

Leitura e oralidade: algumas possibilidades na educação de adultos¹

Reading and orality: Some possibilities in adult education

Maria Alice Nogueira Souto é especialista em Docência em Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Educação Vera Cruz (ISE Vera Cruz) e formada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Trabalha com formação continuada de professores e supervisão de projetos educacionais na rede pública de São Paulo.

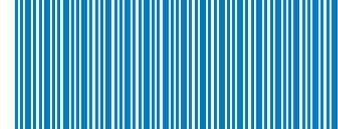
Contato: malice.ns@gmail.com

Resumo

Neste artigo, apresentamos e discutimos algumas possibilidades de integração entre os saberes dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e práticas de ensino em Língua Portuguesa. Partindo do pressuposto de que, ao chegarem à escola, esses estudantes são portadores de uma competência comunicativa que viabiliza sua interação social, nossa questão central é: como os conhecimentos e saberes construídos, sobretudo num mundo em que prevalece a oralidade, constituem-se em estratégia facilitadora do trabalho com a leitura e a produção escrita? Para isso, tomamos como objeto de análise a sequência didática *Minha terra*, proposta a estudantes adultos – em sua maioria, migrantes – do segundo segmento da EJA. Como resultados, verificamos fluência e desenvoltura na expressão oral, ampliação de competências de leitura, desenvolvimento significativo nos procedimentos de escrita e, em especial, desenvolvimento do gosto pela escrita poética. Constatamos a necessidade de considerar a trajetória de vida e os saberes dos alunos adultos para promover sua inserção na cultura escolar.

Palavras-chave: oralidade; leitura; escrita poética; trajetória de vida; Educação de Adultos.

1. Trabalho apresentado em outra versão no 2º Encontro Internacional de Educação em Osasco e no encontro Paulo Freire 90 anos: Educação como Ato Político de Produção e Conhecimento (out./nov. 2011).



Abstract

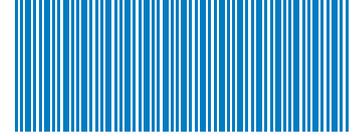
In this paper, we present and discuss some possibilities for the students' knowledge of Adult Education integrating the teaching practices in Portuguese. Assuming that when these students get to school they are carriers of a communicative competence that enables their social interaction, the central question that we investigate is how the knowledge and expertise built especially in a world where orality is prevalent can be a facilitating strategy to work with reading and writing. For this we take as the object of analysis the didactic activity *Minha terra (My land)*, proposed to adult students, mostly migrants, from the Second Segment of Adult Education (EJA). As a result we found fluency and facility in orality expression, the expansion reading skills, significant development of writing procedures, and in particular, the taste for writing poetry. We see the need to consider the history of life and knowledge of adult students for their inclusion in the school culture.

Keywords: orality; reading; poetic writing; students' life history; adult education.

Introdução

O interesse pelo objeto deste trabalho tem origem em duas experiências de ensino. Uma delas foi a prática de aulas de Língua Portuguesa para alunos adultos do projeto de ação comunitária Ilha de Vera Cruz, da Escola Vera Cruz, com sede na cidade de São Paulo. O grupo era formado por alunos que cursavam o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA), equivalente ao 9º ano. Tratava-se de adultos trabalhadores do mercado formal e informal, com mais de 25 anos, migrantes ou filhos de nordestinos, em sua maioria mulheres. Somou-se a essa experiência o contato com professores da rede municipal de Guarulhos (São Paulo) durante um curso de formação de professores de EJA via Estudo do Meio oferecido pelo Laboratório de Pesquisas em Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (LAPECH) e coordenado pela Prof. Dra. Nídia Nacib Pontuska.

Tais experiências se distinguem tanto em relação ao enfoque, quanto em relação às áreas de atuação. Em Guarulhos, o trabalho de formação continuada era realizado com professores de EJA das diversas disciplinas do currículo da rede pública; no Ilha, contávamos com a interface da sala de aula de Língua Portuguesa



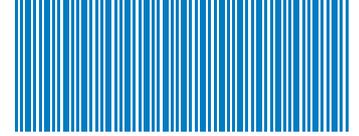
para alunos adultos num projeto social que ocupa as instalações de uma escola particular em São Paulo. Apesar das diferenças, o traço relevante presente nas duas situações de ensino era a condição de excluídos dos jovens e adultos da escola regular, bem como os desdobramentos que isso trazia para o processo comunicativo em sala de aula.

No mar de desafios impostos pela educação de adultos estava sempre presente o conflito ocasionado pela distância entre a leitura e a escrita *trazidas por eles* e aquelas pretendidas no mundo escolarizado, *padrão, fluentes, sem vacilos ou erros ortográficos*. Outra questão recorrente era relativa ao lugar ocupado pelos saberes daqueles alunos nesse contexto, ou seja, sua história de vida marcada pela oralidade e a construção desse *saber escolar*.

Levando em consideração essas questões e seus desdobramentos, propomos, como pressuposto desta pesquisa, a necessidade de *ampliação dos sentidos atribuídos à leitura e aos atos de ler*. Trata-se de tomar a leitura como produto das relações humanas, socialmente construído em tempos e espaços específicos, carregado de vozes sociais e, portanto, variável. Trata-se ainda, como afirma Paulo Freire (1989), de considerar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1989, p. 9).

Nesse sentido, pretendemos investigar, num mundo com a multiplicidade de textos dos mais variados gêneros – orais, escritos, imagéticos, impressos e eletrônicos – que papel ocupa a oralidade na construção da leitura, em especial para estudantes adultos, com sua experiência truncada e tardia no ler e escrever. Como atua o leitor, com sua história, no processo de atribuição de significados? Como os estudantes adultos processam lembranças, memórias e a cultura oral no ato de leitura? De que maneira as narrativas orais, os relatos, podem constituir-se em substrato para a apropriação de novas modalidades de ensino e conhecimento?

Para verificar essas questões, debruçamo-nos sobre os desafios e os dilemas enfrentados pelos alunos adultos na volta à escola, partindo da visão da sala de aula de EJA como espaço de pesquisa onde prática e diálogo com diferentes autores (atores) se alternam, fundam, fundamentam e completam. O que vemos nesses espaços é a sugestão de caminhos em direção a uma pedagogia *culturalmente sensível* (Sousa, 2007), para a qual as práticas de leitura são consideradas práticas sociais que admitem



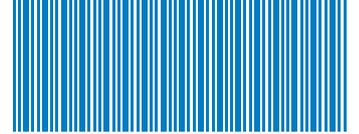
a pluralidade, a diversidade, a multiplicidade e a heterogeneidade. Sugere-se, desse modo, um fazer pedagógico que, levando em conta os saberes e as histórias pessoais desses alunos, possa ampliar suas competências de leitura e de comunicação, facilitando, com isso, a relação com a cultura escolar.

No intuito de ampliar essa discussão, procedemos a uma breve análise da oralidade e suas relações com a leitura e a escrita segundo autores como Marcuschi (2007). Estudamos, assim, as implicações e visões que abarcam os *letramentos*, bem como o papel da *oralidade* na construção da leitura e na apropriação de novas modalidades de conhecimento, em especial para estudantes adultos.

Na perspectiva da pesquisa em curso, apresentaremos a sequência didática *Minha terra*, proposta para os alunos de EJA no projeto Ilha de Vera Cruz. Queremos mostrar com tal relato que, quando o *ato de ler* ultrapassa o mero conhecimento de letras e sons, ele pode implicar procedimentos de escrita *eficientes*. Nesse caso, consideram-se a realidade social do estudante, sua história de vida, a poética da oralidade que ele traz de *outras paragens*, seus modos de ver o mundo, práticas, vozes e discursos até então invisíveis.

Inspirados pelas diversas *canções do exílio* – ouvidas (e vistas) em visita ao Museu da Língua Portuguesa e reproduzidas em classe –, sobretudo pela *Canção do exílio* de Gonçalves Dias, o *ler e escrever* dos alunos fluíu em versos, envolvendo todos nós, atores na sala de aula, em cantos, festas, histórias da infância e saudades da terra natal. Apoiados nessa vivência e em seus desdobramentos no fazer pedagógico, acreditamos que as marcas da oralidade, entendida como memória ou relato de narrativas orais em verso e prosa, constituíram-se em condição fundamental para o desencadear da *fala poética* dos alunos, bem como para maior desenvoltura em seu relacionamento com a escrita.

Para subsidiar nossa pesquisa, apoiamo-nos nos registros e relatórios das observações de aula, bem como na troca de ideias entre os professores da EJA sobre o desafio do *que fazer*, de modo efetivo, para obter *resultados* satisfatórios na aprendizagem dos alunos em língua portuguesa e nas demais disciplinas do currículo. Nesse último caso, tratava-se da busca pela transformação dos conteúdos preestabelecidos em produção de conhecimento, considerando, dentre outros requisitos, a participação dos alunos tanto com seus saberes, quanto com aqueles que circulam na sociedade.



Dos alunos, recolhemos relatos orais, a prosa em sala de aula, trabalhos escritos, entrevistas (publicadas em revista de circulação interna) e poemas que falavam sobre o *lá* e o *cá*, sobre suas trajetórias até a volta ao estudo no espaço escolar. Aqui procuramos fazer um movimento investigativo com sensibilidade e ritmo, acompanhando a sua produção, seus progressos e o empenho nessa *escrita*, mobilizando também o modo como percebemos e pensamos nossa prática docente.

Paralelamente, recorreremos a estudos recentes sobre o *oral* e o *escrito*, diálogo com diversos autores, reflexões acerca de oralidade e letramento, procedimentos de constituição do leitor, artigos e trabalhos desenvolvidos na educação de jovens e adultos. Além disso, valemo-nos da Proposta Curricular para o 2º segmento da EJA como apoio às indagações que nos propusemos discutir e investigar.

A oralidade na Educação de Jovens e Adultos

Os saberes dos alunos vão à escola

Inicialmente eu estava inseguro, pois estava vivendo uma experiência a qual eu nunca tinha tido: de estar em uma sala de aula e ficar frente a frente com um professor, pois a única sala de aula em que estive foi vinte anos atrás, em escola rural (aluno do M5).

Foi lá no avançado de um bimestre, em aulas de Língua Portuguesa na EJA, que uma afirmação como essa adquiriu, para mim, real significado. As evidências estavam ali, mas a professora de *ensino regular* ainda não havia tomado ciência delas. Alunos adultos que nunca tinham frequentado a escola tal como a conhecemos, ou que tiveram acesso a uma escolarização limitada, tinham dificuldade na apreensão, não só da linguagem escolar, mas dos *fazeres* da escola em todos os sentidos. Seus sotaques e suas entonações foram pistas fundamentais, a partir daí, para a busca de um entendimento sobre como intervir de forma produtiva no processo comunicativo em sala de aula. O objetivo era contribuir para o desenvolvimento de estratégias facilitadoras no ensino da leitura e da escrita, além de empreender o desafio de acolher as expectativas dos alunos, seus conhecimentos, saberes, visões de mundo, falares, de modo a potencializar as práticas de ensino.

Ao reconhecer e validar os saberes dos alunos e suas trajetórias biográficas, a escola tem a oportunidade de abarcar a diversidade



cultural presente na sala de aula. Com isso, ela acolhe diferenças de gênero, etnia, território geográfico, trabalho, religião, entre outras, dando voz a todos os interlocutores (inclusive ao professor) no espaço da experiência. É nesse sentido que Mota e Souza (2007) defendem esse “momento mágico do ‘rito de passagem’ da tradição de oralidade (no micro espaço da comunidade local) para o mundo grafocêntrico (no macroespaço da comunidade global)” (Mota e Souza, 2007, p.4) o que propicia a inserção desses alunos no mundo letrado.

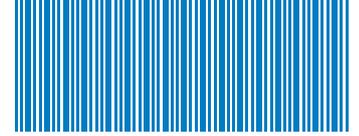
A questão que se apresenta a nosso ver é relativa, portanto, a como lidar com a diversidade de experiências e saberes, de *falares*, no âmbito escolar com vistas a desenvolver estratégias de ensino que valorizem e legitimem esses conhecimentos plurais, deslocando o professor do papel de *narrador do mundo* e fazendo da sala de aula um lugar (dialógico) de troca. O objetivo é abrir perspectivas que ampliem essa teia de saberes (aluno/professor/mundo/aluno) em direção a uma pedagogia que realmente favoreça a expressão do estudante adulto.

Apesar dos estudos e das pesquisas acerca das complexas relações entre oralidade e escrita, faz parte da *cultura escolar* a visão que considera a escrita como *algo positivo*, associada ao desenvolvimento e à modernidade, ao passo que à oralidade cabe o *status* de cultura do cotidiano, algo menor. Para Graff (1987) muitas pesquisas que contribuem para ratificar o *mito do letramento* consideram escolarização e habilidades/atitudes letradas como sinônimos.

É a escolarização formal, e não o letramento em si, que enfatiza, em seus processos de aprendizagem, formulações gerais ou descrições/competências em sistemas simbólicos e abstratos [...]. Na escola, o letramento tem um uso especial: a linguagem separa-se do contexto de ação (Graff apud Galvão; Batista, 2006, p. 424).

Uma vez adotada a posição de que existem *práticas de letramento* e de que oralidade e letramento são atividades interativas, é importante considerar que as línguas se fundam em *usos*, não havendo, portanto, *certo ou errado*.

No Brasil, o enfoque teórico que privilegia as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, em oposição à visão tradicional dos estudos sobre a aprendizagem de habilidades *supostamente neutras*, vem sendo marcado pelo uso do termo *letramento*. A concepção sócio-histórico-cultural vinda dos estudos do letramento revelou que a aprendizagem da leitura e da escrita não



se dá de maneira homogênea entre os estudantes e evidenciou o fato de que os sujeitos constroem conhecimento antes de frequentarem a escola. O letramento é, portanto, um processo social e histórico de aprendizagem da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários da leitura, por isso constitui-se como um conjunto de práticas, ou de *letramentos*.

No que concerne propriamente à leitura na escola, percebe-se que a representação do *leitor ideal* perpassa a prática escolar, em especial no que se refere aos alunos adultos. Essa visão estabelece uma

hierarquia de objetos, de gêneros e de suportes; define-se o que é ler, e, na mesma operação, escalonam-se os leitores segundo os objetos que consomem, as oportunidades de acesso e a frequência com que lêem, excluindo os “não-leitores” (Abreu, 2001 apud Vóvio, 2007, p. 86).

Ao assumirmos a diversidade e a pluralidade de práticas sociais historicamente negligenciadas pela escola, isto é, práticas sociais fundadas sobretudo na oralidade, ampliamos os sentidos atribuídos à leitura e aos atos de ler. Trata-se, como já dito, de tomar a leitura como produto das relações humanas, produto este construído em condições sociais e históricas determinadas em diferentes tempos e espaços, carregado de múltiplos discursos e vozes sociais. Trata-se ainda, de considerar como primeira leitura *o que está no mundo* e ao redor do sujeito: pessoas, cores, formas, sons, objetos, o falar dos mais velhos etc. Essa perspectiva está em conformidade com as pesquisas desenvolvidas por Roger Chartier a respeito da história da leitura, as quais reforçam o papel das práticas culturais envolvidas no ato de ler e apresentam a leitura como elaboração ativa de significados entre os diferentes grupos sociais. Elas desvendam, nesse sentido, distintos modos de leitura, os quais implicam práticas traduzidas em gestos, espaços e costumes.

Decorre daí a importância do reconhecimento das práticas de leitura locais (orais e coletivas) e da relação dessas práticas com os mais diversos conhecimentos vindos da experiência do leitor e de suas histórias de vida, as quais se engendram na interface entre as narrativas orais e um mundo com grande multiplicidade de textos, impressos ou disponíveis na *web* (hipertextos).

No Brasil, onde a escolarização ainda é excludente, é de fundamental importância a investigação sobre o papel desempenhado por práticas culturais ancoradas na oralidade, na memorização ou que se utilizam de outros fatores além da escrita na construção das competências leitoras e comunicativas.



Essas considerações acerca da importância dos saberes dos alunos das turmas de EJA em seu processo de aprendizagem, em especial da leitura e da escrita, ancoram o que pretendemos mostrar neste trabalho. A discussão nos fornece pistas sobre como abordar a *oralidade* nas situações de ensino em Língua Portuguesa na EJA, de maneira que se preservem as práticas discursivas desses alunos. *Oralidade* entendida aqui como falas, recursos expressivos, formas de conhecimento, experiências vividas, memórias dos alunos, como real *porta de entrada* para o desenvolvimento de suas competências leitoras e comunicativas e para seu ingresso na *cultura escolar*.

Minha terra – uma proposta de trabalho na EJA

Sextilhas e redondilhas, como nos cordéis?

A sequência didática *Minha terra* previa, de início, a experiência de *ver, ouvir e ler* poemas de Oswald de Andrade, Murilo Mendes e José Paulo Paes, todos eles inspirados no poema *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias. Isso seria feito primeiro no Museu da Língua Portuguesa e depois em sala de aula. Na sala, procuramos recuperar um tanto da emoção do ambiente do *Planetário das Palavras*, uma das alas do Museu da Língua Portuguesa, por meio da audição dos poemas nas vozes de Chico Buarque de Hollanda, Matheus Narchtergaele, Murilo Moura, Juca de Oliveira e Alice Ruiz. Nesse momento, observou-se de modo mais detido o ritmo da leitura, a melodia, a intenção comunicativa dos leitores e como esse movimento chegava a nós, ouvintes.

O passo a passo do trabalho foi registrado em breves relatórios, ora pelo monitor da classe, Roberto Samora, ora por mim, professora. Os relatórios trazem observações pontuais feitas por alunos no transcorrer das aulas, as quais foram planejadas como oficinas de leitura e produção de textos. Um exemplo é a observação feita por uma aluna: “É tão fácil a gente falar da nossa terra” (aluna do M5). Esse comentário ganhou forma no desenrolar das atividades que se seguiram. A primeira delas consistia em que cada aluno trouxesse para a aula seguinte um texto que falasse sobre sua terra natal. Era a primeira vez que os alunos arriscariam escrever textos em versos. Apesar da dificuldade constante entre o alunado de EJA em fazer as *lições de casa*, a maioria deles chegou à aula com a tarefa em mãos.



A canção está em todos nós: encantação da leitura e escrita

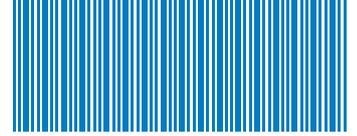
O ritmo envolvente da *Canção do exílio* embalou as produções dos alunos. Parafraseando Machado de Assis em discurso no Passeio Público do Rio de Janeiro em 1901, a sensação que se tinha em aula era mesmo de que *a canção está em todos nós*. De início, não foi possível identificar o porquê de essa leitura ser tão familiar para eles. Costumamos ler que o segredo desse poema de Gonçalves Dias é sua (aparente) simplicidade marcada pela ausência de adjetivos.

As pistas foram aparecendo conforme os alunos iam contando histórias de sua infância, lembranças e *causos*, descrevendo a casa, a rua em que viveram, a maioria até a adolescência. O cinema com autofalantes na praça, os dias de domingo, a missa e a paquera no jardim da igreja, os bailes (forrós, em dia de casamento), a feira com repentista, violeiro e tudo. Muitos contaram que trabalhavam na roça *de cedo até à noite*. E que não tinham televisão, só rádio para ouvir música sertaneja.

O próximo passo do trabalho foi a leitura dos textos. O primeiro aluno que se apresentou, um pouco tímido, foi ensaiando as primeiras rimas. Os seguintes se propuseram a ler *em voz alta* versos sobre sua terra, buscando aproximações de palavras por meio da rima. Em alguns textos, evidenciaram-se o *aqui* – nos encantos *que não são como os de lá* – e o *lá* do poema de Gonçalves Dias, num confronto entre um *cá* um tanto menosprezado e um *lá* altamente valorizado, como nos versos que se seguem:

Minha terra tem mais terra,
onde se pode plantar.
A terra que aqui piso,
não é como a de lá.
Minha terra tem alegria
e um povo que gosta de brincar.
Tem muitas brincadeiras
e não precisa convite pra entrar. (poema do aluno Joilson; Poções)

Um a um, os alunos foram contando sobre as principais festas populares de suas terras. Não satisfeitos, foram a fundo, entusiasmados, relatando as principais manifestações culturais presentes nessas ocasiões e comentando sobre a culinária típica do lugar – o vatapá, acarajé, o caruru, o doce de babaçu, a bala doce, o licor de jenipapo, o biscoito de goma, a umbuzada. Quando a métrica dos versos falhava, davam um jeito na entonação, na



melodia, para agradar a *plateia*, à maneira dos tradicionais poetas populares mais inspirados.

Para professores que atuam em EJA, a iniciativa da leitura é um movimento valioso, uma vez que grande parte dos alunos não lê fluentemente. A partir das conversas iniciais, de suas narrativas e primeiras leituras, os estudantes passaram a relatar, trocar e contar muitas coisas de suas terras, *uma aqui outra lá*, inclusive expressões e palavras, aperfeiçoando cada vez mais a temática, o ritmo e as rimas de sua escrita poética.

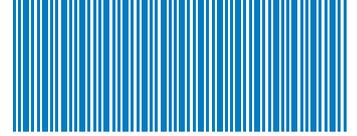
Minha terra tem plantador
e também colhedor
Tem baião de dois,
“onde come um, come dois”. (poema do aluno José de Jesus Freitas;
Brumado)

Os alunos se empenharam nas atividades de reescrita, às quais em geral oferecem resistência, admirando-se ao reler as últimas versões dos poemas, podendo constatar o quanto os aperfeiçoaram. Foi interessante notar como se manifestaram os falares dos alunos que nasceram na capital. Embora conservassem a procura das rimas, a nostalgia da terra se assentou em outros lugares, como nas questões que assombram as metrópoles urbanas: “Vejo só corrupção, a fome e a miséria, só destroem a nação”.

A confecção coletiva do mapa dos estados brasileiros com a localização dos locais de nascimento de cada um animou ainda mais a conversa, que durou algumas aulas, estreitando contornos, sotaques, falares, histórias da terra e do que ficou por lá.

Como se vê, o trabalho final da sequência, ou seja, a escrita dos poemas (textos), tanto sobre a terra natal quanto sobre aquela em que vivem hoje, teve como substrato as experiências do vivido, das rodas de conversa com *contação* de histórias. Além disso, eles se basearam na memória da cultura local da maioria desses estudantes, nas quais persistem crenças, práticas mágico-religiosas e festas convivendo com os afazeres de todos os dias, ou seja, um mundo em que prevalece a comunicação oral em relação às práticas sociais letradas.

Alguns traços constitutivos das *canções do exílio* podem indicar possíveis explicações para a facilidade com que os alunos circularam pelos seus versos. Nesse sentido, podem-se destacar a metáfora da natureza, o desejo de volta à terra natal,

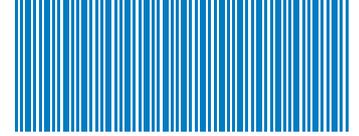


a sensação de estar *fora do lugar*, certa melancolia que reveste o distanciamento do local de origem, a saudade, além de outros aspectos já mencionados. Os títulos dos poemas denunciavam a idealização (por vezes nostálgica) da terra natal, sobre a qual o eu-lírico se apoia para reafirmar a superioridade e os atributos de *lá*: *Minha terra, minha mãe; Minha terra muito verde; As brincadeiras da minha terra; Cidade encantadora e também inspiradora* etc. Mais uma vez, os escritores paulistanos apresentaram sua forma mais direta: *Terra paulistana, Terra de São Paulo, Minha cidade*.

No sentido da concepção discursiva de estilo, observamos que as produções dos alunos podem ser vistas como uma imitação de estilo por captação ou estilização, tal como sugere Fiorin (2008), em que se imita o estilo na mesma direção do sentido do texto imitado. Os traços estilísticos que reúnem som, palavra e verso estão notadamente presentes na maioria das produções dos alunos, bem como “a citação do discurso alheio, a questão das formas de tratamento [...], as figuras de retórica consideradas à luz da enunciação” (Fiorin, 2008, p. 98). Por outro lado, se Gonçalves Dias se referiu de modo indireto à terra natal e à terra do exílio, apresentando-as somente por *lá* e *cá*, a maioria dos alunos não tomou o mesmo caminho, nomeando a terra de origem, detalhando suas belezas e seus primores, como se vê nos versos de *Lembranças da minha terra*.

“Minha terra tem palmeiras
onde canta o sabiá”.
Minha terra tem caatinga
e cerrado pra mostrar.
Mas no meio dela há um verde,
do juazeiro pra abrilhantar [...]
Ah! Tem beija-flor, laranjeira e sabiá a gorjear.
Das coisas que vivi
Das coisas que senti
Só não me esqueci das belezas do meu Piauí. (poema da aluna Valdelice;
Piauí)

É importante ressaltar que a produção escrita naturalmente se encaminhou para a criação de poemas. Dentre as expectativas de aprendizagens traçadas no plano da sequência didática, estava previsto reconhecer a estrutura de textos em versos, não produzi-los. Foi dada liberdade aos alunos para a escolha da *forma* do texto. É verdade que os originais inspiravam as rimas – os versos de Gonçalves Dias, com sextilhas, redondilhas como nos cordéis. Mas, o que mobilizavam em favor da escrita dos estudantes?



Os elementos poéticos apareceram naturalmente nas produções, sobretudo esquemas rítmicos, rimas e metáforas. Estudos apontam a rima como um recurso da poesia popular que se encontra “nas fórmulas de encantação, receitas, ditos, epitáfios, expressão espontânea da mentalidade popular” (SPINA, 2002.p.85), ou ainda no que podemos chamar de memória coletiva do local. A rima nos remete ao ritmo, ao fluir com certa cadência.

No artigo *O poema e a metáfora*, que analisa a *Canção do exílio* como tradição dentro das letras brasileiras na perspectiva de *metáfora da representação nacional*, Wilton José Marques (2003) chama atenção para a presença de “algumas características formais que permeiam a *Canção* e que escondem relações interessantes para o seu entendimento”:

Representante máximo do ufanismo brasileiro, o poema gonçalvino é composto por 24 versos distribuídos ao longo de suas cinco estrofes. Estas, por sua vez, são divididas em três quadras e duas sextilhas, com cada verso possuindo sete sílabas poéticas. Entranhado na poética luso-brasileira, a redondilha maior, ou heptassílabo, é um metro ligado à tradição medieval-trovadoresca (p. 82).

Em sua escolha por esse tipo de verso, assim como pela canção, Gonçalves Dias revela seu gosto pela Idade Média. “Essa preferência talvez se explique pelo fato de que tanto a redondilha quanto a canção tenham suas raízes na cultura popular”. Continua Marques (2003): “enquanto preceito romântico, havia por parte dos autores a preocupação generalizada com o resgate de formas e motivos populares, como elementos da nacionalidade” (p. 83). No que se refere ao aspecto rítmico, logo identificado pelos alunos, este é construído de modo a realçar, por meio da sucessão, a predominância da rima aguda (ou oxítona) em *a, sabiá, lá e cá*.

Segismundo Spina (2002), em *Madrugada das formas poéticas*, faz interessantes observações sobre a poesia ibérica da qual se originou o Romanceiro Popular do Nordeste. Ele sugere explicações que se aplicam à adesão da escrita dos alunos aos versos e à cadência da *Canção*. Segundo ele,

o redondilho da poesia ibérica [...] é a forma de verso mais espontânea de toda a versificação peninsular. É o metro que corresponde à melodia natural das línguas hispânicas (o português, o galego e o espanhol). Nós quase falamos em redondilhas de sete sílabas (p. 100).

O Romanceiro, coleção de poesias ou canções de caráter popular da tradição ibérica, surgiu durante a Idade Média. Era, em



geral, formado por um conjunto de romances e poemas curtos, narrativos e/ou líricos, transmitidos oralmente por trovadores, e permaneceram na memória coletiva popular. Seus autores quase sempre são anônimos. Os romanceiros tinham a função de informar sobre política, religião, agricultura e divertir. Na tradição ibérica, os romances, composição de caráter popular, eram escritos em redondilhas.

A tradição dos romances ibéricos está presente, por exemplo, no *Romanceiro da inconfidência* (1953) e em *Canções* (1956), ambos de Cecília Meireles. No *Estudo crítico* que introduz a compilação *Obra poética* (1958), Darcy Damasceno (1967) comenta, em referência a Cecília Meireles: “estamos em face de um livro cuja característica fundamental talvez seja a ‘musicalidade’ – ostensiva na adoção de ritmos naturais e marcantes da redondilha maior” (Damasceno, 1967.p. 54) .

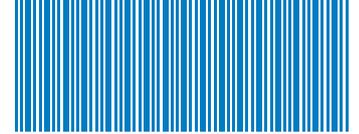
Os romanceiros mais antigos do Brasil preservam os romances portugueses escritos em verso, muitos deles transformados em folhetos de cordel e modificados ao longo do tempo pela memória do contador (ou cantador) ou pelo improviso. São ouvidos, decorados e passados adiante, com variações em relação à exatidão das rimas, ao vocabulário ou à cadência dos versos.

Sobre o Romanceiro Popular do Nordeste, Bráulio Tavares (2005) nos conta que os poemas

eram conhecidos entre os adultos e os jovens, entre os homens e as mulheres, entre os ricos e letrados e os pobres e analfabetos. Onde quer que houvesse um grupo de pessoas com gosto e curiosidade pela poesia, essas histórias metrificadas e rimadas faziam parte do seu repertório de referências. Era em geral na infância que esses indivíduos aprendiam os romances, e depois de adultos se encarregavam de passá-los adiante (p. 99)

Os folheteiros, personagens constantes em festas populares, espaços abertos e praças, tanto no Nordeste, de onde migrou a maioria dos nossos estudantes, quanto em alguns bairros paulistanos, atraem a atenção do público recitando ou cantando. O bom folheteiro tem de ter boa voz, desenvoltura, senso de humor e saber lidar com as palavras para atrair a atenção das pessoas com brincadeiras e improvisos. É sabido que os folhetos de cordel, muito familiares para os nossos alunos são cantados por melodias conhecidas como *toadas*.

As centenas de toadas que existem para se cantar as sextilhas do cancionero popular não têm origem certa, mas são de fácil



memorização. O fato de os violeiros repentistas usarem sempre as mesmas toadas “faz com que elas se propaguem, tornem-se conhecidas e se fixem cada vez mais na memória coletiva da região” (Tavares, 2005, p. 130).

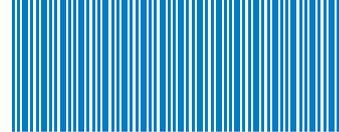
Nesse contexto, como não pensar na coincidência da utilização quase familiar pelos alunos dessa *fala poética*, tais como os poetas populares, dessa “cultura subterrânea que nada anota e nada esquece”? (Tavares, 2005, p. 107). Como não pensar na tradição do cordel e nos poemas do romanceiro do nordeste povoados de sextilhas e redondilhas como elementos constitutivos de sua experiência de vida, proporcionando uma espécie de salto na produção de seus textos e de seu relacionamento com a escrita?

“Quando Aristóteles, no capítulo IV de sua Poética versou sobre as origens da poesia, grandes verdades intuiu: a tendência natural do homem para a imitação(...), que o distingue dos outros seres; o gosto instintivo do ritmo e da harmonia, o que equivale a dizer que o sentimento estético é inato no homem; e que na origem, os homens mais aptos no exercício dessas qualidades deram nascimento à poesia, partindo de improvisações” (Poét., IV, 24 apud. SPINA, 2002, p.29)

Essa afirmação, contida na Introdução de *Madrugada Poética* de Segismundo Spina no trecho *No Berço da Poesia*, nos anima a mais algumas inferências acerca da experiência do trabalho com versos nas aulas de Língua Portuguesa com estudantes adultos.

Arriscamos dizer que as *grandes verdades* pressentidas por Aristóteles – nas palavras de Spina: a *imitação*, o gosto pelo *ritmo e pela harmonia*, a *improvisação* – parecem estar presentes na cultura popular brasileira, tendo sido, portanto, herdadas da tradição trovadoresca. O jogo de estrofes e contraestrofes, perguntas e réplicas, desafios e contestações persiste entre os repentistas, em especial na cultura nordestina. Por outro lado, no mundo da cultura oral, diferentemente do mundo da cultura escrita ou da literatura escrita, não existe a versão oficial. Tudo é cópia. Como tudo acontece com base na memória, cada versão é diferente da outra. Mas, como diz Tavares “não importa. Cada uma é tão legítima quanto as outras” (Tavares, 2005.p. 106).

Nesse sentido, até que ponto podemos dizer que o registro poético dos alunos encaminhou a expressão mais profunda de amor à terra somada à nova experiência de vida?



Considerações finais

Algumas condições didáticas favoreceram o desenvolvimento da sequência *Minha terra*: as aulas com duração de duas horas e organizadas como oficinas de leitura e produção de texto; o número de alunos reduzido com o qual em geral terminam as turmas de educação de adultos; e, sobretudo, o acolhimento das experiências e da trajetória de vida dos alunos, bem como das percepções, das sensações e dos afetos vividos.

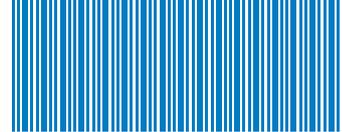
Do ponto de vista do ensino da língua, trabalhar com o discurso poético aliado à temática do *canto da terra* no contexto de EJA, cujos alunos são em sua maioria migrantes, possibilitou que fossem colocadas em cena não só as memórias, mas elementos poéticos que traziam na sua bagagem de vida para a escrita do próprio canto que, ao nosso ver, se revelou vivo, nostálgico, emocionado.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para Brumado,
sem que veja minha praça
e o progresso de Brumado [...] (poema do aluno José Freitas, Brumado)

O texto de referência, *Canção do exílio*, contribuiu de maneira fundamental para o trabalho. Isso se deu não apenas pela convergência de sentido em relação aos poemas dos alunos, apresentando a mesma posição significante, mas também por sua estrutura rítmica (o uso das redondilhas), que se aproxima da popular, como os cordéis, os cantados ou recitados, e os repentes.

A estilização que permeou as produções dos estudantes mobilizou o acesso a seu repertório e conhecimento textual. A criação de poemas para o desenvolvimento de procedimentos de autoria provocou nos alunos maior desenvoltura na escrita e um novo paradigma do *erro*. O texto poético acolheu as formas de escrita que expressam variedades linguísticas, expressões mais afeitas à oralidade, sendo esta posta, na sequência descrita, em condições de prestígio equivalentes às da escrita padrão. As rimas, de cujo uso os alunos fizeram questão, contribuíram nesse sentido.

As atividades de reescrita, realizadas com empenho, foram revelando a maneira como cada aluno se relacionava com seu processo de produção textual. Houve, certamente, diferenças no ritmo, na elaboração, no uso do vocabulário e nos procedimentos de escrita dos alunos. Embora todos se animassem com a criação de poemas sobre sua terra, alguns fizeram textos curtos, pequenas



estrofes que foram sendo enriquecidas com o andamento das aulas de produção de texto. Nem sempre as redondilhas e sextilhas apareceram nos poemas, mas, sem dúvida, eles buscaram imitar uma forma poética, partiram de uma forma escrita que conheciam, que tinham arquivada no *guardado da memória*. Esse movimento fez fluir o trabalho de produção.

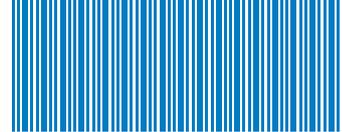
Lembrar, narrar e criar, seja na modalidade oral, seja na escrita, requerem sentidos disponíveis para essa espécie de tessitura. Requerem, ainda, sensibilidades para conectar histórias que estejam *guardadas*, de modo que elas possam, a partir daí, ser apreendidas, recriadas e contadas.

As conversas sobre a terra natal, seus costumes, atributos, a culinária, a geografia, foram elementos que permearam todas as atividades da sequência, possibilitando um salto na expressão oral e na fluência da leitura dos alunos.

Como se viu na exposição do presente trabalho, *a leitura do mundo* em muito precedeu a leitura da palavra, viabilizando trazer para o universo da escola a realidade social do estudante adulto, suas vivências, recursos culturais, e seu repertório com uma multiplicidade de significações. Nesse sentido, ao colocar em situação dialógica os diversos atores sociais no espaço da sala de aula, a sequência de ensino procurou romper com a unidimensionalidade de visão e explicação do mundo.

As orientações da Proposta Curricular para a EJA 2º Segmento reforçam nossa convicção de que a validação dos saberes dos alunos adultos no contexto escolar possibilita a reinvenção e a apropriação dos novos conhecimentos que lhe são propostos; ressaltam também a importância do estudo da linguagem em sua modalidade oral e escrita, uma vez que é ela que “formaliza todo conhecimento produzido nas diferentes disciplinas e que explica a maneira como o universo se organiza” (Por uma Proposta Curricular para 2º Segmento de EJA. 20º Simpósio, p. 302).

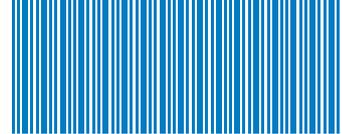
Por fim, com a apresentação da sequência *Minha terra*, quisemos reafirmar que acolher as experiências de vida e os saberes dos estudantes adultos, todos eles apoiados nas tradições de oralidade, e integrá-los às práticas educativas em Língua Portuguesa é condição fundamental para o encaminhamento de procedimentos efetivos de leitura e produção escrita. Incorporar essa perspectiva ao ensino da Educação de Adultos é, certamente, ampliar as fronteiras que delimitam os espaços e tempos formais de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento tal como



conhecemos, ultrapassando os paradigmas tradicionais em direção à construção de um currículo que concorra, de fato, para sua inserção na cultura escolar.

REFERÊNCIAS

- CHARTIER, R. *Os Desafios da escrita*. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.
- DAMASCENO, Darcy. *Cecilia Meireles – Obra Poética*. Estudo Crítico. RJ : Cia José Aguilar Editora, 1967.
- FIORIN, José Luiz. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GALVÃO, Ana Maria de O.; BATISTA, Antonio A. Gomes. Oralidade e escrita: uma revisão. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 403-432, maio/ago. 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARQUES, Wilton José. O poema e a metáfora. *Revista Letras*, Curitiba, n. 60, p. 79-93, jul./dez. 2003.
- MOTA, Kátia Santos. SOUZA, Janine. O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, set./dez. 2007.
- PIRES, Célia M. Carolino. CONDEIXA, M. Cecília. NOBREGA, M. José de. MELLO, Paulo Eduardo D. A língua portuguesa na Educação de jovens e Adultos In. Por uma proposta para o 2º Segmento de EJA. Simpósio 20º, Brasília 2002.
- SOUZA, Maria Alice Fernandes. Da fala à escrita: os saberes da oralidade e o início da produção escolar. *Revista Letra Magna: Revista eletrônica de Divulgação científica em Língua*



Portuguesa, Linguística e Literatura, ano 4, n. 6, 1º sem. 2007.

SPINA, Segismundo. *Na madrugada das formas poéticas*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

TAVARES, Bráulio. *Contando histórias em versos: poesia e romanceiro popular no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2005.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. *REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 85-96, ago. 2007. Disponível em: <http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_ClaudiaVovio.pdf>. Acesso em: 2 set. 2012.

