005, p.19) expressam que: “Se o sujeito que produz seu texto não é o senhor das palavras nem da realidade, como de fato não o é, deve ser alguém que possa situar-se nessa realidade, assumindo as rédeas daquilo que quer expressar...”. As pesquisadoras baseiam-se na possibilidade do aluno perceber que as diversidades das produções orais existem, principalmente, em função da situação em que o discurso se realiza e que essas diferenças de situações podem gerar as distinções entre os estilos formais e informais. Mas que nem sempre a escola está preparada para aceitar a proposta de diversificar as atividades. Até mesmo porque já se encontram estabelecidas algumas diretrizes para a realização dessas atividades. O resultado desse trabalho sistemático elaborado por tais diretrizes muitas vezes não estão claras em seu contexto para o professor que desconhece tais direcionamentos dados a certas atividades ali propostas.

Flôres e Silva (2005) ainda afirmam que para se realizar atividades orais, é necessário não só que o sujeito produza seu próprio texto e seja senhor das palavras; faz-se mister que cada indivíduo reflita sobre a importância da oralidade em sua vida e que nas aulas de língua portuguesa haja uma observação sobre a mesma, fazendo com que o aluno, paulatinamente, conquiste auto-suficiência, no que diz respeito, por exemplo, a dominar o conhecimento das regras de uso da linguagem em diferentes situações comunicativas, empregando-as adequadamente e adquirindo termos e expressões novas; procurando incorporar essas

expressões, de forma conveniente, a sua bagagem lingüística; sabendo, assim, reconhecer possíveis desvios no uso da modalidade padrão e ter condições de corrigi-los.

Para Flôres e Silva (2005) o aluno deve procurar situar o seu texto oral em sua realidade; buscando encontrar sentido para si e para o seu texto no mundo em que vive e nas condições em que se encontra.

A escola pode entender que a condição básica para o ensino da oralidade em língua materna é considerar a especificidade da língua oral, cujo funcionamento se distingue da escrita por uma série de traços e regras que a própria escrita exige. Para Flôres e Silva (2003), nas aulas de língua portuguesa desde os primeiros anos escolares, a abordagem da língua é inadequada justamente por não levar em conta a diferença entre a modalidade escrita e a oral. A insistência por uma leitura oralizada, paralela à ausência de outras atividades orais, causa no aluno a impressão de que só se fala a língua na escola a partir da leitura de textos escritos.

Daí a idéia de que só se consegue falar corretamente, lendo e escrevendo corretamente. Cabe à escola levar o aluno a descobrir as peculiaridades de uma e outra modalidade; incentivando-o a produzir textos que cumpram os requisitos de cada uma.

As autoras ainda declaram que a dificuldade do professor em desenvolver atividades na linguagem oral é causada pelo estabelecimento de uma orientação para o desenvolvimento de textos orais. Trata-se da única atividade escolar que exige aperfeiçoamento e não “aprendizagem” por ser a fala algo inerente do ser humano. Embora os fundamentos de muitos materiais didáticos e documentos que regem as orientações para o trabalho com a linguagem oral estejam preocupados com o porquê e o como ensiná-la, procurando substancialmente objetivos e estratégias por meio de atividades escritas. Flôres e Silva (p.20) enfatizam que: “A construção lingüística envolve necessariamente a mobilização do sujeito e, através dela, ele aproxima-se de suas idéias, confabula consigo mesmo, buscando descobrir como se expressar sem meramente repetir do mesmo modo, procurando a si mesmo entre as palavras”.

Flôres e Silva (p.21) apontam para o fato de que é preciso liberar a palavra em sala de aula, e que, além disso, é preciso ouvir o oral, compreender o que é o discurso oral em seus diferentes registros e em suas diferentes situações de comunicação. Aprender a ouvir como se aprendesse a ler.

A construção da linguagem se faz através de uma mobilização do sujeito. Na verdade, a diversidade da produção oral pode ser examinada sob muitos aspectos, inclusive os individuais, como afirmam as autoras já citadas. Embora se reconheça a presença do processo de interação também na comunicação escrita, é na linguagem oral que essa diversidade

aparece de forma mais evidente, sobretudo pelo seu dinamismo, que engloba não somente o conjunto das reações de uns em relação aos outros, mas também as diferentes formas com as quais uns estabelecem relações com os outros; e as diversas influências que se exercem entre os membros do grupo. Para Flôres e Silva, há uma necessidade de compreender o oral como algo mais espontâneo, e não delimitado a normas, como é o caso da escrita.

A preocupação de alguns pesquisadores – sobretudo daqueles que tratam as atividades orais como essenciais para a aprendizagem dos alunos – encontra-se no fato de que, muitas vezes, é o professor que assume quase que com exclusividade, a palavra, enfatizando, principalmente, a correção gramatical, em detrimento do efeito comunicativo.

O tratamento dado à oralidade, por parte de alguns lingüistas, é determinado a partir da atuação do professor. Não promove os “direitos do aluno” na comunicação, nem tampouco enfoca o trabalho em sala de aula através da habilidade de dialogar e de se fazer entender, centralizando as atividades nos assuntos que os alunos já trazem para sala de aula.

Jânia Ramos (1998, p.8.), inicialmente trata as questões da linguagem oral de forma mais direcionada aos problemas ligados aos profissionais. E explica que muitos profissionais que atuam na área de ensino da língua materna conseguem chegar à universidade (e por vezes sair dela) sem ter consciência das especificidades da fala em contraposição à escrita. Há quem acredite que se fala tal com se escreve e vice-versa.

Nesta citação, observa-se o posicionamento da autora sobre a formação de profissionais que ministram aulas de língua portuguesa; enfatizando o fato de que muitos desconhecem o trabalho com a linguagem oral, sobretudo no tocante aos aspectos que a diferenciam da escrita. Não é menor o número de falantes que assumem que a escrita só se presta à veiculação de textos formais, e que a fala, de modo geral, é irrestrita, e de caráter eminentemente coloquial.

Como um meio de minimizar os problemas do trabalho com a linguagem oral, segundo a autora, seria essencial propiciar ao aluno o contato com a língua padrão para que ele possa ter uma imagem mais adequada não só dela, mas principalmente do perfil do usuário daquela variedade de fala. Se o contato com a língua padrão se der pela modalidade oral, muito do que o aluno sabe lhe será útil, e ele se reconhecerá mais facilmente como interlocutor nas situações de interação em que essa variedade seja naturalmente selecionada. A autora ainda ressalta que mesmo as pessoas cultas variam seu estilo. O estilo coloquial, usado na maioria das situações de interação face a face, será mais acessível ao aluno do que o estilo cuidado. Portanto, o contato com a modalidade culta por ambos os estilos. “(...) o papel do professor precisa ser redefinido no sentido de poder escutar e deixar que os alunos produzam seus textos

orais sem ter que ser corrigidos como acontece nas aulas de regras da gramática normativa”. (RAMOS, p.16).

Ramos afirma em sua obra que para existir uma produção através da oralidade deve haver condições que possam levar os alunos a praticar por meio de suas próprias experiências de vida, relatando fatos do cotidiano, criando assim situações que levem os participantes dos assuntos abordados a instaurar situações em que eles possam fazer uso efetivo da língua, atendendo, na medida do possível aos propósitos e interesses que têm a ver com a prática social deles. Ela ainda destaca que para se avaliar o desenvolvimento de textos orais deve-se praticar a produção através dos diálogos e não a descrição de algumas estruturas existentes baseada na escrita. A pesquisadora recomenda ainda que se faça “o uso da língua e não a descrição” (p.3).

A descrição da modalidade oral é definida como uma prática que para Jânia Ramos é importante ficar atentos para desenvolver habilidades de práticas orais em sala de aula, principalmente se estivermos envolvidos a situações que tem relação com o cotidiano dos alunos, ela ainda confirma em seus relatos que o ato de falar é sempre motivado; e sempre tem uma causa e uma função. Sendo assim, é necessário que, ao discutir questões ligadas à linguagem oral tenhamos consciência de que a proposta para o trabalho com a língua vise um saber-fazer que impulse o aluno a querer fazer. Neste sentido, a motivação seria a ponte fundamental que integraria, de maneira satisfatória, as estratégias de aprendizagem à produção oral.

Para Ramos é importante que cada tipo de atividade oral não seja algo esquemático, que muitas vezes é elaborada por livros didáticos, ou até mesmo por propostas escolares. As atividades precisam ser relacionadas aos interesses dos alunos, os assuntos de exposição oral devem sempre ser condizentes com os interesses da clientela escolar. Ou seja, com a faixa etária, nível social, cultural etc. O ideal, para Ramos, é que a escolha dos assuntos parta dos próprios alunos.

Com relação à prática de sala de aula, a pesquisadora aponta à necessidade de considerar que os alunos devem aprender a usar a língua, ressaltando que o primeiro passo seria estar em contato com a modalidade culta. Onde se pode obter uma situação natural de uso da modalidade, observando os instantes no nosso dia-a-dia fora da situação artificial de sala de aula.

Ela ainda mostra que em todas as atividades do cotidiano tomamos contato com variantes lingüísticas diferenciadas, contudo se nos interessa o desenvolvimento da língua

culta na escola, devemos fazer uma seleção dos textos que devemos ouvir, mas que sejam conseqüentemente assuntos ligados ao dia-a-dia dos alunos.

A idéia de se utilizar recursos externos à sala de aula serve como forma de aperfeiçoamento para um debate, ou até mesmo como uma reflexão consciente do que está sendo discutido durante as exposições dos assuntos. A diversificação das atividades orais deve ser constante, e, por isso mesmo, variada. Ela tende a garantir a imprevisibilidade das situações, o que, por sua vez, prende a atenção do aluno.

Ramos ainda destaca que, caso o professor venha a se utilizar de meios que criem condições para uma melhor compreensão dos fatos cotidianos através de meios de comunicação, é interessante que sejam selecionadas notícias que façam parte da vida dos alunos. O fato de registrar e anotar essas notícias não significa que elas não foram planejadas, mas trata-se de uma organização didática necessária para o desenvolvimento de um bom debate na turma. Lembrando que é importante enfatizar sempre os assuntos do cotidiano porque eles têm acesso a informações variadas que provêm dos meios de comunicação mais simples, como é o caso do rádio e da televisão.

O planejamento das atividades orais evitará que os alunos sintam-se inseguros – como no ensino tradicional – diante de temas que não dominam. Neste sentido, é preciso que eles sejam encorajados a dialogar e produzindo atividades orais para terem atitudes ativas na participação da própria cidadania, tendo a oportunidade de falar em público, emitir opiniões, dar sugestões e ainda possibilitando-lhes fazer uma avaliação de si mesmos e observar os colegas em seus diálogos. Além de discutir em grupo e analisar dados lingüísticos, alguns tipos de participação implicam um planejamento prévio; o que exige pesquisa dentro e fora da escola. Enfim, o domínio da linguagem é um alvo que o aluno deve se sentir encorajado a atingir, e a condição ativa e fundamental para se conseguir a motivação.

Ter nas aulas de língua portuguesa um espaço para se criar textos falados é dar ao aluno a oportunidade de lidar com uma área na qual ele tem mais domínio. Assim, seriam minimizadas as dificuldades de decodificação da escrita no momento da leitura oral ou silenciosa. Até mesmo o chamado analfabeto funcional poderá participar das atividades e ter sucesso, o que contribuirá para inseri-lo no mundo daqueles que dominam a escrita.

O importante é que o conjunto das atividades que o professor elabora vise abrir espaço para o uso efetivo da linguagem oral em diferentes situações. A leitura torna-se uma atividade apenas complementar devido à variedade dos assuntos abordados. Os diferentes alunos terão oportunidade não só de falar a respeito do que mais lhes agrada e interessa, como também de emitir opiniões com base em suas experiências. Reconhecer a escola como um espaço em que

se pode falar sobre assuntos de interesse e ser ouvido com atenção e respeito pela fala do outro, é algo que constitui uma aquisição importante na superação de problemas relacionados à utilização orientada da oralidade.

A pesquisadora ainda relata que “as redações realizadas com base no texto oral durante um debate realizado em sala, apresentam, em média, menos erros de coesão e coerência do que a redação que teve como ponto de partida apenas um título” (RAMOS, p.28).

A importância de uma modificação no modo de aprendizagem da linguagem oral. Para ela é importante que o direcionamento que se realize através de atividades que se destinam à oralidade.

2.2 A oralidade para os documentos oficiais

É a partir da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,1998) e a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (PCEJA,2002), ambos para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, irei destacar os aspectos comuns na abordagem da oralidade. Nestes dois documentos faz-se um diagnóstico avaliativo sobre a oralidade no Ensino Fundamental. A PCEJA analisa não só o trabalho realizado, ou realizável, em sala com a oralidade, pois, além disso, traz em si disposições que demonstram a compreensão das facilidades e dificuldades encontradas para se desenvolver atividades orais nessa modalidade de ensino.

A elaboração desta análise se faz necessária porque foi a partir de 1998 (ano de criação deste documento) que se iniciou uma sistematização do ensino da língua materna no Brasil. Os documentos anteriormente escritos não focalizavam a importância da linguagem nem o seu estreito vínculo com o pensamento. Fazia-se referência apenas à formação da escola e à sua organização, como se caracteriza nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Mas com a elaboração dos PCNs deu-se início a uma nova fase na educação brasileira.

2.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Um dos pontos em destaque nos PCNs (1998) é exatamente o da elaboração de uma nova crítica ao ensino de língua portuguesa no Brasil. As orientações contidas neste documento podem revelar o resultado de pesquisas lingüísticas, cujo foco seja a adoção de novas definições de língua e a busca de novas abordagens de ensino, independentes da tradição gramatical normativa. Estas orientações levam em consideração a variação lingüística

e os conceitos da psicolinguística, revelando outras perspectivas, que dêem consistência aos novos avanços do ensino da língua materna, relativos à sua finalidade e os seus conteúdos.

Inicialmente os Parâmetros fazem uma reflexão sobre o ensino tradicional da gramática, afirmando que: “(...) há uma excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, como conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variações não-padrão” (p.34). Nessa passagem o documento nos dá indícios de que há outras possibilidades de lidar com o ensino da língua portuguesa. E reconhece – o que não deixa de ser largo passo – que há preconceito em relação às formas não canônicas³³ de expressão linguística; observando ainda que no ensino de uma língua, ao longo de todas as suas etapas, importa principalmente o uso que se faz da linguagem. Já não se trata mais da aprendizagem como um processo corretivo, com toda sua gama de preconceitos sobre o falar correto ou não.

Na citação acima se pode observar que se inicia um reconhecimento da oralidade e das variações não-padrão da língua, trazendo, assim, a reflexão de que a língua oral importa, e que pode ser trabalhada em sala de aula. As situações didáticas sobre as quais vêm se compondo os PCNs, têm por objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente nas situações e nos propósitos definidos. No caso da linguagem oral, a proposta é efetivar uma interlocução entre os alunos de forma concreta, ou seja, uma produção de textos livres sem que sejam objetos de correção formal imediata, pois uma ênfase cedo demais em aspetos formais inibe os processos de pensamento. Roca (2007, p.2) descreve que

O objetivo deve ser detectar a singularidade de cada aluno e permitir que ela surja e cresça livremente de modo que tome contato com a sua realidade e se posicione perante ela com responsabilidade, sempre respeitando o universo de valores que fazem sentido para ele.

Os PCNs ainda configuram uma síntese das práticas pedagógicas que se vêm consolidando ao longo dessa última década. O próprio documento afirma que nos dois últimos ciclos³⁴ do Ensino Fundamental a proposta ainda não foi implementada, ou está em fase inicial de implantação, nas aulas de língua portuguesa. Isto significa que a trajetória para uma nova visão do ensino da linguagem ainda está se consolidando.

³³ As formas canônicas de ensino a que me refiro são as que reduzem a aprendizagem a um pequeno número de conteúdos pré-estabelecidos, deixando de lado formas não previstas de comunicação verbal, cuja importância é fundamental na formação dos indivíduos.

³⁴ Os últimos dois ciclos a que faço referência estão entre as 6ª à 9ª Séries do Ensino Fundamental.

É importante ter consciência de que para uma efetiva elaboração das atividades de linguagem oral se faz necessária uma discussão sobre o sistema proposto de abordagem lingüístico que hoje se encontra em fase de implementação nas aulas de língua portuguesa, e uma observação rigorosa de quais as reais condições para se obter uma efetiva participação social dentro do contexto escolar, de forma que todos possam usufruir as conquistas desejadas por essa nova sistemática do ensino-aprendizagem.

Os PCNs ressaltam que a escola deve ter a responsabilidade de contribuir e garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. Defende que eles tenham condições de expressar seus próprios pontos de vista, construindo visões de mundo diferentes, afirmando ainda que a linguagem oral deve ser valorizada nas diversas condições de comunicação que ela proporciona tanto na escola como em outros ambientes da sociedade.

Em síntese, a linguagem oral é a “forma de se expressar idéias, pensamentos, intenções, onde se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e que influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re) ações”. (PCNs,1998, p.20).

Isso aponta para outra dimensão das atividades dentro do ensino da língua portuguesa, pois a linguagem conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Por outro lado, se constroem, por meio dela, representações, teorias populares, mitos, conhecimento científico, concepções e orientações muitas vezes ideológicas. A oralidade tem em si a originalidade de ser fonte dialética³⁵ da tradição e da mudança na comunicação entre pessoas.

Para os PCNs o texto é o produto de uma atividade discursiva oral ou escrita que está estabilizada em torno do “discurso” A palavra exposta no documento passa ser uma forma de algo essencial para a realização de um texto oral, até mesmo porque o discurso é tomando como instrumento de comunicação, algo que deve ser estabelecido em moldes dentro da linguagem verbal. A linguagem oral só pode ser seqüencial se houver um conjunto de relações que se estabeleçam a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. Entre as muitas diferenças discutíveis entre a língua falada e a escrita está a que aposta que a primeira não é planejada.

Os PCNs (1998) afirmam que é importante quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, acredita-se

³⁵ Neste caso, tomo a dialética como um debate entre interlocutores comprometidos com o diálogo e com as idéias a serem formuladas de modo racional.

que os conhecimentos que possui um interlocutor é o que definirá a interação entre o ouvinte, baseando essa suposição em torno do discurso, que é definido como: “raciocínio que se realiza por meio de um movimento seqüencial que vai de uma formulação conceitual a outra, segundo um encadeamento lógico e ordenado” HOUAISS (2006).

Os Parâmetros Curriculares relatam que a interação pela linguagem só é significativa quando realizada em uma atividade discursiva. Neste caso, isso só acontece num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução; significando que as escolhas feitas ao se produzir um discurso não são aleatórias, mesmo que sejam inconscientes.

O discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, que supõe serem opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará; dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos lingüísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se à elocução. Em geral, é durante o processo de produção que as escolhas são feitas, nem sempre e nem todas de maneira consciente. (Ibdem,p.37)

A análise que se faz do discurso é que ele seja amplo em sua teoria e tem mais compromisso com a retórica do que com a realidade, de certa forma, deixando os indivíduos mais submissos à teoria, ou seja, fora das questões relativas à prática que estão relacionadas às questões mentais e não às idéias já formuladas, pois a prática está sempre composta de emoções, sentimentos, recordações e experiências e raciocínios que vão sempre se construindo durante a vida dos seres humanos.

Os PCNs enfatizam que é importante compreender a linguagem oral como instrumento de comunicação, buscando uma identificação precisa do que se quer relatar com um pensamento claro e um comportamento lingüístico organizado, em que as palavras dirigidas a outrem possam ser ditas como se diz em um discurso bem elaborado. Esse documento não leva em conta que a linguagem oral possa ser um instrumento de compreensão da realidade para intervir nela da melhor forma possível nem que esta possa ser declarada desordenadamente de maneira inicial, quando o pensamento está ainda tentando se organizar no desenvolvimento da fala.

Pelo contrário, os PCNs ainda ressaltam a necessidade da ordem, dado que embora os textos sempre tenham sua organização definida por certas restrições de natureza

temática, composicional e estilística³⁶, prevalece a preocupação pelo ensino através dos gêneros. Vejamos, por exemplo, o que os PCNs (1998, p.23)

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que os textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino.

A recomendação dos PCNs é que os textos orais sejam tratados pela escola como uma instrumentalização para o aprendizado; e que isso se dê por meio do trabalho com gêneros textuais, que por sua vez tem que ser organizado dentro de cada situação de ensino. Embora não se especifique que situações são essas, pode-se inferir que a contextualização deverá se manter em torno do discurso planejado e não ao redor de assuntos do cotidiano com os quais os alunos se identificam e organizam seu discurso.

Ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e lingüística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar. Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos. (Ibdem, p.24)

Os PCNs enfocam também o fato inequívoco e pertinente de que os alunos, ao chegarem à escola, já dispõem de competências lingüísticas para se comunicarem; isto porque eles estão envolvidos nas relações sociais do dia-a-dia, incluídas aí também as interações escolares, nas quais os próprios alunos não distinguem a idéia de que a aula de língua portuguesa esteja separada do processo de interação social. O problema implicitamente apontado por esse documento é que, para a escola, o processo de comunicação oral só tem relevância no espaço doméstico; e que não é tarefa da escola interagir através de textos orais.

Os PCNs defendem a interação dialógica na sala de aula: dos alunos entre si, entre professores e alunos, desenvolvendo assim uma rica construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos; ou seja, a reflexão sobre o que se diz de forma consciente, procurando fazer com que o usuário da

³⁶ Para os PCNs a estilística é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os diversos recursos expressivos da língua, aqueles que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto, e ao gênero.

língua seja lingüisticamente competente no exercício da sua cidadania. Pretende-se com isso demonstrar que a linguagem oral pré-existe à escola, entendendo que, antes de ser um objeto de ensino, a oralidade é um instrumento de comunicação. Assim, enquanto o letramento nasce nos bancos escolares, adquirido por meio de estratégias pedagógicas, a linguagem oral é procedimento natural do ser humano. E não é por outro motivo que a escola coloca as atividades orais em segundo plano. Para os PCNs parece fazer mais sentido ensinar algo do que deixar fluir o processo natural característico em todo ser humano para a aquisição de conhecimento que acontece a partir da pertinência de universo de sentidos colocados em jogo, daí o errôneo privilégio da escrita durante todo o período escolar.

O fato das aulas de língua materna não estabelecerem uma prática de atividades orais se dá pela razão de que tais atividades exigem apenas aperfeiçoamento e não aprendizagem. Por conseguinte, os fundamentos do porquê e do como lidar com a oralidade devem diferir substancialmente dos objetivos e estratégias das atividades escritas. Um dos aspectos que se deve levar em conta na linguagem oral é a sua diversidade. Isto equivale a levantar nos alunos a questão do que significa se confrontar, em diversas situações, num mesmo dia, com realizações tão diferentes. Em outras palavras, considerar a oralidade e considerar a liberdade criativa individual.

Embora tenha sido apontado anteriormente que a linguagem oral não pode ser tratada com preconceito pela escola e que nas aulas de língua portuguesa devem ser reconhecidas as variações da língua não-padrão, há um princípio contraditório nessa referência; pois ao mesmo tempo em que se dá o reconhecimento da competência lingüística³⁷ do aluno, não se valoriza o conhecimento por ele adquirido antes do convívio escolar. O texto afirma não ser tarefa da escola aproveitar a competência comunicacional que o aluno já possui. Ou seja, pode-se depreender do documento que tal competência, pré-existente à escola, serve apenas como instrumento, que permite a compreensão dos conteúdos e não como forma inicial para o aperfeiçoamento da oralidade. Sendo um processo primordial para o desenvolvimento do convívio em sociedade, como podemos separar a linguagem oral da vida escolar, se um dos objetivos do ensino da língua portuguesa consiste no aprimoramento da competência comunicativa dos alunos?

O não aproveitamento da competência lingüística oral dos alunos pela escola é consequência de uma divisão entre o conhecimento já adquirido e o que é imposto, como no caso dos gêneros orais. Segundo os Parâmetros trabalhar com gêneros é uma excelente

³⁷ Quando falo em competência lingüística, refiro-me a forma que o aluno tem de resolver determinadas situações utilizando a linguagem verbal como instrumento de comunicação.

estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos etc. Entretanto, para que o aluno seja linguisticamente competente no exercício da cidadania e dê conta da interação dialogal, é necessário que reconheça que faz parte do universo das múltiplas exigências dos gêneros orais. No entanto, a proposta de trabalhar os gêneros sem antes trabalhar a linguagem é uma contradição nos documentos oficiais, pois se trata de formas discursivas pré-estabelecidas para cada situação simulada pelo professor (mediador das situações em sala de aula).

A partir da leitura das atividades propostas no documento ministerial depreende-se que ele tem como conteúdos primordiais no processo de interação verbal os seguintes tópicos: ouvir, falar, ler e escrever; não permitindo que sejam trabalhadas situações que envolvam o dia-a-dia dos alunos. Dá-se a entender que o objetivo do ensino-aprendizagem é classificado como de natureza puramente técnica. A preocupação relativa ao trabalho com a oralidade está na possibilidade de se planejar a linguagem oral de maneira que ela possa servir como apoio nas situações públicas que o aluno provavelmente vivenciará em sua vida. O texto relata que o trabalho com a oralidade deve ser proposto por situações didáticas que façam sentido de fato, pois parece descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando como base todas as situações. O que se propõe são situações criadas que contenham procedimentos que girem em torno da fala e da escuta, mas que estejam em contextos estritamente públicos; e que a escola é quem deve promover as situações que considerem adequadas. “Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.”. (PCNs, 1998,p.25).

A preocupação de desenvolver a linguagem oral está, portanto, em criar temas em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção; entretanto não se explicam quais são essas atividades, ou como elas podem ser elaboradas de modo que sejam respeitadas as opiniões dos alunos; já que, segundo os Parâmetros Curriculares, é importante a produção de trabalhos que contenham leitura e escuta como formas de representação eficazes, como estabelecido no tópico “Um trabalho com oralidade no Ensino Fundamental”. Uma das principais preocupações para o desenvolvimento das atividades é “utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais” PCNs (1998,p.32). No entanto, o documento ainda relata que a interação pela linguagem só é significativa quando realizada em uma atividade discursiva. Neste caso, isso só acontece num determinado contexto histórico e

em determinadas circunstâncias de interlocução; significando que as escolhas feitas ao se produzir um discurso não são aleatórias, mesmo que sejam inconscientes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais não retrata como essa produção de textos orais pode ser elaborada pelos alunos do Ensino Fundamental a partir da escuta, pois não há indícios de como devem os alunos participar colaborando com suas próprias opiniões, se, ao que tudo indica, eles serão apenas ouvintes.

Os PCNs continuam refletindo sobre as formas com que a escola deve trabalhar a linguagem oral de modo que ela possa ser algo sistemática e eficaz para o aprendizado de cada aluno, embora sejam no fundo atividades vindas da figura do professor, isto é, sem a atuação interna do aluno. Há critérios como o de criar temas, organizar atividades de escuta e de escrita, que em realidade sugerem métodos de ensino dentro do ambiente educativo, de modo que tanto professor como aluno possa segui-los sem a menor dificuldade. Isto porque a linguagem que ocorre na escola difere das demais, devendo assim, necessariamente tomar a dimensão discursiva como objeto de reflexão. Encontramos, então, aspectos sobre a condição da prática da linguagem, que se dá por meio da construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. No entanto, não há vestígios de uma real interação nos tópicos descritos nos PCNs; a não ser no que diz respeito a “escutar”. Nessa proposta resta ao aluno um comportamento puramente passivo. Ele recebe informações e não pode criar seus próprios posicionamentos. O que resulta em provavelmente falar aquilo o que escutou; pois a condição de poder posicionar-se sobre assuntos que fazem parte do seu dia-a-dia parece ser inexistente. Neste caso o aluno encontra-se imbuído apenas da incumbência de escutar a conversa dos outros. Roca (2007, p.2) demonstra que

Neste momento histórico, os conteúdos moralizantes ou doutrinários já não fazem mais parte dos alvos educativos. O objetivo deve ser detectar a singularidade de cada aluno e permitir que ela surja e cresça livremente de modo que tome contato com a sua realidade e se posicione perante ela com responsabilidade, sempre respeitando o universo de valores que fazem sentido para ele.

Ao analisar as palavras de Roca (2007), pode-se observar que só a partir da realidade do aluno é que se inicia uma construção de valores que terá significado dentro da linguagem e não através de concepções metodológicas em que o único responsável pelo processo de aprendizagem é o professor; como indicam os PCNs quando estabelecem que a escola deve

ser capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos orais, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices e esquemas.

Se metodologicamente é importante que o aluno analise criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, de forma que desenvolva a capacidade de avaliação dos textos, contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; cabe ressaltar que por meio da simples escuta de textos o aluno não poderá fazer uma avaliação do seu “próprio discurso”, já que não há discurso em alguém que só escuta, não tendo como contrapor uma interpretação se sua própria opinião não for respeitada.

É importante chamar a atenção para o fato de que os Parâmetros apenas estabelecem a prática de textos orais, enfatizando que ensinar a língua oral significa a possibilidade de dar acesso a uma linguagem mais formalizada e convencional, exigindo um maior controle consciente da enunciação,³⁸ e observando sempre a importância de que o aluno reconheça a necessidade de dominar a palavra³⁹ pública para obter sua cidadania. O documento ainda nos diz que ensinar a língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral, e sim de desenvolver o domínio dos gêneros que apóiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas. PCNs (1998, p.67)

Os gêneros referidos são: exposições, relatórios de experiência, entrevistas, debates, e aqueles denominados “da vida pública”, no sentido lato do termo, ou seja, tudo aquilo que se identifica com o mundo dos eventos de toda ordem: Teatro, reuniões, congressos, seminários, apresentações etc.

A fundamentação para o tratamento das atividades ligadas aos gêneros descritos pelos PCNs é a de que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral; sendo de fundamental importância desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente, os modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas. Para que tais atividades sejam concretizadas se faz necessário que “... no trabalho possa ser realizada a constituição de um corpus de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta e também de produção de textos orais sejam organizadas, de modo a possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadas⁴⁰” PCNs (1998, p.68).

³⁸ Quando falo em enunciação, quero dizer que existe a tentativa de se criar um ato individual de utilização da língua pelo falante, de modo que ele possa produzir um enunciado em um dado contexto comunicativo.

³⁹ A palavra pública é tomada como aquela que tem seu enquadramento no discurso oral, e que nos estabelece diversos tipos de gêneros textuais.

⁴⁰ A modelização textual a que se referem os PCNs, é a representação de textos por meio dos gêneros orais propostos.

A relação entre a produção de textos orais e a escuta de textos nas recomendações do documento, é algo que deve ser sistematizado pela organização de situações didáticas específicas, orientando, assim, todo o trabalho do professor nas aulas de língua portuguesa, de forma que exista uma preparação direcionada para esse fim. Para Ramos (1997, p. 1)

Os mais recentes programas oficiais de ensino enfatizam a distinção entre descrição e uso da língua, apontando limites claros entre o momento escolar em que o objetivo será o ensino do uso da língua e o momento em que o objetivo será a descrição da língua. O primeiro será desenvolvido no primeiro grau, e o segundo, no segundo grau.

O problema que a pesquisadora aponta, é que dentro da concepção de ensino de textos orais, a maioria dos professores tem essas instruções como desconhecidas, tais como: a produção de textos orais e a escuta são atividades independentes. Ela ainda enfatiza que para o exercício da produção de textos o aluno deve passar por um treinamento direcionado e não pela simples descrição de algumas de suas estruturas. O que vem a determinar a instauração de situações que levem o aluno a fazer uso efetivo da língua, criando situações que possam atender, na medida do possível, a propósitos e interesses que tenham a ver com a sua prática social.

2.4 A Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos

No ano de 2002 foi elaborada uma proposta curricular para a educação de jovens e adultos, com o intuito de nortear as atividades tanto de língua portuguesa como de outras disciplinas. Este documento se baseia nos PCNs (1998). A intenção dessa proposta é nortear a estrutura do curso de Língua Portuguesa, buscando uma discussão mais ampla, através de conceitos lingüísticos atuais, que valorizem a oralidade como instrumento de aprendizagem dentro e fora da escola. Segundo a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (PCEJA, 2002), em pesquisas elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC), o conteúdo gramatical que estrutura o curso de Língua Portuguesa converge mais para o caráter prescritivo e normativo da gramática do que para os aspectos descritivos da língua. Conforme análise feita em 2001 pela Coordenação da Educação de Jovens e Adultos (COEJA), mais de 86,3% dos professores de Língua Portuguesa alegam corrigir a fala dos alunos, e 85,1% consideram a correção ortográfica como algo importante a ser observado nas aulas direcionadas a esse público.

Embora não estejam explícitos na pesquisa quais os tipos de atividades realizadas em sala de aula, alguns indícios nos mostram que os exercícios de língua portuguesa tendem a ser elaborados apenas pelo professor, centralizando do início ao fim a realização do trabalho. No que concerne à dinâmica com a linguagem oral, é necessário que os alunos sejam, além de aprendizes, atores de situações imaginárias e que os vários níveis de comunicação se cruzem constantemente na classe. As práticas propostas para as atividades de cunho oral são geralmente situações de simulação, que em geral atingem pouco grau de complexidade e pouco contempla os aspectos cotidianos.

Se os professores produzem discursos simulados, dos quais os alunos não são os verdadeiros enunciadores, estes poderão ignorar que a dimensão entre o imaginário e o real pode ser qualificada como “não autêntica”, e, conseqüentemente, sem interesse por parte deles de levar a uma maior reflexão sobre o que é comentado, isto porque por não estar contextualizado o assunto abordado dentro da linguagem oral, ligada ao cotidiano desses sujeitos, não há interesse de aprendizagem, pois se trata de uma reprodução apenas aproximativa da comunicação, que se desenrola apenas dentro da classe, fugindo assim do cotidiano. Mesmo que as atividades sejam utilizadas como recurso de aprendizagem e, essa tenha muitas vezes um caráter “natural” ou “artificial” em sala de aula, é importante que no meio escolar apresente certa artificialidade, mas é necessário que o aprendiz possa ser capaz de se envolver realmente em determinadas atividades orais a ponto de adquirir naturalidade, sendo capaz inclusive de projetar o objetivo de tais práticas para um nível mais amplo: como o da sociabilização em geral, uma dessas naturalidades podem surgir a partir de um debate que em realidade é uma situação que se pode construir em sala e que mais se aproxima de situações reais. Além disso, com a orientação adequada, o aluno vai paulatinamente poder superar a dimensão subjetiva em direção à coletiva, ou seja, discutindo questões que mais se aproxima do real através da linguagem oral, que ele mais utiliza com facilidade.

O aluno da EJA pode ir, através de suas indagações e reflexões, junto aos seus colegas, reconhecendo-se como sujeito e como ser inteiramente social. Se o próprio ensino globalizado, integrasse algumas disciplinas na prática da oralidade, permitiria reduzir muito do que há de artificial e “fechado” numa aula de português oral; além de reforçar todas as aptidões conquistadas nessa disciplina. Mas, mesmo sem contar com esse reforço, é possível, através de uma melhor demonstração efetiva do funcionamento da linguagem, envolver toda a classe na prática oral, a ponto de fazer o aluno superar o “programado⁴¹” e atingir o

⁴¹ Quando me utilizo do termo “programado” trato do direcionamento que se dá apenas às atividades propostas em livros ou textos que determinam como deve ser trabalhada a linguagem oral.

“criado⁴²”, o imprevisto, o espontâneo. Tudo vai depender da motivação despertada, pois ela é que garante o interesse e o envolvimento com a atividade, e, por conseguinte, o envolvimento com o assunto abordado.

A modalidade escrita ainda é muito forte no ensino-aprendizagem proposto pela documentação que rege a modalidade de ensino regular e, conseqüentemente, a modalidade de jovens e adultos. O espaço dado à oralidade na Proposta Curricular da EJA é bem condensado, até mesmo porque as discussões em torno do ensino da linguagem oral ainda estão sendo pesquisadas no meio acadêmico.

Para a maioria dos autores citados anteriormente, toda proposta de trabalho oral leva ao trabalho com a escrita. A supervalorização da escrita vem do fato que existe uma supremacia das culturas com escrita ou da sociedade que a domina. No contexto da educação de jovens e adultos, a aprendizagem é muitas vezes desenvolvida em um ambiente de desigualdade social, onde o acesso à escrita está restrito a poucos textos cotidianos; e na escola há uma difusão do ensino sistemático e valorativo da modalidade escrita, igualmente influenciada pelos materiais didáticos e pela grande quantidade de pesquisas direcionadas à priorização da escrita. Os alunos que freqüentam as salas de aula da EJA certamente procuraram desenvolver muito mais a escrita do que a oralidade, por não ver objetivos concretos em organizar sua aprendizagem através de atividades puramente orais.

Pesquisadoras como Ramos, Flôres e Silva reconhecem que se estivermos atentos ao nosso cotidiano, perceberemos que o ato de falar é sempre motivado, que tem uma causa e função. Sendo assim, é necessário que, ao discutir questões ligadas à linguagem oral, tenhamos consciência de que o que se deve propor é que a prática da língua vise a um saber-fazer que impulse o aluno a querer fazer. Nesse sentido, a motivação seria a ponte fundamental que integraria, de maneira satisfatória, as estratégias de aprendizagem à produção. E ela pode ser obtida através da justificativa de cada tipo de atividade oral, sem ser algo já esquemático, que muitas vezes é elaborado por livros didáticos, ou até mesmo pelo diário de classe, como é o caso dos documentos utilizados pela Secretaria de Educação da Cidade do Recife.

O material que é utilizado pelo professor em aulas de língua portuguesa é descrito como se a língua fosse concretamente “única”. E neste sentido, é bom refletir que os alunos da EJA pertencem a segmentos populares cuja fala não coincide com a imagem idealizada da “língua

⁴² Situações que surgem a partir dos diálogos entre alunos e professor podem criar condições para uma melhor interação entre todos.

única”, uma rotulação que concerne à gramática normativa, que tem na valoração das regras seu fundamento.

Ao referir-me à gramática, trato de transcrever o que nos diz a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002a, p.68) , quando nos mostra, numa pesquisa realizada pelo Ministério da Educação e Cultura, que os professores de língua portuguesa preocupam-se fundamentalmente com os aspectos normativos, tais como ortografia, acentuação, pontuação, concordância, regência e colocação pronominal. Para os professores pesquisados esses assuntos são de ordem primordial.

Ao tentar encontrar uma resposta para as questões ligadas à forma de trabalho com a linguagem oral, faz-se necessário conhecer certos aspectos que são tratados no ensino da língua portuguesa no Brasil. Trata-se de um modelo de ensino ligado apenas a questões de ordem estritamente normativa. Por outro lado, as regras a que estão sujeitas as observações dos PCEJA (BRASIL, 2002a, p.69), não abandonam a idéia do ensino de conteúdo, mas estabelecem que:

Não se trata de abandonar o ensino dos conteúdos relativos aos padrões da escrita, mas de privilegiar um ensino reflexivo, que permita compreender o funcionamento da língua como instrumento de expressão, e não apenas como memorização de regras (muitas vezes anacrônicas).

O fato é que o material didático e as orientações para atividades com alunos da EJA não trazem em si considerações sobre o estudo lingüístico que descrevam a linguagem falada e os empregos contemporâneos da língua escrita. E explicitam, de modo objetivo, as regras da língua que de fato são mobilizadas quando se fala e se escreve.

Por seu turno, o livro didático para o ensino de jovens e adultos, utilizado por um público que frequenta o Ensino Fundamental só a partir dos 15 anos de idade, é de uso exclusivo de crianças, pois o material que geralmente é utilizado para as séries finais do ensino fundamental da EJA é o mesmo utilizado para as crianças do ensino fundamental das mesmas séries; sendo assim, completamente desvinculado da realidade do público pesquisado nesse trabalho de dissertação.

O PCEJA (BRASIL, 2002a, p.70) nos mostra que: “Preocupante é também o fato de que a maioria dos livros didáticos adotados se destina ao Ensino Fundamental, que tem como leitor virtual o adolescente de 11 a 15 anos”. Além da disparidade com relação ao uso de

materiais fora da faixa etária que existem nas turmas da EJA há também pesquisas⁴³ que relatam que:

Grande parte (47,82%) dos professores declaram que usa exclusivamente o livro didático em suas aulas, ou cópia de textos (54,65%), mostrando que existe uma variedade de textos que estão sendo explorados em toda sua potencialidade. (BRASIL, 2002b, p.70).

As aulas de língua portuguesa poderão desenvolver a capacidade de reconhecer as diversas variedades da língua, e de empregá-las, de forma adequada, às variações estilísticas; ressaltando-se, sobretudo, os estilos formais e informais. Esse tipo de variação distingue-se da social, que envolve basicamente níveis de escolarização e fatores sócio-econômicos, condicionados, por sua vez, a complexos situacionais; como, por exemplo, o lugar onde o discurso se realiza e a relação entre os interlocutores.

A proposta curricular aponta para a necessidade de o professor reconhecer a importância dos vários aspectos lingüísticos; entre eles, o uso da língua falada e os empregos contemporâneos da língua escrita, que explicitam, de modo objetivo, as regras da língua que de fato são mobilizadas quando se fala ou escreve. Outro aspecto problemático levantado pelo documento em questão é que as contribuições da lingüística revelam que muitas regras não estão mais ajustadas às mudanças dos contextos em que se inserem os alunos; ou seja, não correspondem às suas exigências comunicativas. A escola tende a desprestigiar o que é dito nos momentos de comunicação nas aulas de língua portuguesa. O documento ainda afirma que o fato das pessoas falarem e escreverem de modo diferente do prescritivo não significa que a língua portuguesa esteja sendo “corrompida”.

No que diz respeito ao livro didático, 47,82% dos professores declararam usá-lo com exclusividade; enquanto 54,65% afirmaram utilizar também cópias de textos diversos.

A reflexão que se faz no que concerne aos jovens e adultos, é que o fundamento do ensino para esse público deve focalizar os contextos de produção do discurso. Os gêneros são de ordem primordial para a elaboração das aulas; e é preciso que se leve em conta a realidade dos alunos. Para o documento, os assuntos selecionados têm de estar inseridos no contexto a que se destinam, segundo os PCNs, o professor deve está atento às necessidades discursivas que giram em torno do que é dito pelos alunos, só a partir deste contexto é que deve-se trabalhar os gêneros textuais.

⁴³ Essas pesquisas estão descritas na Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos; e foram realizadas entre os anos de 2001 e 2002. Tiveram como objetivo inicial conhecer as dificuldades do ensino de jovens e adultos no Brasil; e deram subsídio para a elaboração de uma proposta exclusivamente para esse público.

A perspectiva é que os alunos da EJA façam uma reflexão sobre a língua, de modo que possam analisar o que é dito por eles, e tenham condição de desenvolver habilidades intelectuais, compreendendo aspectos do universo no qual estão inseridos; realizando, assim, uma situação comunicativa⁴⁴. A abordagem da língua portuguesa no trabalho com esses indivíduos deve ser descritiva, ou seja, preocupada eminentemente com o universo comunicativo deles.

O PCEJA reconhece que existe uma centralização de métodos já estabelecidos no campo de ensino relativo aos grupos provenientes da EJA. Segundo o documento os professores desconhecem que existem variantes lingüísticas entre as comunidades. E isso dificulta em muito o aprendizado, porque acaba por estabelecer regras gramaticais rígidas para o ensino-aprendizagem. “... na prática, a escola acaba não valorizando a variedade falada pelo aluno e por seu grupo social”. (PCEJA, p.18).

A Proposta da EJA ressalta o inevitável confronto entre a língua que se fala na escola e a que cada aluno pratica. Muitas vezes ao longo da vida escolar, ele sente-se incomodado por não conseguir escrever o que foi capaz de pensar e dizer. De acordo com o documento, o choque entre as modalidades faladas e escritas deve ser abordado a partir de conceitos já estabelecidos pelos alunos em seu dia-a-dia. A relação de poder que implica o uso da norma de prestígio deve ser repudiada sob qualquer manifestação de conceitos como “certo” ou “errado”. O principal objetivo da atividade com a linguagem oral é reconhecer a identidade⁴⁵ lingüística de cada um dos alunos da EJA. Os PCEJA (p.18) afirmam que

A prática da análise lingüística deve estar vinculada ao estudo da língua em sua modalidade oral e escrita. Deve refletir sobre a língua e seus usos efetivos para, de fato, ajudar o aluno a aumentar seus recursos expressivos. Somente assim a análise lingüística será uma ferramenta para que o aluno aprimore a compreensão e produção dos textos orais ou escritos e para que faça uma reflexão sobre os fatos da língua e sobre as implicações sociais inerentes aos seus usos.

É nesse processo de ensino e aprendizagem que se espera que os alunos possam ampliar o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas; principalmente em instâncias públicas de uso da linguagem oral. Ou seja, é importante possibilitar a

⁴⁴ As situações comunicativas as quais o PCEJA se refere, são: conversas com os amigos, discursos de formatura, entrevistas etc. De acordo com o documento há uma série de possibilidades que podem ser chamadas de “comunicativas”.

⁴⁵ Nessa situação, pode-se afirmar que é um conjunto de características e circunstâncias que distinguem um falar de outro.

aprendizagem dos conteúdos escolares em uma condição de participação social no exercício da cidadania.

O fato é que nas aulas de língua portuguesa deve haver atividades em que os alunos da EJA possam, progressivamente, alcançar os objetivos de escuta e produção de textos orais, e de leitura e produção de textos escritos, atendendo assim, às múltiplas demandas sociais. O PCEJA considera a linguagem como sendo uma dinâmica viva, em que todo ato de comunicação envolve uma mensagem, e toda mensagem tem uma finalidade.

A comunicação oral é carregada de múltiplos significados, e nem todos estão explícitos. Segundo a Proposta para a Educação de Jovens e Adultos, é necessário considerar em que contexto o texto oral foi produzido, para que assim se possa tentar definir a sua significação. “É importante promover discussões a respeito dos textos escutados ou lidos, para que os alunos possam compartilhar percepções, criando situações significativas para que exponham suas idéias oralmente ou por escrito”. PCEJA (p.19). Entretanto, para que isso ocorra, é preciso que a sala de aula seja um espaço onde o aluno se sinta à vontade para experimentar outras possibilidades da palavra.

A Proposta recomenda a utilização de atividades em que todos os alunos da EJA possam ter acesso à compreensão, fazendo sempre uso de informações contidas nos textos orais, principalmente na busca de um entendimento consciente da palavra. O documento alerta para a compreensão dos textos orais, trazendo para sala de aula assuntos mais significativos para o público alvo; pois mesmo lidando com limitações vocabulares, os textos orais são elementos essenciais no aprendizado.

A argumentação coerente e constante é a de que se a linguagem oral é o elemento mais usado no processo comunicativo-interacional humano, parece lógico que esse seja um motivo mais do que suficiente para que ela mereça especial atenção por parte dos professores da língua materna.

A condição do desenvolvimento da linguagem oral nos cursos destinados a jovens e adultos se faz basicamente pela tomada de consciência, por parte do aluno, da língua em uso. Pois, para o PCEJA, é importante promover debates com intuito de que cada aluno possa aperfeiçoar suas habilidades comunicativas em sociedade.

Assim, é importante que tal aluno perceba que a diversidade das produções orais existe, principalmente, em função da situação em que elas se realizam. Uma das preocupações inerentes à língua oral, dentro do espaço escolar, é o reconhecimento, por parte do professor de língua portuguesa, das variedades lingüísticas usadas pelo falante; pois, segundo o documento, as pessoas utilizam a língua para pensar, organizar e defender seus pontos de

vista, relatar suas experiências, e, até mesmo, comentar o que os outros escrevem. Mas, para que todo esse processo de comunicação exista, se faz necessário certo grau de reconhecimento entre os interlocutores ao longo do ato comunicativo. Ou seja, é importante que compartilhem o interesse pelo assunto em foco, e não só pelo tema exposto de forma direta, e, que, muitas vezes, não faz sentido nem mesmo comentá-lo durante as aulas. Eis o significado da aprendizagem, exposto de forma sucinta e direta na proposta ora analisada (p.6):

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.

A dimensão da compreensão de textos orais está voltada para as práticas sociais de uso da linguagem. O PCEJA estabelece que a reflexão sobre os textos falados se dá a partir da apreensão do funcionamento da modalidade oral por parte não só do professor, mas dos alunos. É necessário ampliar competências e habilidades envolvidas no uso da palavra. Isto é, dominar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, para entender a lógica da organização do discurso que rege a sociedade, bem como interpretar as mais diversas sutilezas da língua falada.

É importante, neste sentido, que se dê atenção principalmente às experiências ativas de elaboração textual. É preciso que se discuta o papel da linguagem verbal, tanto no plano de conteúdo como no plano de expressão; isto porque essa linguagem se faz necessária para uma série de circunstâncias, tais como: a leitura de placas, jornais, textos científicos, poemas e romances. Não esquecendo a comunicação monitorada de pensamentos próprios e alheios, tanto por escrito quanto oralmente, tendo como referência as situações mais informais da língua. “Um texto, como a decifração de qualquer ato de comunicação, é, antes de tudo, uma prática social que se dá na interação com o outro”. (p.12)

A utilização de uma linguagem verbal consciente é objetivo fundamental no ensino da língua materna. Para tanto é preciso que se permita a cumplicidade entre o aluno e a palavra. A inacessibilidade de uma reflexão sobre a linguagem oral encerra a idéia de um afastamento do todo, que, nessas circunstâncias, parece mover-se autônomo. Como se as palavras e os discursos existissem alheios à interação social dos sujeitos.

A revisão do que se entende por língua e como ela funciona, nesse sentido, é instrumento altamente importante para viabilizar uma inclusão quase sempre inexistente,

como quando falamos do processo de aprendizagem dos alunos ditos fora de faixa. Para O PCEJA, no que concerne aos alunos que têm por base a comunicação puramente oral, faz-se necessário estimular novas descobertas pessoais que favoreçam o autoconhecimento e indiquem o lugar da palavra em sua realidade, buscando criar condições para uma melhor valorização do que é dito por cada um dos alunos na escola, ou fora dela. Um dos objetivos da criação dos cursos de língua portuguesa para o público EJA, é:

O curso de Língua Portuguesa para os alunos da EJA deve, em primeiro lugar, servir para reduzir a distância entre estudante e palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de textos. Deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. (Ibdem, p.12)

A escola, pois, tem a responsabilidade de criar condições para o fortalecimento da comunicação entre os alunos jovens e adultos, que muitas vezes retornam ao espaço escolar com o interesse de romper o silêncio imposto pelo processo de exclusão da escola tradicional, onde eles eram simples ouvintes de um discurso pré-estabelecido através de regras gramaticais. A questão concernente à modalidade oral, é que os alunos da EJA usam a língua para interagir em várias situações comunicativas nos grupos sociais com os quais convivem; por isso, para os parâmetros, há a necessidade de se refletir sobre como isso deve ser conduzido em sala de aula.

Um alerta que faz o PCEJA está na maneira com que se trata o jovem ou o adulto em função dos traços que marcam a sua fala. Isso deve ser eliminado através do debate e da interlocução, levando sempre em consideração as competências cada vez mais exigidas nos espaços profissionais e na vida pública. O importante nos relatos do documento é que o aluno da EJA possa falar sem se intimidar diante de qualquer interlocutor, podendo, assim, expor com clareza e fluência assuntos para além da esfera cotidiana; procurando respeitar orientações ideológicas diferentes das suas, que traduz capacidades essenciais ao exercício da cidadania, mesmo tratando-se de uma cultura tão fortemente oral como a brasileira e sem a sua fala ser objeto de correções formais imediatas, mas da presença atenta que, pela sua vez, incentivem a escuta e a observação no aluno.

III. ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E DO DIÁRIO DE CLASSE

3.1 A Proposta Pedagógica

Neste terceiro e último capítulo, serão analisadas as abordagens existente na Proposta Pedagógica e no Diário de Classe da Secretaria de Educação da Cidade do Recife – PE, no que diz respeito à linguagem oral.

Nos primeiros capítulos procurei não só relacionar a condição existente nos documentos oficiais no Brasil ao longo de vários anos, como também relatar as informações em que se encontram as obras de alguns pesquisadores que procuram valorizar o trabalho com atividade oral em sala de aula. Nesse sentido os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta da Educação de Jovens e Adultos serviram como aliados para a análise de documentos que tentam normatizar a educação no Brasil. Estes, por sua vez, alertam para a importância de um trabalho que valorize a oralidade, tanto em turmas do ensino fundamental como em turmas da educação de jovens e adultos. Toda essa pesquisa bibliográfica foi necessária para uma melhor compreensão de quais as concepções de oralidade que levam a sua maior valorização no espaço escolar.

Portanto, a partir dos dados recolhidos nos documentos analisados em capítulos anteriores iremos investigar as reflexões existentes na Proposta Pedagógica e no Diário de Classe; isto porque esses documentos são norteadores para a elaboração de atividades tanto de leitura quanto de escrita, e atividades de cunho oral. Eles constituem um subsídio à reflexão e à ação do professor, acerca não só do processo de elaboração de atividades, como também, de um processo avaliativo determinado pela própria Secretaria de Educação da Cidade do Recife.

A Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife – *Construindo Competências* (2002) – é uma versão preliminar que não foi alterada até agora. Segundo os organizadores desse documento, ela foi o resultado de uma discussão entre professores, coordenadores, assessores e equipe técnico-pedagógica da rede municipal de ensino, que tem como finalidade manifestar-se sobre o cotidiano da prática pedagógica nas escolas públicas do município.

O documento contém 102 páginas, tem como base os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira e Informática, pois para os colaboradores que construíram tal proposta essas áreas são consideradas de grande relevância para a veiculação e formalização dos conteúdos dos diversos componentes

curriculares. A Língua Portuguesa está descrita como “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, caracterizando-se como um componente constituído de diferentes formas de expressão, considerada de grande relevância para a formalização dos conteúdos nos mais diversos campos do saber.

Ressalta a Proposta Pedagógica (2002, p.10) que:

Considerar a linguagem como mediadora das aprendizagens, fator de socialização, de construção e de constituição dos vínculos sociais, é dar oportunidade ao sujeito de viver situações de interação e delas se apropriarem e se sentir como cidadão autônomo, responsável, crítico, desafiante, desejoso, estético e ético, que constrói sua história e identidade cultural na relação com o outro.

O objetivo definido pela proposta é fazer com que cada indivíduo reconheça a possibilidade de uso da linguagem de forma que possa articular as idéias de modo responsável, que o leve a utilizá-la competentemente em diversos contextos sociais. Com relação à linguagem oral, o documento diz que é importante compreender que os alunos devem usar as diversas linguagens, e que a verbal⁴⁶ faz parte de um sistema simbólico que cria significados a partir da interação com a realidade física e social. Ou seja, para que efetivamente se dê o processo interativo é preciso que haja “[...] representações que se constituam segundo a relação que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual se fala, escreve, ouve ou lê, [...]” (p.12).

A Proposta ainda lembra que é necessário que todo processo de aprendizagem da linguagem seja constituído de acordo com os conhecimentos prévios que os alunos possuem, e que o contexto social é o lugar onde ocorre a interlocução, e a escola deve levar em conta esses fatores, para, assim, contribuir para transformações sociais.

A determinação do trabalho com a linguagem oral é definida por Competências Instituídas, que a proposta define como:

O trabalho com a idéia de competência traduz de certa forma, o desejo de superar o modo de aprender fragmentando o conhecimento, o que geralmente ocorre nas chamadas disciplinas. A escola precisa formar sujeitos capazes de articular e relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores.

⁴⁶ A documentação da Prefeitura da Cidade do Recife faz uso do termo “verbal” quando se refere ao que é expresso oralmente, de viva voz.

A palavra “competência”, dentro da Proposta Curricular da Secretaria de Educação, traz em si um significado de construção do conhecimento através de um trabalho interdisciplinar, em que o aluno possa usufruir de conhecimentos relacionados ao seu convívio social, buscando, assim, formar cidadãos que procurem construir seus próprios conhecimentos a partir das necessidades da vida diária. Para o documento aqui analisado, é importante que ao ensinar a Língua Portuguesa o mediador faça uma reflexão sobre como é realizada a prática da linguagem na comunidade em que vivem os alunos.

Para a Proposta Pedagógica (p.12) “[...] a língua estabelece processos de interação entre sujeitos, nos quais, como interlocutores, vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas lingüísticas – orais e escritas, [...]”. E é no processo de interação entre as modalidades oral e escrita que acontece a interlocução entre os alunos.

No texto que trata das competências da linguagem oral, pode-se observar aspectos que são relacionados com o uso de uma comunicação dita adequada, tal como: ouvir e respeitar a fala do outro; interpretar e explicitar a compreensão sobre textos lidos, e resumir as idéias centrais de cada um deles. A pesquisadora Ramos (1997, p.25) também descreve que:

Iniciar textos falados é iniciar através de um *medium* sobre o qual o aluno tem mais domínio. Seriam minimizadas, desse modo, as dificuldades de decodificação da escrita no momento da leitura (oral ou silenciosa). O chamado analfabeto funcional poderá participar das atividades e ter sucesso, o que contribuirá para inseri-lo no mundo daqueles que dominam a escrita.

A citação acima traz uma reflexão sobre o trabalho com atividades orais, que se resume em criar novos espaços para o uso efetivo da linguagem oral em diferentes situações. Não se trata, portanto, apenas de interpretar textos e resumir suas idéias, e, sim, de buscar uma interação através de textos que formem parte do dia-a-dia dos alunos, embora não haja indícios de textos específicos para a realização de atividades orais na Proposta Pedagógica.

Ramos ainda ressalta que com a variedade de assuntos abordados em sala de aula, é necessário que os alunos tenham oportunidade não só de falar a respeito do que lhes agrada ou interessa, mas que possam também emitir opiniões, procurando sempre levar em conta as experiências de vida de cada um. E assevera que se deve reconhecer a escola como um espaço em que se pode falar sobre temas de interesse dos alunos, onde eles podem ser ouvidos com atenção uns pelos outros.

Ramos (1997) ressalta que muitos dos problemas existentes entre os alunos são superados nos diálogos entre eles. Isto nos faz refletir que textos que retratam a realidade dos

alunos ajudam a minimizar situações de conflitos gerados muitas vezes pela própria comunidade onde vivem. Fazendo, assim, com que o aprendiz seja capaz de envolver-se realmente em determinadas atividades orais, ao ponto de adquirir naturalidade, sendo capaz, inclusive de projetar o objetivo de tais práticas de textos orais, criando uma situação de socialização, tanto no espaço escolar como fora dele.

A Proposta Pedagógica enfatiza que é importante que o professor de língua portuguesa ao contar uma história conhecida dos alunos deve partir para assuntos que estão próximos da realidade deles, caso contrário, as atividades não são adequadas, pois os alunos em uma situação irreal ficarão fora do processo de interação coletiva, não se reconhecendo como sujeito e como ser social.

É evidente que a discussão da Proposta Pedagógica como ensino interdisciplinar, levamos a acreditar que a integração de algumas disciplinas na prática da oralidade permite reduzir em muito o que há de artificial e fechado em uma sala de aula de português. Além disso, são viáveis e possíveis atividades que sejam adequadas ao efetivo funcionamento da linguagem oral; envolvendo toda classe nessa prática, a ponto de fazer o aluno superar o programado que é uma atividade já estabelecida, sem levar em conta a reflexão do aluno; negando a ele, assim, a oportunidade de pensar por conta própria, sem levar em conta que pode atingir o criado, ou seja, o imprevisto e espontâneo que cada indivíduo tem. Pois tudo vai depender da motivação despertada, já que é ela que garante o interesse e o envolvimento com a atividade, e, por conseguinte, a sua eficácia.

Se o objetivo do documento aqui avaliado é levar o aluno a produzir textos orais autônomos e conscientes, mesmo que baseado em histórias antes contadas, não se pode esquecer de que, no nosso cotidiano, o ato de falar é sempre motivado; tem sempre uma causa e uma função. Assim sendo, o que se percebe é que a prática da língua vise a um saber-fazer que impulse o aluno a querer fazer. Nesse sentido, a motivação seria a ponte fundamental que integraria, de maneira satisfatória, as estratégias de aprendizagem à produção de textos orais.

Uma das competências previstas na Proposta Pedagógica é a de que a linguagem possa se adequar às comunicações formais do cotidiano escolar e social. Contudo, é essencial que para que possam desenvolver atividades orais profícuas os alunos estejam conscientes sobre as finalidades de tais atividades, esse é um dos principais papéis do professor de língua portuguesa.

Os trabalhos relacionados aos interesses dos alunos; os assuntos de exposição oral devem sempre ser condizentes com seus interesses. Ou seja, embora a Proposta não aponte o

trabalho na direção dos alunos, é importante que a escolha dos temas parta deles, pois é preciso ter o que dizer; estar envolvido com o que se vai dizer e, sobretudo, dominar o assunto exposto, evitando, assim, que se sintam inseguros como no ensino tradicional, em que, muitas vezes, encontram-se diante de temas que não dominam o que não faz sentido do ponto de vista existencial.

Outra competência no âmbito da linguagem oral, também apontada pela Proposta Pedagógica é a de que “os alunos possam participar de diferentes situações de comunicação oral, expressando, de forma clara e ordenada, sentimentos, experiências, idéias, pensamentos e opiniões, segundo o contexto” (p.13). Este fator leva-nos a acreditar que o propósito desse documento é dar ao aluno a competência de falar de forma consciente; e que ele possa organizar suas palavras de acordo com a norma culta. Neste aspecto Ramos (1997, p. 19) reconhece que

Se o aluno tem uma imagem inadequada do que seja o dialeto padrão, então o primeiro passo será fornecer-lhe condições para que obtenha uma imagem adequada. Familiarizá-lo com essa variedade é um importante passo, tendo presente que, enquanto membro de comunidade lingüística, ele já reconhece como modelo do que seja falar bem.

A pesquisadora ainda ressalta que há duas formas de levar o aluno a conhecer melhor a língua padrão. O primeiro momento trata de definir o que realmente é o dialeto padrão; o que se dá por meio da interação professor/aluno. E a segunda alternativa é colocar o aluno em contato com a língua padrão, buscando, assim, dar oportunidade ao falante de usufruir dessa variedade lingüística.

Em outra situação relacionada à competência lingüística proposta pelo documento da Secretaria de Educação da Cidade do Recife, há trechos direcionados à confrontação de “opiniões e pontos de vista sobre diferentes manifestações da linguagem verbal” (2002, p.13). O problema é que esse confronto seja retirado de um texto escrito que não traga semelhanças com a realidade dos alunos, pois, para Ramos, “aprender uma definição e memorizar um exemplo só podem levar à repetição da definição, e à identificação e repetição do próprio exemplo e outros afins” (1997, p.20).

3.2 O Diário de Classe

O Diário de Classe é um suporte para o trabalho do professor em sala de aula. É composto por diretrizes que orientam as atividades nas aulas de língua portuguesa. Em cada folha dedicada ao aluno constam: identificação, frequência, relato de vivências significativas do processo de aprendizagem, avaliação dos processos de desenvolvimento das competências⁴⁷, elaboração da definição de cada turma, planejamento anual, projeto didático e movimentação escolar.

No que concerne às competências a serem adquiridas por cada aluno, os procedimentos avaliativos estão dispostos em sete itens:

- Reconhecer e compreender os diferentes usos e finalidades sociais da linguagem verbal nas modalidades oral e escrita.
- Adequar os usos lingüísticos (orais e escritos) às condições sociais de produção do discurso, tais como situação sócio-comunicativa, interlocutores, gênero, finalidade e suporte.
- Compreender e produzir textos de diversos gêneros, considerando suas especificidades e contextos socioculturais de uso para a construção dos sentidos, utilizando recursos e estratégias adequados.
- Expressar opiniões e pontos de vista sobre diferentes manifestações da linguagem verbal
- Refletir sobre a organização e o funcionamento da linguagem nas dimensões gramatical, textual e discursiva, de modo a ampliar sua capacidade de análise crítica dos diversos discursos, inclusive o próprio.
- Reconhecer as representações ideológicas que subjazem ao discurso, analisando criticamente a linguagem como representação e veículo de valores e, eventualmente, de preconceitos de classe, credo, gênero e etnia.
- Valorizar as variedades da língua como criações legítimas para a intercomunicação, reconhecendo elementos característicos dessas manifestações.

As preocupações relativas aos conteúdos do diário de classe abrangem a leitura, compreensão e produção de textos verbais e não-verbais. Embora não esteja definido o que realmente signifique cada item, pode-se deduzir que o professor que atua na disciplina língua portuguesa tem conhecimento de cada uma dessas significações.

⁴⁷ As competências exigidas pelo diário são, em realidade, o registro das observações decorrentes das avaliações do professor, com relação às ações individuais e coletivas que auxiliam o estudante a superar suas dificuldades.

Os termos “reconhecer” e “compreender” indicam que ao professor de língua portuguesa cabe, basicamente, tornar consciente o que é intuitivo ao aluno a respeito da linguagem oral, com a finalidade de fazê-lo aperfeiçoar suas habilidades comunicativas, mas levando-o sempre a observar a escrita como parte desse processo de aprendizagem, buscando, assim, através da descrição dos gêneros textuais, a finalidade e o suporte para uma aprendizagem específica. Ramos (1997, p.2) destaca que

Quem quiser avaliar produção de texto, deverá treinar produção de textos e não a descrição de algumas de suas estruturas. Deverá instaurar situações que levem o aluno a fazer uso efetivo da língua, atendendo, na medida do possível, a propósitos e interesses que têm a ver com sua prática social.

Os gêneros trazem em si um contexto formalizado, devido ao processo de organização em que são descritos. Se analisarmos a escrita, constatamos que ela é um trabalho individual, solitário, independente das reações do destinatário; enquanto a oralidade é social por natureza, ou seja, uma atividade de produção discursiva, com os interlocutores face-a-face.

Se a intenção fosse reconhecer a finalidade social da linguagem verbal, não seria necessário compreender a estrutura da modalidade escrita. Ramos (1997) lembra que um indivíduo pode usar uma língua sem a mínima idéia de como descrevê-la.

A linguagem oral, quando são evidenciados e definidos gêneros textuais, revela o discurso oral formal, que, por sua vez, não se enquadra nas mesmas características da oralidade; posto que não se trata de um trabalho que resulte de cooperação discursiva, mas, sim, de uma produção individual, livre da interferência dos ouvintes. Pois é usual ao orador apresentar sua exposição ininterruptamente até o fim do discurso.

Nesse sentido, com relação ao ato de produção, o discurso oral formal encontra-se em uma posição limítrofe entre a oralidade e a escrita, porque, se por um lado os interlocutores estão face-a-face, podendo, após a apresentação de suas falas, expressarem suas reações; por outro, a produção propriamente dita é individual, e não coletiva. Portanto, menos dependente de reações e influências recíprocas. De modo que o trabalho com gêneros textuais aproxima-se da escrita.

Embora não haja definições no diário de classe sobre o que seria “expressar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem oral”, Ramos (1997, XI) ressalta que há uma necessidade de minimizar certos problemas como

A postura repressiva da escola em relação aos falantes do dialeto não-padrão, que leva ao emudecimento de grande parte dos alunos e indisposições para identificar-se com o ensino institucionalizado, na medida em que abrirá espaço para que os falantes do dialeto não-padrão possam falar de sua realidade e ver seu discurso como objeto de transcrição e tradução no/do dialeto padrão.

Na definição de valorização do dialeto não-padrão pela escola, percebe-se a dimensão da proposta descrita no diário de classe, que é de “expressar opiniões”. Embora não se especifique a necessidade de se partir do dialeto não-padrão do falante – o que é minimamente estranho, dada a ousadia da proposta –, já que os alunos do fundamental regular, e aqueles que freqüentam a EJA, interagem muito mais na língua não-padrão; e se o professor estiver disposto a realizar essa competência, terá que levar em conta os aspectos das variações da linguagem oral existentes em sala de aula. Ramos (1997), diz que a escola deve permitir reflexões sobre a língua e a linguagem, permitindo que elas sejam tratadas como algo natural e como objeto de interesse dos alunos, isto porque os assuntos relacionados ao social levarão à construção de conhecimentos diversos.

Quanto à competência exigida pelo diário de classe, com relação às produções orais e escritas, percebe-se também a mesma timidez quanto ao foco da linguagem; porque além do conhecimento do funcionamento da língua, faz-se imprescindível o domínio de elementos não verbais e paralingüísticos⁴⁸ simultaneamente. De mais a mais, a própria escrita exige a capacidade de reconstrução do contexto situacional, procurando, assim, compensar a falta dos recursos de que não é dotada. Isto se explica pelo fato de que, na modalidade oral, a situação de enunciação é dada ao mesmo tempo em que o texto é descrito; pois se conhece a identidade do locutor e a do ouvinte, sabe-se o lugar da enunciação e também os objetos aos quais o texto poderá se referir. Como na escrita apenas o texto é apresentado, tem-se a necessidade de reconstruí-lo, com os devidos recursos, para que o leitor tome conhecimento de onde e como tudo aconteceu.

A habilidade mencionada pelo diário de classe com relação à oralidade é descrita para todas as modalidades do ensino fundamental. Entretanto, é importante ressaltar que, para a atividade de elocução formal, que envolve a produção do discurso, exige-se bem mais, em termos de domínio da linguagem formal, que o necessário a uma simples conversação coloquial.

Nas adequações dos usos lingüísticos (orais e escritos) às condições sociais de produção do discurso – competência instituída pelo diário –, percebe-se que há o intuito de que cada

⁴⁸ Instrumentos que ajudam a linguagem oral, como: o som da voz que acompanha a fala e revela a situação em que o falante se encontra (se ele está bem, mal, alegre, triste, cansado etc).

aluno se expresse bem, tanto na oralidade como na escrita. Em realidade, o indivíduo terá que ter o controle do assunto em exposição, porque no ato da apresentação o locutor está em total evidência, sendo ouvido e avaliado e, conseqüentemente, o risco de se comprometer por qualquer falha eventual, é maior e mais grave.

Outra competência descrita pelo diário, redimensiona o aluno a “reconhecer as representações ideológicas que subjazem ao discurso, analisando criticamente a linguagem como representação e veículo de valores e, eventualmente, de preconceito de classe, credo, gênero e etnia”. Neste caso, existe a necessidade de se identificar não só certos recursos lingüísticos; faz-se importante também que o aluno possa descrever os valores a que cada discurso se refere. Contudo, para se exigir tais habilidades mais refinadas do que as esperadas na linguagem coloquial, é preciso munir o aluno de conhecimentos específicos dos mecanismos da elocução formal; o que para ele é sempre um desafio, pois requer do locutor um preparo específico para uma melhor análise da linguagem.

Os procedimentos didáticos para desenvolver as competências prescritas, são descritos da seguinte forma:

- Exposição de conteúdo pelo professor;
- Debate e produção de textos sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula;
- Exibição de vídeos com temas correlatos aos conteúdos;
- Utilização dos recursos da informática (Internet, edição de texto, CD-ROM, etc.);
- Atividades extra-classe;
- Aulas passeio com produção de relatório;
- Dramatizações;
- Atividades com jornais, revistas e outras publicações;
- Trabalho individual e/ ou em grupo;
- Confeção de painel, trabalho com desenhos;
- Apresentação de seminários;
- Uso dos livros didáticos e para-didáticos.

Todos estes procedimentos podem ser questionados no que diz respeito a sua eficácia, caso seja levado em conta que nenhuma aplicação lingüístico-pedagógica será realmente concretizada se não forem considerados os conhecimentos gerais sobre a língua: seu funcionamento em todos os níveis, suas variedades e formas de emprego nas mais diversas situações. Conseqüentemente, tal metodologia, que se apresenta como “receita” a ser testada

esporadicamente, tende a não apresentar resultados válidos, sem a compreensão do todo lingüístico, ou sem a devida valorização da linguagem oral.

A reflexão sobre a língua oral e sua utilização, tanto na produção como na compreensão, que são dois objetivos integrados, está a serviço do saber usá-la. Em outras palavras, o aluno, ao mesmo tempo em que desenvolve suas habilidades comunicativas, vai compreendendo os mecanismos de funcionamento da linguagem, e é justamente esse processo de conscientização que favorece os seus progressos lingüísticos. Tal conscientização estabelece interação com a língua e procura ativar e explorar a competência comunicativa do estudante.

Analisando as competências e procedimentos didáticos descritos no diário de classe, há orientações para a execução de atividades que utilizam a linguagem oral como algo já passível de planejamento. Mas antes, porém, de qualquer produção oral por parte dos alunos, torna-se importante desenvolver-lhes a sensibilidade às especificidades e diversidades da língua oral; o que certamente contribuirá para facilitar o seu posterior desempenho lingüístico.

O processo de aprendizagem dos alunos da EJA precisa ser forjado pela descoberta. Se tivermos que utilizar uma metodologia, que seja a reflexiva, passível de uma construção de conhecimentos gerados a partir dos próprios interesses dos alunos. Uma aquisição de conhecimentos, mas de participação ativa nas análises e conclusões. Tendo isso em vista, o professor da Educação de Jovens e Adultos, sempre poderá se utilizar do confronto de textos, para que a classe chegue à compreensão das características de cada um, quanto à variedade, quanto às funções, quanto aos níveis de formalidade etc.

Se uma das características das competências relativas aos textos orais é que o aluno analise o próprio texto que produz, então uma das condições para esse tipo de análise poderia ser a apresentação dessas produções em sala de aula, de forma que, trocando experiências e compreendendo a norma pudessem construir uma compreensão conjunta.

Além disso, a proposta apresentada não visa à completude, mas tão somente sugere, descortina novas possibilidades de trabalho com a língua, em situações didáticas específicas. Para tanto faz-se interessante propor uma mudança de base, que, com o tempo, deverá evoluir à medida que evoluem também as pesquisas sobre a oralidade.

Para o público da EJA, é importante ressaltar que a atividade de auto-avaliação textual ainda tem que ser explorada, tanto no sentido de sua otimização, como quanto ao tipo de treinamento que exige.

CONCLUSÃO

Na análise das condições históricas dos documentos que regem a educação no Brasil, observou-se que a tentativa de implementação de escolas para a população brasileira é de meados do Século XIX e que a prioridade para a inclusão dos cidadãos de baixa renda no espaço escolar iniciou-se em 1827. Contudo, o ensino para o público EJA só passou a ser obrigatório a partir da criação da LDBEN/1996.

A orientação para trabalhos em aulas de língua portuguesa em turmas de jovens e adultos iniciou-se por meio da proposta intitulada Proposta Curricular para Jovens e Adultos, criada pelo Ministério da Educação no ano de 2002. O documento direciona as atividades em diversas disciplinas, e é neste momento que a linguagem oral passa a ter espaço mais específico dentro do ensino de língua portuguesa para o público EJA.

Compreendeu-se nesta pesquisa que o processo de ensino através da linguagem oral ainda permanece em discussão, isto porque não há entre os pesquisadores um consenso sobre a concepção do que realmente pode-se definir como linguagem oral. A proposta para uma realização de uma maior valorização da oralidade em turmas do ensino fundamental é descrita como uma tentativa de organização da linguagem primária. Baseando-se em gêneros textuais, alguns pesquisadores acreditam que a aprendizagem da oralidade se dá em estruturas do discurso, podendo assim ser uma forma de organização da língua falada.

No entanto, outros autores dentre os abordados relacionam a aprendizagem como a própria experiência do aluno, refletindo sobre a imagem que os participantes têm de si mesmo e de suas relações com o mundo, o que poderá ser para o ensino de jovens e adultos uma tomada de consciência sobre uma produção textual mais eficaz. Observando as condições de um trabalho voltado para a realização de textos orais que condizem com a realidade da EJA, espera-se que as aulas de língua portuguesa sejam um lugar onde esses alunos produzam, interpretem e medeiam histórias pessoais, sendo assim, a experiência de si constituídas, em grande parte, a partir de suas próprias narrações.

Por sua vez, o tipo de prática pedagógica dominante nos documentos, como os PCNs, PCEJA e a Proposta Pedagógica da Secretaria da Cidade do Recife, reflete na elaboração de atividades como a linguagem oral que estabeleçam em cada momento tipos de histórias que podem ser contadas pelo professor e que logo em seguida possam ser produzidas e que algumas dessas experiências possam estabelecer relação com o dia-a-dia de cada aluno. A

intenção demonstrada nos ditos documentos é que os participantes problematizem, explicitem e, eventualmente modifiquem a forma que irão falar em situações que requer a formalidade da língua.

Da mesma maneira que foi percebido na análise dos principais pesquisadores, a redução do tema sobre a oralidade nos parâmetros e propostas curriculares se dá pela incerteza das definições do que realmente é denominado de linguagem oral ou oralidade. Na tentativa da organização da modalidade de ensino se buscam alternativas que levem a uma maior reflexão sobre o significado e a importância do trabalho com a modalidade oral e como podem ser construídas novas expectativas para o ensino partindo da necessidade que tem o ser humano de usar a fala para se comunicar.

Desta pesquisa conclui-se que embora os documentos oficiais demonstrem uma preocupação com o ensino da linguagem oral, percebe-se que as orientações para um trabalho com atividades que revelem a importância dessa modalidade ainda são muito restritas. A causa é que só a partir da inovação nos conceitos de ensino, realizada pelos PCNs no final da década dos anos 90 do século passado, se inicia um certo grau de valorização da linguagem oral. É só com a proposta de ensino direcionada a EJA, elaborada quatro anos depois dos parâmetros, que se visam perspectivas de ensino-aprendizagem sobre linguagem oral.

Nas concepções do diário de Classe as atividades chamadas de verbais não estabelecem uma descrição sobre a oralidade de forma clara, o que causa uma terminologia confusa, ou seja, poderia haver uma descrição mais clara sobre as exigências das competências exigidas pelo diário quando se refere à linguagem oral.

Esse trabalho resultou da observação dos dados obtidos tanto da Proposta Pedagógica como do Diário de Classe. Eles direcionam a prática de ensino de diversas disciplinas, tendo como objetivo relacionar atividades para um melhor desenvolvimento da prática do professor nas aulas de língua portuguesa. No entanto, ali há apenas conceitos descritos para a realização das atividades que se espera que cada professor alcance no ensino da língua materna sem que exista um direcionamento específico para turmas da educação de jovens e adultos.

A intencionalidade dos documentos da Secretaria de Educação da Cidade do Recife é em realidade inovadora no sentido que estabelece o trabalho com a linguagem verbal como prioritário, a Proposta Pedagógica destaca tal linguagem com itens, determinando assim uma forma de estabelecer critérios para o trabalho com atividades orais, porém não propõe ou fornece subsídios teóricos e metodológicos para a prática de ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa, provavelmente porque não seja esse o objetivo de um documento desse

porte. Trata-se apenas de recomendações para atividades que podem mudar o processo de aprendizagem utilizando a linguagem oral nas aulas de língua portuguesa.

A Proposta enfatiza que as atividades devem partir dos assuntos relacionados com a convivência dos alunos, tanto na escola como na comunidade e estabelece normas para que se valorize a linguagem oral em aulas de língua portuguesa. Não obstante, o tratamento confuso que o Diário de Classe dá à oralidade manifesta, não está claramente definido o conceito que permita o professor ser operativo em sala de aula, além de precisar do domínio da nomenclatura para determinar as atividades com essa linguagem oral.

É importante ressaltar que um Diário de Classe de fácil entendimento em suas determinações servirá de apoio para o professor de língua portuguesa. Caso contrário, as habilidades propostas pelo documento ficarão confusas e desmotivantes para um trabalho com a oralidade, que requer um conhecimento das propriedades tanto de um texto formal como uma maior valorização de uma conversação mais informal.

Os procedimentos didáticos exigidos pelo Diário são direcionados para o discurso formal, onde o professor terá que desenvolver atividades que estimulem os alunos a participarem de atividades, propostas de forma não clara quanto à linguagem oral. Em realidade os Diários tendem a ser um seguimento da Proposta, não uma diretriz para facilitar a aprendizagem através da linguagem oral. Os procedimentos para atividades que envolvam a oralidade não são simplificados e nem deixam marcas de resultados que se pretendem atingir, apenas direcionam para um trabalho ao que parece não há objetivos.

Sugere-se nesta pesquisa que o diário de classe direcione as atividades orais de forma que tanto professores como alunos possam reconhecer as habilidades referentes à linguagem que se denomina oral ou verbal. A importância de um documento como diário de classe que tem em seu corpus uma matriz curricular servindo de suporte único para o trabalho do professor da EJA, ao se referir às atividades denominadas orais, é importante que a proposta do trabalho com os textos seja mais concreta quanto à produção de textos livres, que não sejam objeto de correção formal imediata, isto porque os textos cuja origem reporta-se aos gêneros orais trazem ênfase em aspectos formais, os quais muitas vezes inibem os processos de livre pensamento dos alunos.

Historicamente a escola no Brasil traz em si uma maior preocupação com a formalidade textual escrita, isto por sua vez acarretou a construção de um aprendizado em textos puramente escritos, mas com a tendência de aceitação de novas práticas pedagógicas que valorizam a linguagem como forma de estruturação da aprendizagem e com propostas de ensino que podem ajudar a uma implementação de ações de uso efetivo da língua oral, como é

o caso da necessidade de comunicação através da linguagem em tarefas que envolvem o dia-a-dia de cada indivíduo. É necessário que a consolidação de uma maior valorização da oralidade se dê pela qualidade de uma construção de uma plena cidadania, criando assim, condições para que os sujeitos participantes da instituição escolar sintam-se livre para elaborar suas próprias opiniões, criando de forma consciente seus próprios textos e estabelecendo uma nova identidade como cidadão atuante na sociedade em que vive.

Se o ensino de língua portuguesa em turmas da EJA estiver consolidado com uma linguagem que conserve um vínculo estreito com o pensamento, respeitando a construção de representações que levem em conta a comunicação entre pessoas, provavelmente a oralidade terá sua importância reconhecida nas orientações dos próprios relacionamentos que esses indivíduos têm com a sociedade em que vivem.

O diário de classe utilizado para os alunos do Ensino Fundamental e que também regem as orientações para os alunos da EJA diferem dos propósitos dos outros documentos, como a própria Proposta Pedagógica da Prefeitura. O documento não considera a linguagem como mediadora, que leve ao aprendiz a buscar vínculos sociais através da oralidade. As sugestões poderiam ser complementadas com situações práticas de interação, que servissem como vínculos para a socialização, dando assim, oportunidade para que cada aluno pudesse viver situações de interação em sala de aula, exercitando a cidadania, como um cidadão autônomo, responsável, crítico, que constrói sua própria história de vida.

As sugestões do diário de classe não concentram idéias que levem aos alunos a reconhecer a linguagem oral como essencial para o aprendizado de modalidades que requer uma estrutura formalizada como é o caso da escrita. A falta de descrição de conceitos claros sobre a linguagem leva o próprio professor apenas a ser um criador de atividades que não levam em consideração situações existentes ao longo da vida dos alunos da EJA. As orientações sobre a linguagem verbal devem ser expressivamente contextualizadas porque os fundamentos da opinião são baseados na livre condição de cada indivíduo de acordo com a situação vivida por ele.

Esperamos que este trabalho contribua para uma reflexão nos meios oficiais sobre as práticas pedagógicas que envolvem a oralidade em sala de aula de modo a propiciar um diálogo entre as necessidades culturais dos alunos e os objetivos educativos oficiais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português – encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL, **Lei Darcy Ribeiro (1996). Lei de Diretrizes e bases da educação**. Brasília: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, Brasília, 2006.

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto nº 183, de 6 de agosto de 1870.

_____. Decreto-Lei nº 7247, de 19 de abril de 1879. Reforma do ensino primário, secundário e superior no município da Corte em todo o Império *In: Relatório do ano de 1878, apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 2ª Sessão da 17ª Legislatura*. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1879. (c)

_____. Decreto-Lei nº 7247, de 19 de abril de 1879. Reforma do ensino primário, secundário e superior no município da Corte em todo o Império *In: Relatório do ano de 1878, apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 2ª Sessão da 17ª Legislatura*. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1879.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Síntese de Indicadores Sociais – 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília:Senado: Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529> <Acesso em: 12 de dezembro de 2007>.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5a à 8a Série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002a. 148 p.: il. : v. 1

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5a à 8a Série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002b. 256 p.: il. : v. 2

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. PCN – **Parâmetro Curricular Nacional**. Introdução. 2 ed. Rio de Janeiro – RJ: D&A, 2000.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. PCN – **Parâmetro Curricular Nacional**. Introdução. 2 ed. Rio de Janeiro – RJ - D & A, 2000.

_____. IBGE divulga indicadores sociais dos últimos dez anos. Comunicação Social, 28 set, 2007. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=987&id_pagina=1>. Acesso em 12, Nov, 2007. MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e Pensamento**, RJ: Vozes, 1971

FLÔRES, Onici; SILVA, Mozara Rosetto da. **Da oralidade à escrita: uma busca da mediação multicultural e plurilingüística**: Canoas, RS: ULBRAS, 2005.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d' água. 1995.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**, 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NEVES, Fátima Maria. *O Método Lancastiano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)*. 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.htm>. Acesso em nov, 2007.

OLIVEIRA, João Alfredo Corrêa de *In*: BARBOSA, Rui. Projeto nº 73-A, de 23 de julho de 1874 **Reforma do Ensino Secundário e Superior. Obras Completas**. v. IX, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942, p. 339-347.

_____. **Fallas do Throno**. Rio de Janeiro Typ. Nacional, 1872.

PARAÍBA, Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagem, códigos e suas tecnologias. João Pessoa: UPFB, 2006.

PORTELLI, Alessandro. “**Tentando aprender um pouquinho; algumas reflexões sobre a ética na história do oral**” *In*: projeto história. Revista de estudos de Pós-Graduados do departamento de história da PUC, nº. 15. São Paulo: PUC, 1997.

PRETI, Dino. **Planejamento ou replanejamento do texto falado**. Humanitas: São Paulo, 2003.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

ROCA, Maria del Pilar. O relacionamento humano na aquisição de E/LE (Espanhol Língua Estrangeira) nos referenciais curriculares para o ensino médio do Estado da Paraíba (RCEM) in: V Seminário sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura, 2007, Campina Grande: PB. Comunicação Oral. p. 04-08.

SILVA, Raquel Padilha. **A instrução no Império e no Rio Grande do Sul**. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/ojs/index.php/dbh/article/viewFile/256/69>. <Acesso em: 09 de dezembro de 2007>.

SOARES, Leôncio José Gomes. Educação de jovens e adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Paulino José Soares de *In*: BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino secundário e superior. Obras completas**: Conferência Estadual no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942, v. IX, tomo I, p. 320-324.

STREET, Brian (1995). **Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education**, Longman Group Limited. Trad.: Jackeline Rodrigues Mendes. Disponível em: <<http://etnomatematica.univalle.edu.co/articulos/Mendes1.pdf>>. Acesso em 10, Nov, 2007.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)**. **Rev. Bras. Hist.** n. 45 São Paulo July 2003, vol.23. Print ISSN 0102-0188. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882003000100003>. Acesso em 10, Nov, 2007.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)