

uma abordagem a partir da educação de jovens e adultos

Referência: RAMAL, Andrea Cecília. **Linguagem oral: usos e formas - uma abordagem a partir da educação de jovens e adultos**. Brasília: Boletim do MEC/TVE-Brasil - Educação de Jovens e Adultos, 1998, p. 08 a 27.

Andrea Cecília Ramal

A gente cheguemos não será uma construção gramatical errada na gestão de Paulo Freire, era uma das manchetes jornalísticas de 8 de dezembro de 1988, referente à entrevista concedida pelo célebre educador, então Secretário de Educação de São Paulo. A provocação decorria de falas em que o professor Freire defendia uma outra visão para o ensino da Língua Portuguesa: O aluno terá uma escola na qual sua linguagem seja respeitada (...). Uma escola em que o aluno aprenda a sintaxe dominante, mas sem desprezo da sua, dizia ele; e também: Precisamos respeitar a sua sintaxe mostrando que sua linguagem é bonita e gostosa, às vezes é mais bonita que a minha. E, mostrando tudo isso, dizer a ele: *Mas para tua própria vida tu precisas dizer 'a gente chegou'*. Isso é diferente, a abordagem é diferente. É assim que queremos trabalhar, mas dizendo a verdade.

Esse pequeno fragmento de uma entrevista já antiga traz aspectos importantes de uma problemática muito atual na educação de jovens e adultos: a questão da linguagem oral. De que forma a escola desenvolve a oralidade dos estudantes? Até que ponto a disciplina Língua Portuguesa equilibra o estímulo da oralidade e o da escrita, duas faces igualmente importantes de uma mesma prática social, a linguagem? E ainda: a escola reconhece a diversidade cultural presente nos grupos de estudantes, que se reflete diretamente no uso que cada um deles faz da língua? Reconhece que há também diferenças entre os contextos lingüísticos de professores e de alunos, e que palavras e expressões usuais para os primeiros talvez não sejam totalmente compreendidas? Como é possível, na sala de aula, sem deixar de reconhecer as diferenças lingüísticas, superá-las e oferecer um ensino que desenvolva a capacidade de expressão dos estudantes?

Questões como essas orientam a reflexão em torno de uma revisão das formas de trabalhar a linguagem com jovens e adultos, tentando tornar a escola um espaço mais aberto e mais plural, em que as diferenças sejam vistas de forma positiva, e transformadas em possibilidades de crescimento e aprendizagem.

1. A linguagem oral - respeito à diversidade

Durante muito tempo, na história da educação, as diferenças lingüísticas foram compreendidas mais como deficiências de certos grupos, do que como características naturais de estudantes que eram provenientes de diferentes contextos e, portanto, representantes de diferentes universos culturais.

As idéias do sociólogo Pierre Bourdieu vieram iluminar a discussão em torno das desigualdades lingüísticas na escola. Ele afirma que as pessoas possuem *habitus*, isto é, conjuntos de disposições e de esquemas que constituem a própria gramática segundo a qual agimos. São

as estruturas sociais de nossa subjetividade: **disposições**, com inclinações a perceber, sentir, fazer e pensar de uma certa maneira, interiorizadas e incorporadas, freqüentemente de forma não consciente, por cada indivíduo, em virtude das condições objetivas de sua existência e de sua trajetória social(CORCUFF, 1995).

Em sua análise, os indivíduos se movem em **campos**, ou seja, esferas da vida social que foram ganhando autonomia progressiva a partir das relações sociais, com trunfos e recursos próprios, diferentes dos de outros campos. O sucesso dos agentes nas relações de concorrência que se travam dentro dos campos é determinado pelo(s) capital(is) que possuírem. O **capital**, nesse sentido, transcende o significado comum, relacionado ao financeiro, e assume uma dimensão simbólica, na medida em que se constitui como algo reconhecido, valorizado dentro do campo.

Para Bourdieu, um dos elementos mais decisivos para a existência de distâncias entre indivíduos de *capitais* e *habitus* diferentes é a linguagem.

Basil Bernstein se aprofunda neste tema e detecta o que chama de dois códigos. Pessoas oriundas de meios sociais elevados possuíam um código lingüístico elaborado, sendo capazes de produzir estruturas e enunciados mais complexos, ao passo que indivíduos da classe operária contariam apenas com um código restrito, não muito mais utilizável do que para a linguagem comum. Ao chegarem à escola, as primeiras encontrariam nas práticas de comunicação desenvolvidas um perfeito prolongamento de estruturas lingüísticas inculcadas desde sua infância; já o último grupo se veria continuamente confrontado com a exigência de uma espécie de *desculturação*, tendo que deixar de lado a sua própria identidade social.

No trabalho com alunos provenientes de meios populares tenho percebido com cada vez maior clareza como se distancia, por mais que estejamos atentos a isso, o universo lingüístico dos alunos e o dos professores. Um exemplo que pode ilustrar esse ponto é o que me ocorreu numa turma do curso fundamental para jovens e adultos em que leciono: pedi aos estudantes que organizassem um círculo para um debate, e saí da sala para buscar alguns materiais. Ao voltar, encontrei mesas e cadeiras em total desordem. Enquanto os ajudava a reorganizar o espaço, ouvi um aluno comentar: Eu não falei que ela queria uma *roda*?

Cito esse caso não para ridicularizar uma suposta deficiência dos alunos, mas, ao contrário, para ilustrar, ainda que com um exemplo simples, como as diferenças lingüísticas estão presentes no contexto da sala de aula: muitas vezes o professor parte de um sistema lingüístico próprio que lhe parece natural, mas que é estranho ao estudante, e por isso este precisa decifrar, ir tateando, em meio a enunciados complexos, códigos desconhecidos e uma sintaxe representativa de outro universo cultural, para descobrir o que queremos dizer. Algo próximo do que Ivan Illich (1988) criticava quando escrevia que o aluno aprende **apesar** dos professores, que obstaculizam a aprendizagem de assuntos pelo modo como eles os apresentam na escola.

Os resultados desse ignorar das desigualdades lingüísticas são previsíveis: os alunos provenientes de camadas mais favorecidas economicamente ou com estruturas familiares dotadas de certos *habitus* culturais próprios da classe burguesa se sentem bem na escola, como se esta fosse um prolongamento de suas casas, já que eles estão equipados com o mínimo capital lingüístico necessário para se saírem bem. Por outro lado, pessoas de meios populares, embora possam ter a mesma inteligência para utilizarem as estruturas comunicacionais, sentem dificuldade para realizar uma transposição instantânea para outro *habitus*, próprio de um campo diverso, sem possuir o capital lingüístico suficiente. Em outras palavras, a escola tradicional é estruturada supondo que seus alunos, embora sendo

provenientes de **campos** diversos, e por isso trazendo **habitus** diferentes, pudessem possuir e utilizar os mesmos *capitais simbólicos, culturais e lingüísticos*. E ainda: sendo a organização da escola muito mais próxima dos *habitus* de determinados grupos sociais, espera-se dos diferentes uma capacidade de **transposição** de *habitus* que os demais não precisarão realizar. É o que explica Luiz Antônio Cunha:

A cultura da classe dominante é aceita oficialmente pelo sistema escolar como natural e indiscutível, e a cultura da classe trabalhadora como indecente, primitiva, grosseira. Os mecanismos cotidianos da prática escolar (...) concorrem objetivamente para a exclusão das crianças dessa origem da escola, logo nas primeiras séries (CUNHA, 1975).

Como possibilidade de superação do desnível entre *habitus* e *capitais* dos diferentes atores do campo educacional surgiu na década de 60 o chamado programa de *educação compensatória*, implantado em maior escala nos Estados Unidos, mas com repercussão nas décadas posteriores em vários países, inclusive no Brasil. Partia da **hipótese do déficit**, segundo a qual a privação verbal se traduziria em deficiência no plano cognitivo, e da idéia de que uma intervenção educativa anterior ou paralela à escola poderia ampliar a capacidade de aprendizagem da criança.

Além de não ter funcionado como se esperava, esta proposta se tornou alvo de sérias críticas: afinal, ela tomava como base a *defasagem* de determinados estudantes em relação a outros. Estava legitimando a superioridade cultural de certos grupos sociais, e os diferentes (ou piores, nesse caso), teriam que receber uma compensação para serem salvos a tempo e ficarem à altura dos primeiros. O próprio nome de certos programas, como o internacionalmente conhecido **Head Start**, por si só já poderia sugerir uma visão preconceituosa, parecendo que com essa intervenção - e somente por causa dela - as cabeças dos alunos participantes começariam a funcionar. Tratava-se como se fossem deficientes em si mesmos grupos que, na verdade, eram apenas desfavorecidos culturalmente **com relação à escola**.

Outro marco na busca de soluções para as desigualdades educacionais e as diferenças de linguagens foi a pedagogia do oprimido¹, proposta por Paulo Freire. Ele foi um dos responsáveis pela abertura de um espaço maior para o trabalho com a linguagem a partir da oralidade, propondo uma pedagogia voltada para a formação da responsabilidade social e política, em que a figura do professor-autoridade é substituída pela do professor-animador, que dialoga com os alunos.

Na proposta de Freire, os alunos não são vistos como aqueles que nada sabem, mas sim como seres capazes de contribuir com seu saber, participando livre e conscientemente no esforço de aquisição do conhecimento. A linguagem assume um papel fundamental nesse contexto, já que é a partir da construção de um verdadeiro diálogo que essa proposta se tornará possível. As palavras abstratas, escolhidas aleatoriamente, dão lugar a outras mais significativas, presentes no cotidiano dos próprios alunos, e servem como instrumentos para a conscientização, num processo educativo que se identifica com uma reflexão sobre a realidade vivida.

Os conceitos e a prática de Paulo Freire constituíram uma contribuição extremamente significativa para a educação brasileira, principalmente num momento histórico em que se agravavam as desigualdades sociais, não havia liberdade de expressão e começava a despertar a consciência popular.

Hoje, sob a influência desta e de outras propostas de educação de jovens e adultos na linha da libertação e do respeito às diferenças, a oralidade ganha um espaço cada vez mais importante no ensino da língua. A tônica das correntes atuais da pedagogia que estudam essa temática tem sido a opção por propostas de um currículo *multicultural*, que incorpore

as diferenças, assumam as histórias, as línguas e culturas particulares dos sujeitos do processo educativo, abrindo-se à pluralidade, e permitindo que as diferenças ganhem um novo significado na solidariedade democrática. Uma educação intercultural seria a que buscasse mediações entre referenciais culturais diferentes. A grande estratégia estaria na formação de sujeitos, ultrapassando fronteiras entre culturas diferenciadas. Tal pedagogia tomaria a **comunicabilidade** como seu maior desejo cultural e ético. Nessa proposta, o espaço da linguagem oral ganha especial relevância nas salas de aula.

O documento **Educação de jovens e adultos - proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**, do MEC, já incorpora na abordagem do ensino de Língua Portuguesa essas novas perspectivas. No texto, uma das indicações para o trabalho pedagógico é justamente a de evitar qualquer forma de inibição da flexibilidade da linguagem oral, tentando acolher a diversidade, mas ao mesmo tempo propiciando aos educandos a ampliação de suas formas de expressão, possibilitando-lhes o uso de modos de falar adequados a diferentes situações e intenções comunicativas (RIBEIRO, 1997).

A postura de acolher a diversidade exige também certo grau de criticidade, para que a mudança não seja apenas semântica. A substituição de deficitário por diferente pode ser apenas um trocadilho se, com ela, não forem abolidas as discriminações, os estigmas, as separações. Além disso, a valorização das diferenças culturais não deve servir como forma de ocultar as contradições existentes no âmbito das desigualdades sociais.

2. Linguagem e participação social

Clarice Lispector (1979) mostra, com grande sensibilidade, as dificuldades de Macabéa, protagonista de **A hora da estrela**, uma moça simples que não compreende as linguagens e os códigos da cidade grande - uma cidade, nas palavras da autora, toda feita contra ela. Ela representa milhares de jovens e adultos que, sem a formação escolar fundamental, se movimentam nas grandes cidades captando apenas parte das mensagens e dos códigos. Vivem, por isso, infelizes, e se sentem inferiores em relação aos demais.

Como explicava Paulo Freire na entrevista que citamos, embora sem desvalorização da cultura e da forma de falar do aluno, possibilitar a aprendizagem da sintaxe que ele chamava de dominante, e que podemos também associar à norma culta ou vigente da língua, é fundamental. É nesse momento que a escola pode cumprir um de seus papéis principais, o de ajudar o estudante a se desenvolver melhor neste mundo, dotando-o dos instrumentos e recursos lingüísticos que lhe permitirão viver de um modo mais participativo na dinâmica da sociedade.

Falar bem, tanto com a sintaxe adequada, como com a estruturação lógica do pensamento, permitirá aos jovens e adultos uma maior inserção nos grupos sociais. O mundo do trabalho torna-se cada vez mais exigente, e a capacidade de expressão oral pode ser, muitas vezes, uma arma poderosa para a valorização do trabalhador. Mesmo na vida familiar, a capacidade de expressão correta, associada à abertura para o diálogo e à possibilidade de escuta e de argumentação pode favorecer uma melhor educação dos filhos e facilitar a harmonia nos relacionamentos.

No âmbito político, a importância da dimensão da oralidade assume ainda maior significação. Para desempenharem de maneira plena seus papéis como cidadãos, tanto o jovem como o adulto precisarão de um amplo instrumental lingüístico, que vai lhes permitir, por exemplo, expor adequadamente as próprias idéias, participar de debates, defender seus posicionamentos. Nesse sentido, ao equilibrar os exercícios de leitura e escrita com os de desenvolvimento da expressão oral, a disciplina Língua Portuguesa se torna também um meio facilitador do engajamento social e político dos jovens e adultos

enquanto cidadãos atuantes na sociedade. E contribui, de certo modo, com a própria construção de uma sociedade mais democrática - afinal, a democracia só é completa quando todas as vozes têm a mesma força.

3. Fundamentos e objetivos da área de Língua Portuguesa

A área de Língua Portuguesa é, de certo modo, transversal, já que atravessa todas as demais disciplinas. Está presente nos textos de história, na formulação de enunciados de problemas matemáticos, na descrição de ambientes geográficos. Dominando a compreensão e a interpretação das palavras da língua materna, o estudante tem o instrumental básico para se lançar às diversas áreas do conhecimento humano. A língua fornece, inclusive, o suporte para que as diferentes operações mentais sejam realizadas, já que é a partir dela que se organiza o pensamento e por meio dela que se dá qualquer processo de cognição. Esse dado é especialmente relevante num mundo em que, para além da escola, é necessário estar disposto e apto a continuar aprendendo permanentemente, estabelecendo um diálogo constante entre os conhecimentos prévios e as informações novas.

Em função disso, o ensino de Língua Portuguesa deve se desenvolver mantendo as dimensões da linguagem oral e da linguagem escrita estreitamente vinculadas, propiciando situações de comunicação em que os alunos possam se expressar, possam ir ampliando os recursos lingüísticos, ao mesmo tempo em que os ajuda a aprender a estruturar o próprio discurso e a regular a própria fala em função dos diferentes contextos - formais ou informais - em que ela pode se desenvolver.

O pré-requisito para um trabalho com a linguagem oral realizado nessa perspectiva é a atitude do professor - disposto ao diálogo, à comunicação, convicto de que o aluno e ele têm algo a trocar e ambos podem aprender um com o outro. Somente se dá voz ao aluno quando se acredita que ele tem algo importante a dizer, quando ele é visto como uma pessoa de valor.

Esta disposição fará com que o professor busque estratégias facilitadoras. Alguns exemplos:

- trabalhos em grupos pequenos - nos quais, a partir de uma tarefa proposta, tal como a discussão de um tema polêmico ou a preparação de uma apresentação para a turma, os alunos poderão trocar idéias, expor argumentos e opiniões, vivenciar a prática do diálogo como forma de construção de conhecimento coletivo.
- debates com toda a turma - em que, a partir de um eixo-motivador, como um texto lido ou um programa assistido, os alunos poderão confrontar os próprios posicionamentos com os dos demais, expondo-se diante do grupo e vencendo as inibições.
- conversas com o professor - a partir das quais o aluno se exercitará no falar de si mesmo, na auto-análise e na auto-avaliação, ao mesmo tempo em que o ensino se torna mais personalizado e o professor passa a se relacionar mais diretamente com

os estudantes.

- conversas informais do professor com a turma - momentos em que, espontaneamente, o professor pode abrir espaço para a troca de idéias para além dos conteúdos da programação, seja antes da aula, ou entre uma atividade e outra.
- dramatizações de textos ou de situações do cotidiano - em que os alunos assumam diferentes papéis, em contextos diversos, e possam perceber a necessidade de adequação da linguagem e da utilização de diferentes recursos lingüísticos em função das situações vividas pelas personagens; além disso, as dramatizações são oportunidades para o estímulo da capacidade de memorização e podem favorecer a fixação de determinadas estruturas sintáticas. Esse recurso tem diversas outras vantagens: torna o processo de ensino-aprendizagem mais agradável; permite que o aluno se coloque em relevo, exteriorize sentimentos, sonhos ou condutas que, em geral, passam despercebidos nas aulas comuns. Facilita a mudança de atitudes e a postura do aluno frente ao grupo, na medida em que ele se expõe e obtém a aceitação dos demais com respeito ao seu trabalho. Por isso, é um valioso instrumento para lidar com a auto-estima dos estudantes.
- rodas de leitura - em que os alunos possam contar histórias, ler poesias em voz alta, debater diferentes interpretações de textos, partilhar vivências e experiências a partir de textos.

Todas as atividades que envolvem a oralidade envolvem também sua outra face: a escuta. Tão importante quanto aprender a se expressar é também aprender a ouvir e a esperar o momento de contra-argumentar, para que o diálogo seja produtivo, enriquecedor e respeitoso das idéias de cada um.

Vale salientar que estas e muitas outras estratégias que podem ser encontradas pelo professor de Língua Portuguesa são atividades intimamente relacionadas com as práticas de leitura e escrita; umas e outras devem ser trabalhadas como dimensões complementares.

Conclusões

Já não se pode entender a diferença de instrumental lingüístico como defasagem que justifica a exclusão da escola. Ao contrário, a escola deve se constituir num espaço mais plural, mais aberto à diversidade, pois é no diálogo com o diferente que aprendemos o verdadeiro sentido de uma sociedade democrática.

Nesse prisma, o trabalho com a oralidade na área de Língua Portuguesa adquire uma importância decisiva, na medida em que pode ser uma oportunidade para que os alunos aprimorem seus recursos expressivos e tenham acesso a um instrumental lingüístico que lhes permita participar mais ativamente no contexto social em que vivem. Esse trabalho deve ser desenvolvido na ótica do respeito às diferenças, buscando a inclusão de jovens e adultos na escola e na sociedade.

O programa desenvolvido na área deverá ter como motivações, entre outras, possibilitar

que os alunos aprendam a:

- valorizar a língua materna como veículo de comunicação e expressão;
- respeitar e valorizar a variedade lingüística do próprio contexto brasileiro;
- expressar-se oralmente com eficácia nas diferentes situações;
- ampliar seus recursos expressivos para além da escola, enriquecendo seu vocabulário a partir da comunicação com os demais e com o mundo.

Num trabalho realizado nessa linha, o papel do professor é crucial. Por isso, é necessário investir na criação de espaços para o desenvolvimento e o exercício de sua própria capacidade de expressão. Refletir e dialogar sobre seu trabalho, aprender a estruturar e a contar o seu próprio saber e as suas experiências pedagógicas são passos importantes na construção de uma prática nova. Como propõe KRAMER (1995), trata-se de possibilitar que o professor seja ouvido como produtor de conhecimento, como autor de sua prática, falando e refletindo coletivamente sobre sua atuação; um professor que se torne narrador, vencendo a morte de um homem arriscado a perder a cada dia a sua dimensão humana por perder a sua palavra, por perder a sua dimensão social.

O professor bem preparado será o grande articulador do processo, aquele que irá instigando o aluno a se aproximar dos novos conhecimentos, que o ajudará a se desinibir, a questionar. Uma postura despojada, de simplicidade e de abertura para o diálogo, será decisiva para que o aluno ganhe maior autonomia e auto-confiança. Comentar e sugerir, mais do que corrigir. Dialogar, mais do que mandar. Ouvir, mais do que falar. Levar à construção. Ser um parceiro de uma aprendizagem em que ambos são sujeitos que, no próprio sentido da expressão, têm vez e voz.

Questões para debate

- A escola se preocupa em desenvolver a oralidade dos estudantes?
- Até que ponto a disciplina Língua Portuguesa equilibra o tempo dedicado às atividades relativas à linguagem escrita com aquele dedicado à linguagem oral?
- A escola reconhece a diversidade cultural presente nos grupos de estudantes, que se reflete diretamente no uso que cada um deles faz da língua?
- A escola reconhece que há diferenças entre os contextos lingüísticos de professores e de alunos?
- Como é possível, na sala de aula, sem deixar de reconhecer as diferenças lingüísticas, superá-las e oferecer um ensino que desenvolva a capacidade de expressão dos estudantes?

Bibliografia comentada

- BELTRÃO, Lícia Maria Freire. As funções da linguagem e o ritual pedagógico *in* **Revista Ceap de Educação**. Salvador: ano 3, junho 1995, no. 9, pags. 29-33.

A autora reforça a necessidade de se incorporarem os suportes da Lingüística, da Psicolingüística e da Sociolingüística com o objetivo de dar maior consistência e direcionamento às práticas de ensino da língua, e encontra nas idéias de Halliday sobre as sete funções da linguagem uma alternativa possível.

- BERNSTEIN, Basil. Uma crítica ao conceito de educação compensatória *in* BRANDÃO, Zaia (org.) **Democratização do ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

O autor problematiza o conceito de educação compensatória e as ideologias a ele subjacentes.

- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

Um clássico do estudo das desigualdades sociais.

- CORCUFF, Philippe. **Les Nouvelles Sociologies**. Paris: Nathan, 1995.

No livro pode ser encontrada uma síntese bastante interessante dos conceitos de Pierre Bourdieu.

- FORQUIN, Jean Claude (org.). **Sociologia da Educação - dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

Para aquele que deseja um estudo mais aprofundado, Forquin traz neste livro um levantamento dos resultados de pesquisas sobre desigualdades educacionais realizadas ao longo da década de 1985 a 1995, na França.

- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

É um dos livros em que Freire critica as cartilhas de alfabetização, afirmando que reforçam o 'silêncio' em que se acham as massas populares dominadas pela prescrição de uma palavra veiculadora de uma ideologia da acomodação, e não podem constituir um instrumento auxiliar de transformação da realidade.

- KLEIN, Luiz Fernando. Entrevista com Paulo Freire *in* **Revista Ceap de Educação**. Salvador: ano 3, junho 1995, no. 9, pags. 5-15.

Na entrevista, Paulo Freire amplia seus conceitos sobre uma nova pedagogia para

as classes populares.

- KRAMER, Sonia. Sobre pedras e tortas de amoras - pensando a educação do professor alfabetizador. *in* **Cadernos Anped**, no. 5: 217-255, setembro 1995.

A autora sinaliza que falta no espaço educacional uma dimensão coletiva que conjugue a reflexão e o diálogo entre os docentes sobre a sua prática, para a superação de problemas que não são individuais, e propõe novas políticas de formação de professores.

- RAMAL, Andrea Cecilia. Ensinando a pensar, incitando a agir. *In* **Revista Ceap de Educação**. Salvador: ano 4, dez. 1996, no. 15, pags. 28-44.

Algumas idéias para o trabalho com educação popular, num modelo de integração transversal entre as áreas do conhecimento.

- RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). **Educação de jovens e adultos - proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo/Brasília: MEC, 1997.

Parâmetros Curriculares Nacionais direcionados ao trabalho com jovens e adultos.

- RICHTER, Erika. La educación intercultural como tarea de la escuela. *in* **Educación**. 53: 27-49, Tübingen, 1996.

A autora vê como tarefa da escola a elaboração de uma teoria intercultural de educação (intelectual, social e ética) orientada para a promoção de uma sociedade multicultural, entendida como um espaço que garanta os direitos de todos. Para além de uma concepção ingênua, que apenas introduziria as minorias nos valores no universo hegemônico dominante, a educação intercultural significaria a tentativa de reação contra a violência da 'invasão cultural', e de reconhecer que diversas culturas (...) podem coexistir paralelamente e entrar progressivamente em contato umas com as outras.

- SOARES, Magda. **Linguagem e Escola - uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1996, 14a.

Um histórico da abordagem do tema da linguagem como fator de desigualdades educacionais.

- VARGAS, Jorge Osorio. Interculturalidad y pedagogias de borde: preguntas al curriculum. *in* **Contexto e Educação**, Ijuí, 10(42): 79-85, 1996.

O autor defende a idéia de um currículo (entendido de modo amplo, não concernente apenas aos conteúdos, mas à organização do centro educacional, ao processamento de sua autonomia, às relações pedagógicas e culturais que se estabelecem em seu âmbito e às modalidades de assumir as histórias, as línguas e culturas particulares dos sujeitos do processo educativo), que se defronte com a pluralidade e assumo o desafio pedagógico de incorporar a narrativa crítica das imagens díspares do mundo, num discurso coerente onde ganhem significado as diferenças na solidariedade democrática.

Outros livros citados, não relacionados diretamente à questão da linguagem oral:

- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1975.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1988, 8a. ed.

- LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

Sugestão de cenas/vídeos

- Trecho do filme A hora da estrela - Macabea, a protagonista, pergunta ao namorado o significado de algumas palavras, que ele também não sabe explicar. Cena muito bonita, feita com sensibilidade, e ilustra bem o tema do ponto 2 deste texto (linguagem e participação social).

- Pequeno vídeo perguntando a estudantes jovens e adultos o significado de termos bastante comuns na escola, demonstrando a diferença entre o universo lingüístico que a escola pressupõe e a linguagem que os alunos realmente possuem. Por exemplo: * Quando o professor pede para você *correlacionar elementos*, você sabe o que é isso? Explica para mim? * O que quer dizer quando a professora pede para você *salientar* algum elemento de um texto? E assim por diante, utilizando palavras de enunciados comuns na escola.

No vídeo, não haveria explicações de professores nem do narrador/âncora. Ele serviria como instrumento motivador para, durante o programa, conversar sobre algumas críticas à escola no sentido dela deixar de lado as desigualdades lingüísticas, como colocado no ponto 1 do texto.

- Vídeo mostrando atividades realizadas em rodas de leitura - alunos lendo em voz alta, se expressando, declamando poesias, encenando teatros... (ligado ao ponto 3 do texto - exemplos de trabalho com linguagem oral). Seria interessante talvez incluir algum(ns) depoimento(s) de alunos que eram tímidos e se expressavam pouco e mudaram a partir do momento em que passaram a freqüentar a escola.

Sugestão de professores para entrevistar ao longo do programa:

- Prof. Carlos Alberto Gomes dos Santos

Dirige o Curso Noturno do Colégio Santo Inácio (para jovens e adultos). É filósofo e educador.

- Prof. Zaia Brandão

É especialista em Pierre Bourdieu, ligada à área de Sociologia Educacional, professora da PUC-Rio.

- Prof. Sonia Kramer

Trabalha com pesquisa sobre formação de professores e práticas de leitura e escrita. Professora da PUC-Rio.