



PROFLETRAS



UFPB

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**JUSSARA QUEIROZ DE ARAÚJO**

**A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADES  
PEDAGÓGICAS A PARTIR DA LINGUAGEM TEATRAL**

**Mamanguape - PB  
2024**

**JUSSARA QUEIROZ DE ARAÚJO**

**A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADES  
PEDAGÓGICAS A PARTIR DA LINGUAGEM TEATRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – *Campus IV* – Mamanguape, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Em conformidade com a área de concentração Linguagens e Letramento e com a linha de pesquisa Estudos da linguagem e práticas sociais.

**Orientador:** Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda.

**Mamanguape - PB  
2024**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

A663o Araujo, Jussara Queiroz de.

A oralidade na educação de jovens e adultos :  
possibilidades pedagógicas a partir da linguagem  
teatral / Jussara Queiroz de Araujo. - Mamanguape,  
2024.

173 f. : il.

Orientação: Joseval dos Reis Miranda.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAÉ.

1. Oralidade. 2. Educação de jovens e adultos. 3.  
Linguagem teatral. I. Miranda, Joseval dos Reis. II.  
Título.

UFPB/CCAÉ

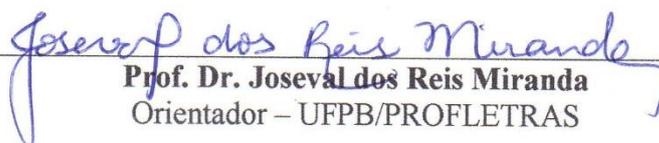
CDU 37.012

**JUSSARA QUEIROZ DE ARAÚJO**

**A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS A PARTIR DA LINGUAGEM TEATRAL**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras,  
pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade  
Federal da Paraíba-UFPB, pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em: 28/02/2024.

  
**Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda**  
Orientador – UFPB/PROFLETRAS

  
**Profa. Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias**  
Examinadora Interno – UFPB/PROFLETRAS

  
**Profa. Dra. Carolina Gomes da Silva**  
Examinadora Externa ao Programa – PROLING/ UFPB

  
**Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais**  
Examinadora Externa à Instituição – UFCG

**Mamanguape – PB**  
**28 de fevereiro de 2024**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas oportunidades, pelo seu cuidado e amor infinito. Não consigo mensurar a gratidão por realizar este sonho de infância, pois, ter um título de mestre era algo quase inalcançável para uma menina do interior oriunda da escola pública.

À minha mãe, Maria José Queiroz de Araújo, uma simples dona de casa, que me levava até a porta da escola no meu primeiro dia de aula e em dias comuns. Essa conquista é o resultado daqueles dias corridos e cansativos. Este título também é seu, mãe!

Ao meu pai, João Leandro de Araújo, um agricultor de pouco estudo e muita sabedoria, que levantava inúmeras madrugadas para ir trabalhar, sem tirar férias nem dias de folga e, mesmo cansado do dia de trabalho, à noite, lia um cordel ou cantava uma canção para eu dormir. Este título também é seu, pai!

Ao meu querido e amado irmão, João Everton Leandro de Queiroz, que sempre me deu suporte e me incentivou a buscar meus sonhos, e à minha cunhada, Cristiane Leite da Costa, que se tornou uma grande amiga e confidente. Vocês sempre torceram por mim e celebraram comigo as minhas conquistas. Gratidão por tudo!

Ao meu esposo, Joka Chaves, pelo apoio e incentivo. Ele foi a pessoa que me ouviu nos dias de angústia e sempre esteve ao meu lado incondicionalmente. Obrigada por ser meu abrigo nos momentos mais tempestuosos. Gratidão, amor!

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda, que conduziu a minha orientação com maestria e trouxe as melhores ideias para o enriquecimento deste trabalho. Admiro sua humildade e competência no que faz, um professor excepcional! Gratidão por ter me escolhido.

As professoras da banca, Prof.<sup>a</sup> Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias, Prof.<sup>a</sup> Dra. Carolina Gomes da Silva e Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais, que contribuíram para o enriquecimento do meu trabalho de pesquisa. Gratidão por tudo!

Aos meus professores do PROFLETRAS, incríveis profissionais, sempre muito acolhedores e cheios de sabedoria. Vocês são uma fonte de inspiração para mim: Prof.<sup>a</sup> Laurênia Sales, Prof. Sávio Roberto, Prof.<sup>a</sup> Fernanda Barboza, Prof.<sup>a</sup> Marineuma, Prof.<sup>a</sup> Alvanira Barros, Prof. João Wandenberg, Prof.<sup>a</sup> Roseane Batista e Prof. Erivaldo Pereira. Gratidão a todos!

Aos meus colegas da Turma 8, pelos bons momentos vividos e pelos dias de muita alegria. Fiz boas amizades e aprendi muito com vocês. Gratidão por tudo!

À direção da escola que foi campo da minha pesquisa, Diretora - Leylla Alves da Silva Lima, Diretor Adjunto - Márcio José Lima do Nascimento e ao Secretário de Educação do Município de Alhandra - Fernando Francisco de Lima, por todo o apoio concedido.

Aos meus queridos alunos do Ciclo III da Educação de Jovens e Adultos, pelo desprendimento e participação nas atividades. Este trabalho é o resultado do empenho de vocês. Gostaria de dizer que os admiro imensamente, pois, são homens e mulheres de muita garra, merecem a melhor educação e as melhores oportunidades. Gratidão a todos vocês!

## RESUMO

O silenciamento dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, durante as aulas de Língua Portuguesa, ressoa como baixa autoestima e insegurança. A partir de tal percepção, buscamos encontrar meios de reverter este silenciamento e proporcionar aos educandos situações de protagonismo através da linguagem teatral. O nosso objetivo principal foi o de compreender como a oralidade dos alunos do ciclo III (6º e 7º ano), da Educação de Jovens e Adultos (EJA), poderia ser aprimorada ao se utilizar a linguagem teatral como ferramenta pedagógica. Enquanto objetivos específicos, revisitamos as publicações de estudos e pesquisas acerca da oralidade; diagnosticamos quais habilidades apresentavam os alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da EJA; analisamos como o trabalho pedagógico, por meio da linguagem teatral, poderia desenvolver habilidades no que diz respeito à oralidade; e, por fim, propusemos um material didático-pedagógico. Este trabalho consiste em uma pesquisa-ação de cunho intervencionista. A abordagem utilizada foi qualitativa. A metodologia de geração de dados foi constituída pela observação participante, oficinas pedagógicas e rodas de conversa, assim como a interpretação dos dados se deu através de núcleos de significação. A pesquisa foi embasada em três eixos temáticos. O primeiro eixo é o da oralidade, teorizada por Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), Bakhtin (2006; 2008), Dolzs e Schnewly (2004), Bueno (2008), Ong (1998) e Marcuschi (1996; 2001; 2007). O segundo eixo se refere à Educação de Jovens e Adultos sendo utilizados os autores Gadotti (2021), Ferreyra (1998) e Miranda (2011). O terceiro e último eixo foi referente à linguagem teatral e teve por base os autores Boal (2019; 1996), Mamet (2014), Grazioli (2008), Neves e Santiago (2016) entre outros. Além dos estudiosos citados acima, utilizamos os seguintes dispositivos legais: Constituição Federal do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (1996), os PCN (1998), a BNCC (2018), resolução CEB/CNE nº 11/2000, Resolução nº 7/2010, Resolução nº 01/2021 e a Resolução CNE/CP nº 1/2021. A partir desta pesquisa, com base nos núcleos de significação, pudemos constatar que é possível o aperfeiçoamento na produção de gêneros orais, em alunos oriundos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos e que as dimensões ensináveis da oralidade são objetos do conhecimento que possuem a capacidade de afetar positivamente a qualidade de vida e a autoestima dos discentes. Considerando essa perspectiva, ressaltamos que o ensino da oralidade, por meio da linguagem teatral, contribuiu visivelmente com a mudança de postura dos alunos em seus atos de fala, assim como suas relações interpessoais dentro e fora do espaço escolar. Observamos também, em seus depoimentos e atitudes ao longo do processo, que a prática da oralidade fomentou a união do grupo (alunos e professora) e a autoconfiança na comunicação com colegas de trabalho, familiares e amigos. Concomitantemente, a tais resultados e constatações, desenvolvemos um caderno didático-pedagógico intitulado: Oralizarte: possibilidades pedagógicas com a oralidade na EJA por meio da linguagem teatral; material que visa sugerir e auxiliar professores de Língua Portuguesa com ideias e perspectivas do ensino da oralidade a partir de jogos teatrais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Oralidade; Educação de Jovens e Adultos; Linguagem Teatral.

## ABSTRACT

The silencing of students from *Educação de Jovens e Adultos* (Youth and Adult Education) during Portuguese Language classes resonates with low self-esteem and insecurity. Based on this perception, we sought to find ways to reverse this silencing and provide students with situations of protagonism through theatrical language. Our main goal was to understand how the orality of students in cycle III (6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade) of EJA could be improved when using theatrical language as a pedagogical tool. As specific goal, we sought revisiting what studies and researches say about orality; We diagnosed which abilities students of cycle III (6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade) from *Educação de Jovens e Adultos* (Youth and Adult Education) had; analyzing how the pedagogical work, through theatrical language, could develop skills with regard to orality; Finally, we proposed a didactic-pedagogical material. This work was an action-research with an interventionist nature, the approach to be used was qualitative, the data generation methodology consisted of participant observation, pedagogical workshops and conversation circles, as well as the interpretation of the data took place through meaning cores. The research was based on three thematic axes. The first axis was orality, theorized by Carvalho and Ferrarezi Jr. (2018), Bakhtin (2006; 2008), Dolzs and Schneuwly (2004), Bueno (2008), Ong (1998) and Marcuschi (1996; 2001; 2007). The second axis was about *Educação de Jovens e Adultos* (Youth and Adult Education), we used the authors: Gadotti (2021), Ferreyra (1998), Miranda (2011), Jardimilino and Araújo (2015). The third and last axis consisted of theatrical language and was based on the authors: Boal (2019; 1996), Mamet (2014), Grazioli (2008), Neves and Santiago (2016) among others. In addition to the scholars mentioned above, we used the following legal provisions: Constituição Federal do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), PCN (1998), BNCC (2018), CEB/CNE resolution nº 11 /2000, Resolution nº. 7/2010, Resolution nº. 01/2021 and CNE/CP Resolution nº. 1/2021. From this research, based on the meaning cores, we were able to verify that it is possible to improve the production of oral genres, in students from cycle III (6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade) of *Educação de Jovens e Adultos* (Youth and Adult Education) and that the teachable dimensions of orality are objects of knowledge which have the capacity to positively affect the quality of life and self-esteem of students. Considering this perspective, we emphasize that the teaching of orality, through theatrical language, visibly contributed to the changing in students' attitudes in their speech acts, as well as their interpersonal relationships inside and outside the school space. We also observed, in their statements and attitudes throughout the process, that the practice of speaking fostered the unity of the group (students and teacher) and self-confidence in communicating with co-workers, family and friends. Concomitantly with these results and findings, we developed a didactic-pedagogical book titled: *Oralizarte: possibilidades pedagógicas com a oralidade na EJA por meio da linguagem teatral* (Oralizart: pedagogical possibilities with orality in EJA through theatrical language); material that aims to suggest ways and assist Portuguese language teachers with new ideas and perspectives on teaching speaking through theatrical games.

**KEYWORDS:** Orality. *Educação de Jovens e Adultos*. Theatrical Language.

## **LISTA DE SIGLAS**

ABC - Ação Básica Cristã

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ALFASOL - Alfabetização Solidária

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior

CEB/CNE – Câmara de Educação Básica – Conselho Nacional de Educação

CEB/RES – Câmara de Educação Básica – Resolução

CEB/CP – Câmara de Educação Básica – Conselho Pleno

DOU – Diário Oficial da União

EAD – Educação a Distância

EJA- Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PIB - Produto Interno Bruto

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Síntese da relação entre questão geral e objetivo geral da pesquisa	20
<b>Quadro 2:</b> Síntese da relação entre questões complementares e objetivos específicos	20
<b>Quadro 3:</b> Quantidade de dissertações relacionadas à Linguagem Teatral e a Oralidade na Educação de Jovens e Adultos Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – organizadas por Ano de publicação, Área de estudo e Estado	22
<b>Quadro 4:</b> Quantidade de dissertações relacionadas à Linguagem Teatral e a Oralidade na Educação de Jovens e Adultos Biblioteca da CAPES – organizadas por Ano de publicação, Área de estudo e Estado	23
<b>Quadro 5:</b> Recorte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental Língua Portuguesa) - Eixo oralidade	38
<b>Quadro 6:</b> Base Nacional Comum Curricular. Habilidades do eixo oralidade	41
<b>Quadro 7:</b> Quadro de diversas linguagens	65
<b>Quadro 8:</b> Descrição da primeira roda de conversa	75
<b>Quadro 9:</b> Descrição da primeira Oficina Teatral - Teatro Jornal	79
<b>Quadro 10:</b> Descrição da segunda oficina teatral - Teatro-fórum	82
<b>Quadro 11:</b> Descrição da terceira oficina teatral - Arco-íris do desejo	88
<b>Quadro 12:</b> Descrição da quarta oficina teatral – Teatro Jornal	90
<b>Quadro 13:</b> Descrição da quinta oficina teatral – Teatro-fórum	93
<b>Quadro 14:</b> Descrição da segunda roda de conversa	96
<b>Quadro 15:</b> Dados sobre o município de Alhandra segundo o IBGE (2021)	98

<b>Quadro 16:</b> Pré-indicadores	105
<b>Quadro 17:</b> Disposição dos pré-indicadores e indicadores	107
<b>Quadro 18:</b> Indicadores e Núcleos de Significação	110

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Proposta de atividade com o gênero entrevista	55
<b>Figura 2</b> - Proposta de atividade com o gênero exposição oral	55
<b>Figura 3</b> - Proposta de atividade com o gênero comentário	56
<b>Figura 4</b> - Proposta de atividade com o gênero debate	57
<b>Figura 5</b> – Teatro jornal cena 1	80
<b>Figura 6</b> – Notícia Cantada	81
<b>Figura 7</b> - Teatro-fórum - Cena 1	84
<b>Figura 8</b> - Teatro-fórum cena 2	85
<b>Figura 9</b> - Arco-íris do desejo - Modo decalagem: exposição oral de pensamentos	86
<b>Figura 10</b> - Arco-íris do desejo - Modo decalagem: atividade em dupla	87
<b>Figura 11</b> - Arco-íris do desejo - Modo decalagem: representação gestual de pensamentos	89
<b>Figura 12</b> - Teatro jornal - Atividade com trava-língua	92
<b>Figura 13</b> - Teatro jornal - Ação paralela	92
<b>Figura 14</b> - Teatro-fórum - Cena 1	95
<b>Figura 15</b> - Roda de conversa final	97
<b>Figura 16</b> – Etapa de análise dos dados	104
<b>Figura 17</b> – Oficina Arco-íris do desejo	113
<b>Figura 18</b> - Arco-íris do desejo - Representação por mímica	114
<b>Figura 19</b> – Primeira roda de conversa	116
<b>Figura 20</b> - Roda de conversa final	118

## SUMÁRIO

<b>1 TRAÇANDO UM ROTEIRO DE PESQUISA: PALAVRAS INICIAIS</b>	16
1.1 Reminiscências de uma educadora e artista	17
1.2 O estado da arte	21
<b>2 GÊNEROS ORAIS E O ENSINO DA ORALIDADE</b>	29
2.1 Algumas reflexões acerca da oralidade ao longo da história	29
2.2 Os gêneros orais: algumas ponderações	32
2.2.1 <i>O ensino de gêneros orais públicos</i>	34
2.3 O ensino da oralidade a partir dos documentos orientadores curriculares	37
<b>3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS SEUS MEANDROS</b>	46
3.1 Um breve recorte histórico da Educação de Jovens e Adultos	46
3.2 Funções da Educação de Jovens e Adultos: o que diz a legislação brasileira	49
3.3 Oralidade na Educação de Jovens e Adultos: o que traz o livro didático acerca dos gêneros orais	53
<b>4 A LINGUAGEM TEATRAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM PANORAMA GERAL</b>	60
4.1 O tear histórico da linguagem teatral na educação	60
4.2 A linguagem teatral e suas concepções	63
4.3 A linguagem teatral como ferramenta pedagógica para o ensino de gêneros orais	66
4.3.1 <i>O Teatro Jornal</i>	68

4.3.2 <i>O Teatro-fórum</i>	69
4.3.3 <i>O Arco-íris do desejo</i>	70
<b>5 ABORDAGEM METODOLÓGICA</b>	71
5.1 Abordagem da Pesquisa	71
5.2 Trabalho de Campo	72
5.3 Instrumentos de geração de dados	73
5.3.1 <i>Roda de conversa inicial</i>	75
5.3.2 <i>Primeira oficina pedagógica</i>	78
5.3.3 <i>Segunda oficina pedagógica</i>	82
5.3.4 <i>Terceira oficina pedagógica</i>	86
5.3.5 <i>Quarta oficina pedagógica</i>	90
5.3.6 <i>Quinta oficina pedagógica</i>	93
5.3.7 <i>Roda de conversa final</i>	95
5.4 Local da pesquisa	98
5.5 Participantes da pesquisa	99
5.6 Análise de dados	101
<b>6 ANÁLISE DOS DADOS</b>	103
6.1 Percurso de análise dos núcleos de significação: algumas ponderações	103
6.2 Montando o quebra-cabeça: pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação	105
6.3 <i>“Eu prefiro me comunicar falando e se movendo que é mais a minha cara”</i> - Aprender a usar o corpo e a voz para ter protagonismo na vida cotidiana	111

<i>6.3.1 A sinergia e as emoções transmitidas nos atos de fala</i>	115
<i>6.3.2 A prática da oralidade gera o aperfeiçoamento dos textos orais</i>	116
<i>6.4 “Eu tô me sentindo a verdadeira Glória Pires” - A oralidade através da linguagem teatral e o resgate da autoestima do sujeito, proporcionando qualidade de vida</i>	121
<i>6.4.1 Desenvolver as habilidades orais influencia no convívio em sociedade</i>	123
<i>6.4.2 A oralidade que traz protagonismo para os sujeitos</i>	125
<i>6.5 “A comunicação pra mim ficou melhor” - Análise internúcleos</i>	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	130
<b>REFERÊNCIAS</b>	135
<b>APÊNDICE A</b> - Carta de anuência	142
<b>APÊNDICE B</b> - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Estudantes	143
<b>APÊNDICE C</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – pais/responsável	146
<b>APÊNDICE D</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - participante	149
<b>APÊNDICE E</b> – Termo de Confidencialidade e Sigilo	152
<b>APÊNDICE F</b> – Fábulas trabalhadas nas rodas de conversa inicial e final	153
<b>APÊNDICE G</b> – Manchetes utilizadas na primeira oficina pedagógica e <i>playback</i> da canção	156
<b>APÊNDICE H</b> – Trava línguas e manchetes utilizadas na quarta oficina pedagógica	157
<b>APÊNDICE I</b> – Ficha de avaliação da primeira roda de conversa	158
<b>APÊNDICE J</b> – Ficha de avaliação da primeira oficina pedagógica	160
<b>APÊNDICE K</b> - Ficha de avaliação da segunda oficina pedagógica	161
<b>APÊNDICE L</b> - Ficha de avaliação da terceira oficina pedagógica	162

<b>APÊNDICE M</b> - Ficha de avaliação da quarta oficina pedagógica	163
<b>APÊNDICE N</b> - Ficha de avaliação da quinta oficina pedagógica	164
<b>APÊNDICE O</b> - Ficha de avaliação da segunda roda de conversa	165
<b>ANEXOS</b>	166

## 1 TRAÇANDO UM ROTEIRO DE PESQUISA: PALAVRAS INICIAIS

Por estar há pouco mais de dois anos lecionando para jovens e adultos da escola pública, observei o silenciamento e a insegurança de muitos alunos ao falar em público. Esse silenciamento, cujo conceito apresentarei mais adiante, não é apenas da voz, mas também, das suas identidades, da individualidade, enfim, da autonomia de todos; o silenciamento que cala o protagonismo e que parece ser um comportamento comum nas salas de aula, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, sendo assim, o aparente resultado de uma cultura de práticas docentes que mantêm em silêncio dessas vozes.

No momento em que a professora ou o professor, de qualquer disciplina, requisita a opinião de alguém, ou faz uma simples pergunta relacionada a qualquer temática trazida durante a aula, são poucos os que se arriscam a falar e expor seus pensamentos e anseios. Como professora de Língua Portuguesa, destaco a minha realidade em sala de aula e as minhas inquietações, pois, o nosso papel é de levar os discentes para um nível de uso proficiente da língua, tanto na leitura, quanto na escrita e, principalmente, nos atos diários de fala. E foi por esta razão que pensei em utilizar um pouco dos meus conhecimentos pessoais relacionados ao teatro, bem como me aprofundar nos estudos científicos relacionados à oralidade, a fim de ajudar os alunos na busca por aperfeiçoar as habilidades orais, por entender que a sala de aula é o ambiente perfeito para se ensaiar os atos de fala que serão exigidos a eles, pela sociedade, ao longo da vida. Através do PROFLETRAS, consegui aliar a pesquisa científica com as vivências de sala de aula gerando, simultaneamente, ciência e outras possibilidades para o ensino da oralidade.

A referente pesquisa que desenvolvemos consistiu em uma pesquisa-ação que buscou ferramentas lúdicas por meio da linguagem teatral. Com o intuito de aperfeiçoar as habilidades orais, as habilidades relacionadas aos aspectos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos, de alunos jovens e adultos oriundos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos. O eixo central que norteou essa pesquisa foi pautado no ensino e aperfeiçoamento de gêneros orais, especialmente os gêneros orais públicos, compreendidos como gêneros que demandam maior sofisticação e preparo para o momento da fala, a exemplo de: entrevistas, *podcasts*, palestras etc.

Tomei por base a perspectiva sociointeracionista, ancorada nas contribuições do teórico Bakhtin (1997; 2006), além de estudiosos que constituíram os eixos da oralidade: Ong (1998), Marcuschi (1996; 2001; 2007), Dolz e Schneuwly (2004), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018); a Educação de Jovens e Adultos: Ferreyra (1998), Gadotti (2021) e Miranda (2011); o eixo

linguagem teatral: Boal (1996; 2019), Mamet (2014), Neves e Santiago (2016), Santana (2010), Grazioli (2008) e Vasconcellos (2011); assim como, lançamos mão de algumas técnicas e jogos da linguagem teatral e também alguns conhecimentos pessoais com base nas experiências vivenciadas com o teatro para utilizar em sala de aula. Trabalhamos oficinas teatrais e rodas de conversa com o intuito de ajudá-los a aperfeiçoar a desenvoltura na elaboração e execução de gêneros discursivos. E por fim, elaborei um material didático-pedagógico que subsidiará aos demais profissionais da educação básica, especialmente os professores de Língua Portuguesa.

Ao longo de toda a pesquisa esmiucei o passo a passo dessa jornada desafiadora, explicitando cada processo e todos os trâmites legais além das atividades que planejei desenvolver com os colaboradores da pesquisa.

Este trabalho está constituído por 6 capítulos, sendo o primeiro capítulo um panorama geral acerca da situação problema, bem como os objetivos e justificativas que respaldam a relevância da pesquisa. Nos capítulos dois, três e quatro, trouxe contribuições teóricas de outros estudiosos, relacionados aos três eixos temáticos em questão: oralidade, Educação de Jovens e Adultos e linguagem teatral respectivamente. No quinto capítulo, discorro acerca do percurso metodológico trabalhado na pesquisa: a abordagem de pesquisa, o trabalho de campo, os instrumentos de geração de dados, o local da pesquisa, quem são os participantes da pesquisa e qual foi o método de análise de dados. Já no capítulo 6, trouxe a análise dos dados, através de núcleos de significação, uma interpretação baseada em zonas de sentido e o contexto sócio-histórico da turma.

Finalizamos com as considerações finais acerca de todo o trabalho de pesquisa, trazendo para o leitor um apanhado de tudo o que foi constatado a partir da interpretação dos dados gerados, visando apresentar as respostas aos questionamentos geral e específicos desta pesquisa. Trarei também, nesse tópico, novas sugestões de estudos futuros e algumas ponderações acerca de quais contribuições o trabalho desenvolvido pôde proporcionar ao professor, aos alunos e à comunidade acadêmica.

## **1.1 Reminiscências de uma educadora e artista**

Ao longo da minha trajetória pessoal e profissional, iniciei na carreira de professora concomitantemente à carreira artística. Enquanto professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, trabalho em uma escola pública e, para além da sala de aula, estive em algumas atividades teatrais participando de apresentações sob o viés de: bailarina, artista circense e até mesmo como diretora e roteirista de pequenas apresentações teatrais de cunho escolar. Participo

de atividades escolares que envolvem apresentações teatrais desde o ano de 2014 e é nesse cenário que meus papéis se confundem: ora uma artista professora, ora uma professora artista.

Trabalho como educadora da rede pública no ensino fundamental II desde o ano de 2017, embora exerça a profissão desde o ano de 2012. Não era habitual, em início de carreira, estar em atividades escolares que necessitasse de algum talento artístico ou teatral. Todavia, sempre gostei de desenvolver trabalhos lúdicos<sup>1</sup> durante as práticas pedagógicas em sala de aula. E malgrado o ato de dirigir espetáculos e apresentações escolares tenha sido uma prática que teve início em meados do ano de 2018, já vinha desenvolvendo pequenas produções teatrais nas escolas onde trabalhava como prática educativa.

Com base nesta vivência, da prática docente à arte teatral, no que concerne à aprendizagem efetiva dos alunos e de forma empírica: é perceptível a apropriação do conhecimento quando o objeto de estudo é apresentado por meios lúdicos, tendo a linguagem teatral como ferramenta pedagógica.

Desde o ano de 2021, migrei para a Educação de Jovens e Adultos e conseqüentemente, o público passou a ser ainda mais heterogêneo. Se antes trabalhava com pré-adolescentes e adolescentes, agora, trabalharia com um grupo variado de alunos em que as faixas etárias variam de jovens, adultos e idosos dentro de um mesmo ambiente de aprendizagem. Logo, as nossas estratégias de ensino precisavam ser rearranjadas e senti a necessidade de estabelecer novas rotas de prática educativa.

Em decorrência de um público tão diversificado, deparei-me com o desafio de trazer para a sala de aula o ensino da Língua Portuguesa com uma abordagem atrativa a fim de mantê-los motivados à aprendizagem. Observando que os alunos são, em sua maioria, oriundos da zona rural de um município da zona da mata paraibana e muitos são trabalhadores do campo e de fábricas circunvizinhas, nota-se que na coletividade desse grupo a timidez, a relutância em se expressar de maneira assertiva e a dificuldade em dizer o que pensam de maneira desenvolta para uma plateia era ponto de destaque, mesmo quando a audiência era com os próprios colegas de sala de aula.

Tomando por base essa percepção, pensei em aliar minhas experiências junto ao teatro com as práticas de docência, na busca por ampliar o repertório oral em situações mais formais da língua e a expressividade desses jovens e adultos que necessitam de uma comunicação efetiva. Surgia então, a ideia de trabalhar a desenvoltura ao falar em público, ensaiando

---

<sup>1</sup> De acordo com Huizinga (2019), a palavra “lúdico” deriva da palavra latina *ludus* que significa imitação, jogo ou exercício. A palavra *ludus* está relacionada aos jogos, recreações, competições, representações litúrgicas e teatrais.

situações que postulavam uma linguagem formal, o aperfeiçoamento da dicção vocal para que os atos de fala fossem bem compreendidos, com o intuito de que adquirissem um bom desempenho nas suas vivências como adultos funcionais.

A partir de tais reflexões acerca das nossas recentes vivências junto aos discentes, estabeleci a seguinte questão geral:

- Como aprimorar a oralidade de alunos do ciclo III (6º e 7º ano), da Educação de Jovens e Adultos, utilizando a linguagem teatral como ferramenta pedagógica?

Após a delimitação de qual seria a questão norteadora, estabeleci o objetivo geral desta proposta de pesquisa:

- Compreender como a oralidade de alunos do ciclo III (6º e 7º ano), da Educação de Jovens e Adultos, pode ser aprimorada ao se utilizar a linguagem teatral como ferramenta pedagógica.

Assim, com o propósito de dar suporte a questão geral, estabeleci as seguintes questões específicas:

- Que dizem os estudos e pesquisas acerca da oralidade e o uso da linguagem teatral na Educação de Jovens e Adultos?
- Que habilidades apresentam os alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos no que diz respeito à oralidade?
- Como o trabalho pedagógico, por meio da linguagem teatral, pode desenvolver habilidades no que diz respeito à oralidade dos alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos?
- De que maneira um material didático-pedagógico que aborde a oralidade com alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos por meio da linguagem teatral pode ser utilizado em aula de Língua Portuguesa?

E para os questionamentos supracitados, lancei mão dos seguintes objetivos específicos:

- Revisitar o que se tem publicado sobre estudos e pesquisas acerca da oralidade e o uso da linguagem teatral na Educação de Jovens e Adultos;

- Diagnosticar quais habilidades apresentam os alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos no que diz respeito à oralidade;
- Analisar como o trabalho pedagógico, por meio da linguagem teatral, pode desenvolver habilidades no que diz respeito à oralidade dos alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos;
- Propor o desenvolvimento de material didático-pedagógico que aborde a oralidade com alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos por meio da linguagem teatral em aulas de Língua Portuguesa.

Com o intuito de facilitar a compreensão do leitor, apresento em forma de quadro síntese as questões gerais e específicas, bem como os objetivos gerais e específicos:

**Quadro 1** – Síntese da relação entre questão geral e objetivo geral da pesquisa

<b>QUESTÃO GERAL</b>	<b>OBJETIVO GERAL</b>
Como aprimorar a oralidade de alunos do ciclo III (6º e 7º ano), da Educação de Jovens e Adultos, utilizando a linguagem teatral como ferramenta pedagógica?	Compreender como a oralidade de alunos do ciclo III (6º e 7º ano), da Educação de Jovens e Adultos pode ser aprimorada ao se utilizar a linguagem teatral como ferramenta pedagógica.

Fonte: Elaborado pela signatária da pesquisa (2023)

**Quadro 2** – Síntese da relação entre questões complementares e objetivos específicos

<b>QUESTÕES COMPLEMENTARES</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>
Que dizem os estudos e pesquisas acerca da oralidade e o uso da linguagem teatral na Educação de Jovens e Adultos?	Revisitar o que dizem os estudos e pesquisas acerca da oralidade e o uso da linguagem teatral na Educação de Jovens e Adultos.
Que habilidades apresentam os alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos no que diz respeito à oralidade?	Diagnosticar quais habilidades apresentam os alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos no que diz respeito à oralidade.

Como o trabalho pedagógico, por meio da linguagem teatral, pode desenvolver habilidades no que diz respeito à oralidade dos alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos?	Analisar como o trabalho pedagógico, por meio da linguagem teatral, pode desenvolver habilidades no que diz respeito à oralidade dos alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos.
De que maneira um material didático-pedagógico que aborde a oralidade com alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos por meio da linguagem teatral?	Propor o desenvolvimento de material didático-pedagógico que aborde a oralidade com alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos por meio da linguagem teatral em aulas de Língua Portuguesa.

Fonte: Elaborado pela signatária da pesquisa (2023)

No sentido de encontrar as respostas para as minhas dúvidas, fui em busca de autores que trabalham com a mesma temática. Outrossim, delimito o campo de pesquisa focando exclusivamente nos últimos cinco anos de produção acadêmica no Brasil acerca da temática estudada. Logo, percebi que a maioria dos trabalhos de pesquisa e teses sobre o tema são voltados, em sua maioria, para a educação infantil, às salas de AEE (Atendimento Escolar Especializado), as disciplinas de Educação Física ou Artes Visuais. Pouco se fala sobre a linguagem teatral aliada ao ensino de Língua Portuguesa, porém, com relação aos detalhes dessa busca por estudiosos a respeito do tema, irei discorrer no próximo tópico, no qual, relatarei, com detalhes, a minha busca pelas informações que fundamentam esta dissertação.

## 1.2 O Estado da Arte

O estado da arte consiste no levantamento de toda a produção acadêmica relacionada ao tema escolhido para a pesquisa. Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 38), “[...] há a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes” e com base nestas pesquisas e produções acadêmicas, busquei por respostas que preenchessem as lacunas existentes na temática escolhida como objeto de estudo.

Geralmente, utiliza-se as produções bibliográficas mais recentes para fundamentar os estudos e observações. No caso deste trabalho, as fontes de busca foram: a plataforma da

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Biblioteca Digital da CAPES. O período de tempo escolhido foi dos últimos cinco anos de trabalho (de 2018 até 2022) em virtude das produções mais recentes apresentarem de maneira mais fidedigna qual o nível de relevância e ineditismo da temática abordada no período corrente. Os filtros de busca utilizados foram três:

- A linguagem teatral;
- O teatro na sala de aula;
- A oralidade na EJA.

Os critérios de escolha dos trabalhos mais relevantes foram a relação do título do trabalho com alguma das palavras de busca e a leitura do resumo para confirmar se a pesquisa possuía características semelhantes à temática (Linguagem teatral e Oralidade) e a área de estudo (Língua Portuguesa, Educação de jovens e Adultos).

Com tais filtros, consegui garimpar algumas dissertações e teses que abordam temáticas similares à que pretendia pesquisar. Para facilitar o entendimento do leitor sobre o estado da arte, irei elencar as pesquisas encontradas em ordem cronológica.

Para facilitar a visão global dos resultados obtidos, a partir do levantamento do estado da arte, traremos nos Quadros 3 e 4, listados abaixo, os resultados obtidos tanto nas buscas pela plataforma BDTD (Quadro 3), quanto os resultados extraídos da Biblioteca Virtual da CAPES (Quadro 4).

**Quadro 3** - Quantidade de dissertações relacionadas à Linguagem Teatral e a Oralidade na Educação de Jovens e Adultos Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – organizadas por Ano de publicação, Área de estudo e Estado

Ano	Área(s) de estudo	Estado(s)	Quantidade por ano/ área/ estado	Total por ano/área	Total por ano
<b>2018</b>	Teatro na sala de aula	SP	01	01	04
	Linguagem teatral	SP	01	02	
		BA	01		
	Oralidade na EJA	SP	01	1	
<b>2019</b>	Teatro na sala de aula	RN	01	01	03

	Linguagem teatral	-	-	0	
	Oralidade na EJA	PE	01	02	
MG		01			
<b>2020</b>	Teatro na sala de aula	DF	01	02	02
		MG	01		
	Linguagem teatral	-	-	0	
	Oralidade na EJA	-	-	0	
<b>2021</b>	Teatro na sala de aula	-	-	0	01
	Linguagem teatral	-	-	0	
	Oralidade na EJA	CE	01	01	
<b>2022</b>	Teatro na sala de aula	-	-	0	0
	Linguagem teatral	-	-	0	
	Oralidade na EJA	-	-	0	

Fonte: BDTD

**Quadro 4** - Quantidade de dissertações relacionadas à Linguagem Teatral e a Oralidade na Educação de Jovens e Adultos Biblioteca da CAPES – organizadas por Ano de publicação, Área de estudo e Estado

Ano	Área(s) de estudo	Estado(s)	Quantidade por ano/ área/ estado	Total por ano/área	Total por ano
<b>2018</b>	Teatro na sala de aula	SP	01	06	10
		RJ	01		
		RS	03		
		MG	01		
	Linguagem Teatral	RS	01	02	
		SC	01		
	Oralidade na EJA	SP	01	02	
		PA	01		
<b>2019</b>	Teatro na sala de aula	RN	01	02	05
		RJ	01		

	Linguagem teatral	AC	01	02	
		RN	01		
	Oralidade na EJA	RN	01	01	
<b>2020</b>	Teatro na sala de aula	-	-	-	0
	Linguagem Teatral	-	-	-	
	Oralidade na EJA	-	-	-	
<b>2021</b>	Teatro na sala de aula	PR	01	01	01
	Linguagem Teatral	-	-	-	
	Oralidade na EJA	-	-	-	
<b>2022</b>	Teatro na sala de aula	BA	01	01	02
	Linguagem teatral	SP	01	01	
	Oralidade na EJA	-	-	-	

FONTE: CAPES

Referente ao ano de 2018 encontrei dois trabalhos relacionados à linguagem teatral, o primeiro deles possui o título “Jogos teatrais, arte na educação”. De acordo com Fernandes (2018), autora do trabalho em questão, o teatro na sala de aula traz contribuições para a aprendizagem do educando. Portanto, o trabalho de pesquisa citado traz a proposta do uso de recursos do teatro para dentro da sala de aula, com o propósito de oportunizar uma aprendizagem mais dinâmica através de atividades práticas (jogos teatrais). Portanto, a principal diferença entre o trabalho de Fernandes (2018) e a corrente pesquisa, consiste no fato de que a autora discorreu sobre o uso de jogos teatrais nas aulas de Arte, enquanto que, nesta pesquisa, trabalhei com a linguagem teatral nas aulas de Língua Portuguesa.

O segundo estudo analisado foi a dissertação de título “Corpo a corpo com o texto literário: Um espetáculo em muitos atos nas aulas de Língua Portuguesa”, Silva (2018), a qual desenvolveu um trabalho de pesquisa sobre a performance teatral nas aulas de Língua Portuguesa pelo texto dramático Baile do Menino Deus com vistas à formação do leitor literário. Seu foco de pesquisa foi a busca por aprimorar as aulas de Língua Portuguesa com o auxílio da linguagem teatral. Todavia, a autora trabalhou mais a questão da formação leitora enquanto que a minha pesquisa esteve centrada na oralidade, diferenciando-se das demais em

razão de trazer a oralidade como objeto do conhecimento para um público constituído não por crianças, que é o mais comum, e sim por jovens, adultos e idosos.

É notório que, por alguma razão, a oralidade nos anos finais do Ensino Fundamental é um tema pouco explorado por teóricos e estudiosos do assunto. A maioria dos trabalhos e teses tomam por fonte de interesse as crianças dos anos iniciais ou pessoas com limitações psicomotoras. Mas, considere de suma relevância a ampliação da proficiência em gêneros discursivos secundários (entrevistas, exposição oral, seminário etc.) em adultos e jovens, para que, estes gêneros, contribuam no desenvolvimento do poder de persuasão e os auxiliem na inserção de melhores postos no mercado de trabalho.

É importante ressaltar que saber falar e se expressar bem é requisito básico para as relações interpessoais e para se obter uma carreira profissional de sucesso. Portanto, ampliar tal habilidade é um aspecto relevante na formação global do educando jovem ou adulto, porquanto, ele irá vivenciar situações que demandem destreza em momentos de fala em público.

Em relação ao levantamento feito referente ao ano de 2019, encontrei três dissertações na plataforma BDTD e cinco na plataforma da CAPES, o que me dá um apanhado total de oito trabalhos de pesquisa sobre os eixos temáticos em questão. Dentre as pesquisas lidas, referentes a 2019 em específico, gostaria de ressaltar que no eixo oralidade, Lúcio (2019) com a dissertação de título: “Estudo dos gêneros orais em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental”, que traz concepções acerca dos gêneros orais abordando em forma de pesquisa bibliográfica o que os livros didáticos oferecem ao professor em termos de recurso pedagógico. A estudiosa alerta, em sua pesquisa, a carência de atividades mais estruturadas e robustas para este eixo em especial. Assim, o trabalho apresentado por Lúcio (2019) se torna relevante por apresentar, aos estudiosos do tema, as lacunas que precisam ser preenchidas no que concerne ao ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa. Ressalto que assim como Lúcio (2019) trarei mais adiante a análise do livro didático utilizado pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos, porém, esse não será o meu foco principal de estudo.

Já no eixo linguagem teatral, pode-se destacar o posicionamento de Almeida (2019), com a pesquisa de título: “Matias: linguagem e teatro popular do Acre” que traz em seu estudo o teatro popular como ferramenta educativa de jovens e adultos em um contexto escolar. Bem como o pesquisador Costa (2019) que trouxe suas contribuições a respeito da oralidade na Educação de Jovens e Adultos, com a pesquisa de título “*Canto de Muro e Teatro de Sombras: uma experiência em sala de aula*”. Essa pesquisa, buscou trazer a ampliação do letramento de alunos na EJA segundo a abordagem da oralidade e da escrita. Esse estudo trouxe contribuições acadêmicas sob o viés da oralidade, sendo diferencial do trabalho o fato de explorar, com mais

ênfase, à oralidade no segmento da EJA, visto que, a maior parte dos trabalhos de pesquisa sobre oralidade são para os segmentos da Educação Infantil e salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). E esse seria o ponto convergente entre nossas pesquisas, mas não trabalhei com teatro de sombras e sim com outra abordagem que falarei a respeito mais adiante.

E para finalizar as percepções acerca do que foi pesquisado no período de 2019, menciono também os estudiosos: Souza (2019), com o trabalho de título; “Jornada Dionisiaca: narrativa mítico-simbólico-teatral de processos educacionais na escola pública”, que trabalhou uma proposta de Teatro Ritual, em uma escola pública, com o intuito de gerar reflexão e educação através da linguagem teatral, assim como o estudioso Siqueira (2019), com sua pesquisa intitulada “A experiência ritualística da cena: o teatro como educação sensível no Ensino Médio”, que discorre sobre as contribuições que a linguagem teatral proporciona ao educando oriundo da escola pública, em nível individual e coletivo. A principal diferença entre o presente estudo e o trabalho de Souza (2019) e Siqueira (2019) se dá pelo fato de nenhum deles trabalhar com a oralidade ou com a Educação de Jovens e Adultos.

No levantamento feito em relação ao período de 2020, observei o fato de que, em ambas as plataformas de pesquisa (BDTD e CAPES), praticamente não há registros de trabalhos voltados para a oralidade, na Educação de Jovens e Adultos, tampouco pesquisas referentes à linguagem teatral nas aulas de Língua Portuguesa. Isso só reforça o grau de relevância de se desenvolver estudos sobre os eixos temáticos em questão.

A partir de um filtro de análise de 474 teses e dissertações, consegui encontrar duas dissertações sobre o uso do teatro na sala de aula (aulas de Língua Portuguesa). Localizei um trabalho no Distrito Federal e um trabalho no estado de Minas Gerais. Também constatei que a maioria das pesquisas desenvolvidas pelas temáticas de teatro na sala de aula e linguagem teatral envolviam aulas de educação física ou educação inclusiva e, por esta razão, elas não foram incluídas no levantamento, pois não possuíam o quantitativo mínimo de duas ou mais características ou elementos que dialogassem com o conteúdo da pesquisa que desenvolvi.

Referente ao ano de 2021, foram analisadas 369 teses e dissertações, com o intuito de encontrar pesquisas semelhantes ao tema escolhido. Conforme avancei nas buscas por meio das plataformas (BDTD e CAPES), apenas dois trabalhos de pesquisa foram encontrados. Neste caso, uma dissertação sobre o uso do teatro na sala de aula e uma dissertação sobre oralidade, a saber: a pesquisa de Ferreira (2021), por título “Artes cênicas e Educação Infantil: realidade e possibilidade na linguagem do teatro como estratégia metodológica na mediação do professor” que destacou a importância da linguagem teatral como possibilidade de mediação metodológica na sala de aula e o trabalho do pesquisador Gomes Reinaldo (2021), com a

pesquisa de título “O papel das estratégias de leitura na compreensão de textos escritos para a fluência da leitura oral em alunos da EJA”, que desenvolveu seu trabalho científico com o público de jovens e adultos, objetivando a análise de práticas orais através da proficiência leitora. O ponto de divergência entre o trabalho de Ferreira (2021) e o corrente estudo, se dá pelo público que, neste caso, é a Educação de Jovens e Adultos, enquanto que Ferreira (2021) trabalhou com a Educação Infantil. Já em relação ao trabalho de Gomes Reinaldo (2021), o dele se difere deste, em decorrência do eixo proficiência leitora, que neste trabalho não falamos a respeito.

Finalmente, explicitarei os dados do levantamento relativo ao ano de 2022. Dentre as 821 teses e dissertações analisadas, consegui extrair duas dissertações. Uma relacionada ao uso do teatro na sala de aula e a outra voltada para o estudo da linguagem teatral. Bezerra (2022) trouxe, em sua pesquisa de título “Corpo em redemoinho - performances decoloniais no semiárido pela poética da CIA Biruta de teatro”, aspectos relacionados a performances do teatro popular com jovens e adolescentes e os impactos sociais que tais práticas influenciam no cotidiano desse público. Já o estudioso Forlini (2022) contribuiu para a ciência com um trabalho intitulado “Teatragora: improvisação e teatro como possibilidades metodológicas na educação para a democracia”, sobre o uso da linguagem teatral para uma educação política, apresentando possibilidades de um ensino reflexivo. Nessa última pesquisa, em específico, o público observado são professores em formação. Já no trabalho de Bezerra (2022), podemos destacar como ponto de divergência o fato de que a autora foca na observação dos impactos sociais enquanto que, no presente estudo, o foco se deu no aperfeiçoamento dos gêneros orais secundários.

Ademais, deparei com pesquisas voltadas mais para a linguagem cinematográfica ou o uso da linguagem teatral para a educação inclusiva. Em relação a pesquisas voltadas para o trabalho de oralidade na Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2022, não há registros do tema nas plataformas de busca.

Conforme o leitor pode observar, no levantamento do estado da arte, as produções acadêmicas dos últimos cinco anos relacionadas aos filtros de busca (teatro na sala de aula, linguagem teatral e oralidade na EJA), apresentaram uma lacuna em relação ao ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Além disso, ocorre a carência de pesquisas voltadas para o uso de ferramentas pedagógicas, como por exemplo, o uso da linguagem teatral para o público da EJA em aulas de Língua Portuguesa. Por esta razão, apresento ao leitor a relevância do desenvolvimento desta

pesquisa, ensejando contribuir para a educação da comunidade local, principalmente os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Entendo que ao utilizar os jogos teatrais como ferramenta pedagógica, possibilitei aos alunos a vivência prática de gêneros orais em um ambiente monitorado (a sala de aula), onde era permitido “cometer equívocos” e refazer os atos de fala quantas vezes fossem necessárias até que o discente se sentisse seguro para usar o que aprendeu, em contextos posteriores.

No próximo capítulo, darei início à discussão acerca da oralidade e como ela pôde ser trabalhada com a EJA, e nas sessões posteriores convido-os a trilhar juntos esta rota alternativa de fazer pedagógico, explorando novas possibilidades educacionais.

## 2 GÊNEROS ORAIS E O ENSINO DA ORALIDADE

Neste capítulo, iremos<sup>2</sup> encontrar algumas breves reflexões sobre o uso de gêneros orais ao longo da história, bem como, algumas ponderações acerca dos conceitos que delimitam o que são os gêneros discursivos e o que traz os documentos norteadores da educação brasileira.

No aporte teórico, que perpassará toda a nossa discussão, estarão contidos os seguintes autores: Ong (1998), Marcuschi (1996; 2001; 2007), Dolz e Schneuwly (2004), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), Bakhtin (1997; 2006), entre outros. Para além dos estudiosos listados acima, estarão presentes neste capítulo os seguintes documentos norteadores da educação: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2018).

### 2.1 Algumas reflexões acerca da oralidade ao longo da história

Historicamente, a fala é uma habilidade humana que antecede a escrita. Diversas culturas primárias (culturas que não utilizavam a escrita) se perpetuaram ao longo de gerações mediante a transmissão oral de conhecimento. De acordo com Ong (1998, p.10), “a sociedade humana primeiramente se formou com a ajuda do discurso oral, tornando-se letrada muito mais tarde em sua história, e inicialmente apenas em certos grupos”. O *Homo Sapiens* existe na face da Terra há aproximadamente 30.000 anos, enquanto que o registro escrito mais antigo que se tem conhecimento possui apenas 6.000 anos, o que nos leva a inferir que, nesse lapso temporal, a fala surgiu como principal recurso de comunicação e registro do conhecimento humano.

Na cultura grega, a oralidade era o principal veículo de transmissão do conhecimento e uma habilidade social muito valorizada. Os gregos atribuíam verdadeiro prestígio aos que dominavam a *techne rhetorike* (arte do discurso). Ong (1998, p.17) reforça que a arte do discurso “referia-se fundamentalmente ao ato de falar, muito embora, como arte ou ciência refletida e organizada”. Todavia, devemos ter em mente que para que ocorra a efetiva comunicação oral, a fala estará presente nesse contexto comunicativo atrelada a multicódigos (elementos prosódicos, gestualidade, expressões faciais e olhares) permeando esta comunicação.

Antes de aprofundarmos um pouco mais sobre a temática oralidade, é necessário entendermos o conceito de fala e, para além deste conceito, partirmos da premissa de que a fala

---

<sup>2</sup> A partir desta seção iremos dialogar com o leitor em primeira pessoa do plural (nós), em decorrência desta proposta de pesquisa ser o produto de uma atividade/ diálogo conjunto entre pesquisadora, orientador, autores e estudiosos da temática.

é o elemento capital da comunicação oral e que ela possui uma gama de outros elementos que a compõem. Conforme destaca Marcuschi (2001, p.25), a fala se caracteriza “pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica”.

Com base nisso, podemos depreender que a fala é uma aptidão inata do ser humano, as pessoas já nascem com a capacidade cognitiva e fisiológica de estabelecer relações de significado entre os sons produzidos pela fala e o meio externo, no entanto, a interação social ditará as regras e os modelos de comunicação oral. Isso implica dizer que, mesmo que o ser humano já nasça apto para a comunicação, é no convívio em sociedade que o sujeito aprende a se comunicar oralmente.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), em decorrência da convivência inicial com familiares e amigos, o indivíduo já chega à escola com as habilidades de fala (manter um diálogo em língua materna) efetivamente desenvolvidas. Em decorrência disso, podemos observar que o aluno consegue iniciar, manter e finalizar uma conversação em sua língua materna, geralmente em linguagem coloquial e com vocabulário básico. Paulatinamente, o discente vai ampliando e aperfeiçoando esse repertório linguístico conforme as suas vivências escolares e em sociedade.

Portanto, não será objeto do nosso interesse a busca pelo aperfeiçoamento dos gêneros orais privados (gêneros orais de uso diário, aprendidos na vida familiar e em comunidade), mas sim o aperfeiçoamento e amplificação dos gêneros orais públicos (gêneros orais mais formais) apreendidos e aperfeiçoados essencialmente em sala de aula. Dolz e Schneuwly (2004) corroboram esse pensamento por intermédio da perspectiva sociointeracionista das práticas orais, ao afirmarem que:

No que concerne às práticas de linguagem, sua apropriação começa no quadro familiar, mas certas práticas, em particular aquelas que dizem respeito à escrita e ao oral formal, realizam-se essencialmente em situação escolar na nossa sociedade, graças ao ensino, por meio do qual os alunos conscientizam-se dos objetivos relativos à produção e compreensão (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 38).

Os autores supracitados referem-se, objetivamente, às crianças e adolescentes, mas essa afirmação pode se estender para o público de jovens e adultos, os quais, apesar de possuírem

um repertório linguístico já formado e consolidado, podem ampliar essas aptidões com práticas que demandam maior formalidade e monitoramento da fala.

De acordo com Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 16), “a oralidade é a parte orgânica de nós, ela nos compõe como somos. Sua falta é como a falta de outra parte qualquer, com todas as consequências que uma falta dessas pode trazer para a vida cotidiana”. Portanto, podemos inferir que a oralidade faz parte da natureza humana e que através dela nós nos constituímos como seres sociais com capacidade de projetar nossos pensamentos e compartilhá-los com outrem.

É por meio da oralidade que os sujeitos estabelecem contratos sociais, declaram guerra e firmam acordos de paz. Por esta razão, aspiramos que o público desta pesquisa tenha a oportunidade de, dentro do espaço escolar, ensaiar novos meios de se comunicar por intermédio da expressão oral.

É mister que a oralidade seja um dos eixos de ensino da língua materna, porém, muitas vezes tem sido negligenciada pelo currículo implantado nas escolas. Mesmo sendo o principal veículo da comunicação humana, a expressão oral tem sido suprimida pela supremacia do ensino da leitura e da escrita. Dolz e Schneuwly (2004, p. 43) postulam que “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente”; por conseguinte, do mesmo modo que ensinamos os alunos a ler e a escrever, podemos ensiná-los a falar adequadamente, de acordo com as demandas instauradas por situações sociais diversas. O nosso foco de trabalho estará apoiado no uso de padrões mais elaborados da língua, por entendermos que os textos orais de cunho informal já acompanham o educando desde as suas primeiras interações no seio familiar.

Neste sentido, aprofundaremos tais concepções a respeito do ensino oral, tomando por ancoragem as quatro premissas básicas destacadas por Marcuschi (1996). A primeira delas é a de que devemos considerar que a língua é heterogênea e variável, logo, todo o planejamento e articulação do ensino de gêneros orais deve observar certas especificidades e suas variações.

A segunda premissa versa que a escola deve estabelecer um paralelo entre a oralidade e a escrita, para que uma esteja atrelada às funções sociais da outra, com o intuito de fazer com que o aluno observe o processo de escrita como complemento da oralidade.

Como terceira premissa, Marcuschi (1996) destaca que a escrita torna o discente bimodal; isto significa que o aluno que escreve possui domínio tanto da língua falada quanto da língua escrita, e o objetivo fundamental do ensino de gêneros orais na sala de aula deverá ser o de possibilitar que esse educando saiba modalizar seu discurso de acordo com a situação exigida.

Por conseguinte, destacamos a última premissa, que consiste em defender o uso da língua de maneira contextualizada, com enfoque no uso social real. O aluno necessita saber o que falar e para quem falar, deve saber selecionar as palavras, observando seus turnos de fala e o nível de formalidade que a situação apresentada requer.

Em virtude de observarmos de maneira empírica que essa temática tem sido pouco abordada nas formações docentes, percebemos que, dentro da nossa realidade escolar, o professor geralmente trabalha aspectos da oralidade de modo intuitivo e improvisado. Contudo, Dolz e Schneuwly (2004) evidenciam, em sua obra, que é possível trabalharmos gêneros orais de modo planejado e intencional, com método e avaliação. Traremos em maior riqueza de detalhes, apontamentos a respeito dos gêneros orais formais no tópico a seguir.

## **2.2 Os gêneros orais: algumas ponderações**

Antes de iniciarmos as devidas ponderações acerca dos gêneros orais, traremos para o leitor algumas concepções de língua e linguagem sob a perspectiva bakhtiniana. Dentro dessa perspectiva, a língua e a linguagem estão imbricadas conforme afirma Bakhtin (2006, p.95), “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. Em outras palavras, Bakhtin (2006) postula que a língua não é neutra, tampouco isenta de valores, representações ou crenças.

Bakhtin (2016) também destaca, em sua teoria, que a linguagem se manifestará através de enunciados orais ou escritos. De acordo com Gedoz e Costa-Hübes (2012), o enunciado consiste como um meio para as pessoas interagirem entre si e que eles representam tudo o que ouvimos e reproduzimos na comunicação humana. Grosso modo, podemos dizer que os enunciados são os textos (todos os gêneros textuais) orais ou escritos.

Portanto, podemos inferir que dentro dessa vertente teórica, a linguagem é vista como uma forma de interação social. De acordo com Gedoz e Costa-Hübes (2012, p.129), “tal concepção, baseada numa abordagem dialética de produção do conhecimento, procura mostrar a linguagem como social, resultado de uma construção coletiva e de processos de interação”.

Partindo de tais conceituações, iremos delimitar como fonte do nosso interesse os gêneros orais. Autores como Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2007), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), defendem que há gêneros orais que podem e devem ser trabalhados no espaço escolar e que esses gêneros necessitam de uma gama de recursos linguísticos (atos de fala, expressões formulaicas, hesitações, marcadores conversacionais), paralinguísticos (qualidade da voz, elocução, pausas, risos, suspiros, choro, irritação, dicção), cinésicos (gestos, expressão facial,

olhares, movimentação, postura) e extralinguísticos (grau de publicidade, grau de intimidade, grau de participação emocional, proximidade física dos falantes, grau de cooperação, espontaneidade, fixação temática) para que a mensagem seja efetivamente transmitida ao público.

Para além dos recursos necessários à execução desses gêneros orais em específico, eles seguem um modelo textual, uma padronização para o momento da execução. Os gêneros, aos quais me refiro, são os gêneros orais públicos ou, também conhecidos como, gêneros orais secundários que, segundo Dolz e Schneuwly (2004), são textos orais que demandam maior sofisticação, planejamento e seleção de palavras.

Portanto, podemos compreender como gêneros orais públicos todos os textos orais que seguem uma liturgia própria, que necessita ser elaborada e, por vezes, ensaiada com antecedência, com uma seleção prévia de palavras mais formais e contextos pré-estabelecidos. De acordo com Marcuschi (2007, p. 15), ao ensinarmos gêneros orais públicos, devemos partir da premissa que “a criança, o jovem ou o adulto já sabe falar com propriedade e eficiência comunicativa a sua língua materna quando entra na escola” e que o papel do professor, nesse cenário, será o de ampliar essa eficiência comunicativa, apresentando aos educandos os gêneros orais públicos e proporcionando, ao longo da jornada escolar, situações de uso desses gêneros em questão.

Podemos citar alguns exemplos de gêneros orais públicos como: a entrevista de emprego, a entrevista jornalística, o discurso político, a abertura de plenárias, palestras, notícias radiofônicas ou televisivas, o sermão religioso, o seminário escolar, as apresentações de auditório, entre outros. O que cada um desses gêneros possui em comum são o fato de que todos fazem parte da gama de gêneros orais e que todos possuem um padrão ritualístico que precisa ser planejado previamente. Isso implica dizer que os gêneros orais públicos não são gêneros que ocorrem de maneira instantânea e que eles necessitam de certa habilidade para uma execução efetiva.

Em razão das características e do nível de complexidade a que pertencem tais gêneros, a escola tem a incumbência de preparar o educando para o uso desses gêneros de modo efetivo. É dentro do espaço escolar que o aluno irá ensaiar e simular situações sociais em que será necessário utilizar esses modelos orais de maneira adequada. Conforme destaca Marcuschi (2007, p. 8) ao afirmar que “a escola não vai ensinar a língua como tal, e sim usos da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana”.

Portanto, todo o processo de ensino e aprendizagem desses gêneros orais mais elaborados necessitam de certa ficcionalização para que a escola consiga abarcar o máximo de

gêneros orais públicos utilizados na vida em sociedade. Segundo Schneuwly (2004, p.122) “toda atividade de linguagem complexa supõe uma ficcionalização, uma representação puramente interna, cognitiva, da situação de interação social. É necessário que se faça uma representação abstrata, que se ficcionaliza a situação” para que o aluno possa vivenciar o máximo dessa gama de gêneros existentes, a fim de prepará-lo para situações reais da vida cotidiana.

Embora saibamos que o ideal seja proporcionar situações reais de uso dos gêneros, a ficcionalização garante ao professor a instrumentalização do processo de ensino e aprendizagem, permitindo maior controle e monitoramento do processo de construção e execução dos enunciados, a partir de modelos de representação ficcional que, segundo Schneuwly (2004), apresentam parâmetros de produção pré-estabelecidos como, por exemplo, a definição do enunciador, do destinatário, a finalidade ou objetivo do gênero proposto e o meio social onde irá circular tal gênero.

Dentro do roteiro metodológico que iremos apresentar nesta pesquisa, o leitor poderá, em breve, observar que utilizamos a mescla entre gêneros orais públicos e gêneros orais privados durante todo o percurso da execução do trabalho. Todavia, o foco principal é a ampliação e aperfeiçoamento dos gêneros orais públicos, por entendermos que as abordagens comunicativas primárias (diálogo, recado, comentário etc.) os alunos já dominam, porquanto, estes gêneros são corriqueiros e demandam menor grau de elaboração.

### *2.2.1 O ensino de gêneros orais públicos*

Uma conversa depende de alguns requisitos para acontecer. Primeiramente, há a necessidade de duas ou mais pessoas para que haja o diálogo. O segundo critério é que todos os envolvidos na conversa necessitam saber falar a mesma língua e, além disso, todos os interlocutores necessitam ouvir para poder falar, pois uma boa conversa depende da habilidade dos falantes em escutar o outro. Saber ouvir requer treino e racionalidade, assim como, falar também requer, em algumas situações, planejamento.

Se todos os envolvidos em uma conversa, de repente, decidem apenas falar sem respeitar os turnos de fala, a conversa deixa de ser conversa e pode evoluir para um desentendimento. Portanto, a fala deve ser condicionada à situação social imposta, conforme alude Bakhtin (2006, p.114), “a palavra dirige-se a um interlocutor: variará se, se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não”. Isso implica dizer que o contexto situacional e hierárquico modificará o discurso.

Diante do exposto, devemos ter em mente que o primeiro aspecto a ser elencado durante o planejamento do ensino de gêneros orais é o de ensinar os alunos a ouvirem. Ser um bom ouvinte é pré-requisito para que os envolvidos em um momento de interação oral se sintam acolhidos e valorizados no momento em que os demais prestam atenção e param para ouvi-lo. Em outras palavras, podemos inferir que o espaço escolar é o ambiente ideal para que os alunos aprendam e desenvolvam uma escuta atenta e que a partir da apreensão dos elementos contidos nessa escuta (tom de voz, gestualidade, expressões faciais, etc.) o aluno saiba interpretar o que ouve.

De acordo com Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 134), “a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; [...] mímicas faciais, posturas, olhares e gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la”. Portanto, é no ambiente da sala de aula que o aluno irá desenvolver suas habilidades de uso e interpretação dos elementos que compõem os enunciados orais. Primeiramente, aprendendo a captá-los a partir da escuta atenta e da leitura de todo o contexto situacional. Posteriormente, aprendendo a utilizar esses mesmos recursos (tom de voz, gestualidade, postura, etc.) em contextos mais elaborados e formais.

Conforme diz Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 52), “[...] o turno de fala é o momento em que uma pessoa tem o direito de falar em um diálogo”. Logo, se não houver os turnos de fala muito bem definidos e se os envolvidos na conversa não souberem demarcar esses momentos de fala e de escuta, a conversa deixa de ser conversa e se torna um diálogo confuso.

A discussão a respeito do ensino dos turnos de fala aparenta ser uma temática óbvia, mas não é. Corriqueiramente, vemos pessoas escolarizadas que não sabem esperar o seu turno de fala ou dar a vez ao outro. Diálogos que parecem mais uma competição de quem fala mais e escuta menos. Se o professor não atentar para a necessidade de explicar ao educando regras básicas de como conduzir e manter um diálogo em contextos mais formais, ele provavelmente terá episódios de inadequações no momento da interlocução com outras pessoas.

Cabe ao docente, dentro do espaço escolar, ensinar ao educando, seja ele adulto ou criança, que uma conversa formal (mesa redonda, entrevistas, etc.) ou um momento de fala formal pública requer planejamento e escolha de repertório para tal. Principalmente em contextos de maior formalidade que estão diuturnamente presentes em nossas vidas. Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 53) reforçam que “[...] os turnos de fala devem ser respeitados, independentemente de quem seja a pessoa que está falando”. Todos merecem ser ouvidos, todos merecem uma chance de falar o que pensam e de deixar as suas contribuições. E caberá ao

professor a incumbência de explicitar aos alunos/as meios de potencializar as habilidades de fala que demandam maior elaboração (discursos, entrevistas, palestras, etc.).

O segundo requisito para o ensino de gêneros orais é o planejamento, especialmente os gêneros orais públicos, que são os gêneros mais formais. Durante o turno de fala de gêneros dessa natureza, o aluno deverá realizar o planejamento prévio sobre qual o assunto que será abordado, qual a variante que deverá ser utilizada, postura, expressão corporal e, até mesmo, um roteiro do que será dito.

Todo o processo de elaboração e execução de gêneros secundários requer um ensino instrumentalizado e planejado. O ensino de gêneros orais requer esquematização e critérios avaliativos, para que o aluno tenha uma visão clara de qual objeto de ensino está sendo estudado. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 69), “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem”. Todavia, cabe ao professor o trabalho de fazer as adequações necessárias para evitar a descaracterização dos gêneros, deixando-os o mais fidedigno possível com enunciados de situações reais da vida cotidiana.

Bueno (2008) destaca que o ensino de gêneros orais secundários deve seguir três critérios básicos de avaliação, o primeiro deles é a verificação do contexto de produção. Isso implica dizer que o aluno deve compreender que o contexto social demandado, requer um recrutamento de aptidões orais específicas.

O segundo critério consiste na organização textual. A formatação de um debate regrado, por exemplo, requer uma série de elementos que em uma manchete jornalística não caberia. Portanto, a organização do texto oral é o segundo critério que o docente deve observar no momento de planejar a sua aula com gêneros orais.

Em seguida, o terceiro e último aspecto apontado por Bueno (2008) são as marcas linguísticas e as marcas não linguísticas. Todos os elementos utilizados pelo aluno no momento de produção do seu texto oral. Expressões faciais, variante linguística utilizada, entre outros.

O planejamento e o ensaio de momentos de fala em público são necessários pelo fato de que, no momento da execução de um gênero oral, não existirá a possibilidade de edição tampouco cortes. Diferente de um texto escrito, as palavras selecionadas e ditas em público não nos permitem errar, pois, a depender da gravidade do erro cometido, falhas na comunicação oral podem acarretar consequências desagradáveis ou irreversíveis para os interlocutores.

Para ilustrar este raciocínio, imagine um candidato a uma vaga de trabalho que não sabe falar com precisão quem é, e por que razão é a melhor opção para o cargo. Ora, uma situação como esta demanda ao falante uma série de habilidades que necessitam ser recrutadas para a

transmissão da mensagem de maneira efetiva, como, por exemplo, argumentação, linguagem formal e polida, tom de voz, postura corporal etc. Então é fundamental que o uso de gêneros orais públicos esteja presente em situações como a que acabamos de citar e o professor de língua materna será responsável pela devida instrução do seu educando.

Já em relação à avaliação de gêneros orais, observamos que, nos livros didáticos disponibilizados para a Educação de Jovens e Adultos, os instrumentos avaliativos específicos para este eixo temático são escassos, logo, o professor poderá ter a liberdade tácita para estabelecer os seus critérios avaliativos, observando sempre a coerência destes critérios (postura do participante, domínio do conteúdo, fala, vocabulário utilizado, tempo, fidelidade ao tema etc.).

Assim sendo, entendemos que a faixa etária e os aspectos socioculturais do aluno (acesso a livros, *internet* e a eventos culturais) devem ser levados em consideração também. Porquanto, observamos que o nível do vocabulário de um pré-adolescente não é o mesmo que o de um aluno adulto, em decorrência do tempo de experiência e exposição à língua materna, do mesmo modo, um indivíduo que tem acesso a livros, *internet* e atividades culturais, possivelmente, terá um léxico mais robusto em comparação a um aluno que não tem as mesmas oportunidades de acesso a estes recursos. Caberá ao professor equalizar os seus critérios avaliativos de acordo com as especificidades da comunidade escolar a que pertence, estabelecendo, assim, os níveis de aprendizagem a partir dos níveis de conhecimentos prévios do aluno.

Ademais, o ensino de gêneros orais públicos está previsto nos documentos norteadores do ensino brasileiro. No tópico seguinte iremos tratar sobre o que dizem estes documentos e quais iremos lançar mão para ampararmos esta pesquisa.

### **2.3 O ensino da oralidade a partir dos documentos orientadores curriculares**

Em 1998, os PCN de Língua Portuguesa já recomendavam que a escola se incumbisse da missão de ampliar a oralidade do aluno, para que este tivesse competências para falar de maneira adequada em diferentes contextos da vida em sociedade. “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.” (Brasil, 1998, p.25). Ou seja, desde o ano de 1998 que o ensino do oral, especialmente os gêneros orais públicos, é também papel da escola.

Dentro da proposta dos PCN (1998), o ensino da oralidade foi dividido em dois polos: o primeiro deles abrange a escuta de textos orais e o segundo aborda a produção de textos orais. Embora a BNCC seja o documento norteador mais atual, julgamos ser de suma importância a apreciação dos PCN (1998), que visivelmente já traziam nos anos 90 do século XX, as orientações sobre os gêneros orais. Para facilitar o entendimento acerca das orientações trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), trouxemos o quadro 5 com as orientações para o trabalho do professor com os gêneros discursivos orais.

**Quadro 5** – Recorte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental Língua Portuguesa) - Eixo oralidade

<b>CONCEITOS E PROCEDIMENTOS</b>		
<b>ESCUA DE TEXTOS ORAIS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS</b>	
✓ Compreensão dos gêneros do oral previstos para os ciclos articulando elementos linguísticos a outros de natureza não-verbal.	✓ Planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos.	
✓ Identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores, preconceitos veiculados no discurso.	✓ Seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais.	
✓ Emprego de estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais, quando necessário.	✓ Emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição.	
✓ Identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano.	✓ Ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo.	
<b>TRATAMENTO DIDÁTICO DOS CONTEÚDOS</b>		
<b>ESCUA DE TEXTOS ORAIS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS</b>	
✓ Escuta orientada de textos em situações autênticas de interlocução, simultaneamente ao processo de produção, com apoio de roteiros orientadores para registro de informações enunciadas de modo a garantir melhor apreensão de aspectos determinados, relativos ao plano temático, aos usos da linguagem característicos do gênero e a suas regras de funcionamento. A presença nessas situações permite, conforme o gênero, interessantes articulações com a produção de textos orais,	✓ Exposição, em público, de tema preparado previamente, considerando o conhecimento prévio do interlocutor e, se em grupo, coordenando a própria fala com a dos colegas.	✓ Elaboração de esquemas para planejar previamente a exposição; ✓ Preparação de cartazes ou transparências para assegurar melhor controle da própria fala durante a exposição.

<p>pois o aluno pode intervir com perguntas e colocações.</p>		
<p>✓ Escuta orientada, parcial ou integral, de textos gravados em situações autênticas de interlocução, também com a finalidade de focalizar os aspectos mencionados no item anterior. A gravação, pela especificidade do suporte, permite, no processo de análise, que se volte a trechos que tenham dado margem à ambiguidade, tenham apresentado problemas para a compreensão etc. Para melhorar a qualidade da intervenção do professor na discussão, sempre que possível, é interessante dispor também de transcrições (integrais ou esquemáticas) dos textos gravados, o que permite a ele ter clara a progressão temática do texto para resolver dúvidas, antecipar passagens em que a expressão facial se contrapõe ao conteúdo verbal, identificar trechos em que um interlocutor desqualifica o outro, localizar enunciados que se caracterizam como contradições a argumentos sustentados anteriormente etc.</p>	<p>✓ Representação de textos teatrais ou de adaptações de outros gêneros, permitindo explorar, entre outros aspectos, o plano expressivo da própria entoação: tom de voz, ritmo, aceleração e timbre.</p>	<p>✓ Elaboração de roteiros para realização de entrevistas ou encenação de jogos dramáticos improvisados.          ✓ Preparação prévia de leitura expressiva de textos dramáticos ou poéticos.          ✓ Memorização de textos dramáticos ou poéticos a serem apresentados publicamente sem apoio escrito.</p>
<p>✓ Escuta orientada de diferentes textos gravados de um mesmo gênero, produzidos em circunstâncias diferentes (debate radiofônico, televisivo, realizado na escola) para comparação e levantamento das especificidades que assumem em função dos canais, dos interlocutores etc.</p>	<p>✓ Leitura expressiva ou recitação pública de poemas.</p>	<p>✓ Preparação prévia de leitura expressiva de textos dramáticos ou poéticos.          ✓ Memorização de textos dramáticos ou poéticos a serem apresentados publicamente sem apoio escrito.</p>
<p>✓ Escuta orientada de textos produzidos pelos alunos de preferência a partir da análise de gravações em vídeo ou cassete para a avaliação das atividades desenvolvidas, buscando discutir tecnicamente os recursos utilizados e os efeitos obtidos. Tomar o texto do aluno como objeto de escuta é fundamental, pois permite a ele o controle cada vez maior de seu desempenho.</p>	<p>✓ Discussão improvisada ou planejada sobre tema polêmico.</p>	
<p>✓ Preparação dos alunos para os aspectos temáticos que estarão envolvidos na escuta de textos. O professor pode antecipar algumas informações sobre o tema que será tratado de modo a constituir um repertório de conhecimentos que contribua para melhor compreensão dos textos e oriente o processo de tomar notas.</p>	<p>✓ Entrevista com alguém em posição de poder ajudar a compreender um tema, argumentar a favor ou contra determinada posição.</p>	
<p>✓ Preparação dos alunos para a escuta ativa e crítica dos textos por meio do registro de</p>	<p>✓ Debate em que se confrontam posições diferentes a respeito de tema polêmico.</p>	

dúvidas a respeito de passagens de uma exposição ou palestra, de divergências em relação a posições assumidas pelo expositor etc.	
✓ Preparação dos alunos quanto a procedimentos de participação em função do caráter convencional do gênero: numa palestra, considerar os acordos iniciais sobre o regulamento de controle de participação do auditório; saber escutar a fala do outro, compreendendo o silêncio como parte da interação etc.	
✓ Organização de atividades de escuta de textos que permitam ensinar a tomar notas durante uma aula, exposição ou palestra, como recurso possível para a compreensão e interpretação do texto oral, especialmente nas situações que envolvam produção simultânea.	

Fonte: Adaptado de PCN 6º ao 9º, Língua Portuguesa (1998).

Como podemos observar no quadro 5, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) trazem os conceitos e procedimentos relacionados ao trabalho com textos discursivos e, posteriormente, sugerem os procedimentos didáticos para se trabalhar os gêneros orais. As prescrições para escuta de gêneros orais são em maior quantidade em comparação ao polo de produção de gêneros orais, porém, todos os dispositivos listados acima, integram um conjunto norteador para o trabalho com gêneros discursivos de cunho artístico, literário ou profissional.

Em relação aos conceitos e procedimentos de escuta e produção de textos orais, podemos observar que há uma proposta embrionária do que seria o ensino dos gêneros orais como compreendemos hoje, no século XXI. Vemos nos tópicos, relacionados tanto à escuta quanto à produção de textos orais, que ocorre a sugestão de material escrito como suporte de registro, em razão desses gêneros necessitarem desses suportes escritos para efetiva produção.

Observamos que, quando não se parte do escrito para o oral, os PCN de Língua Portuguesa (1998) sugerem o processo inverso, partindo do oral para o escrito. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.133), “as normas de dicção, de enunciação, de organização da expressão oral espontânea foram, quase sempre, pensadas e fantasiadas unilateralmente, com base no que deveríamos nos limitar a esperar de um oral baseado na escrita” não sendo diferente o que ocorreu no processo de elaboração dos conceitos e procedimentos dos PCN de Língua Portuguesa (1998).

Já em relação ao tratamento didático dos conceitos, observamos que ocorre a sugestão de transcrições, também ocorre a sugestão de escuta de materiais, em vídeo ou áudio, que trazem consigo fortes marcas dos gêneros escritos como, por exemplo, notícias televisionadas, nas quais, o texto oral apresenta fortes marcas da estrutura de gêneros escritos.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 133), “por razões socioculturais historicamente recuperáveis, as produções orais foram julgadas, no mais das vezes, na medida das normas (de excelência) da escrita padronizada”. Essa percepção pode ser facilmente identificada nas propostas trazidas pelos PCN de Língua Portuguesa (1998).

Além dos PCN de Língua Portuguesa (1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também corrobora com as expectativas de que a escola desenvolva no aluno a capacidade de oralizar em diferentes contextos e situações de modo pertinente. Outrossim, a BNCC possui o eixo oralidade em todos os campos, seja ele o campo de atuação na vida pública, o campo jornalístico midiático, o campo das práticas de estudo e pesquisa ou o campo artístico-literário.

Em decorrência desta pesquisa ser voltada para o ciclo III da Educação de Jovens e Adultos, que equivale ao 6º e 7º ano do ensino fundamental (anos finais), além do fato de não haver Base Nacional Comum Curricular específica para a EJA, o que podemos registrar como uma falha deste documento, trouxemos em forma de quadro (quadro 6), um recorte das habilidades que pertencem ao eixo oralidade da BNCC do 6º ao 9º ano para facilitar a compreensão do leitor acerca do que diz este documento mais recente, sobre a temática em questão.

**Quadro 6** – Base Nacional Comum Curricular. Habilidades do eixo oralidade

<b>BNCC 6º AO 9º ANO/ EIXO ORALIDADE</b>		
<b>Campo</b>	<b>Objeto do Conhecimento</b>	<b>Habilidade</b>
Campo Jornalístico-Midiático	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planejamento e produção de textos jornalísticos orais.</li> <li>✓ Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social. (p.144)</li> </ul>	<b>(EF69LP10)</b> Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto,

		<p>considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.</p> <p><b>(EF69LP11)</b> Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.</p> <p><b>(EF69LP19)</b> Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entoação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.</p>
<p>Campo de Atuação na Vida Pública</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Discussão oral</li> <li>✓ Registro</li> </ul>	<p><b>(EF69LP24)</b> Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.</p> <p><b>(EF69LP25)</b> Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.</p>
<p>Campo das práticas de Estudo e Pesquisa:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais</li> </ul>	<p><b>(EF69LP37)</b> Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (<i>vlog</i> científico, vídeo-minuto, programa de rádio, <i>podcasts</i>), para divulgação de conhecimentos científicos e</p>

		<p>resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.</p> <p><b>(EF69LP38)</b> Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.</p>
<p>Campo Artístico-Literário</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Produção de textos orais</li> <li>✓ Oralização</li> </ul>	<p><b>(EF69LP50)</b> Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.</p> <p><b>(EF69LP52)</b> Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entoação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.</p>

Nas competências e habilidades da BNCC (2018) observamos certos avanços, em comparação ao que foi proposto nos PCN de Língua Portuguesa (1998). O trabalho com gêneros orais mais fluídos e espontâneos como *podcasts* e discussões em sala de aula sobre temas da vida em sociedade, bem como a produção de atividades que envolvam explicitamente o uso da semiótica, a análise de aspectos paralinguísticos e cinésicos e a produção de enunciados menos engessados em padrões da linguagem escrita. A BNCC (2018) trata os gêneros orais públicos como um bem em si, sem a aparente necessidade de materialização em texto escrito.

Portanto, os gêneros orais propostos pela BNCC (2018) são exequíveis e até modernos em comparação aos gêneros propostos nos PCN de Língua Portuguesa (1998). Porém, observamos que há ainda um longo caminho a ser trilhado em relação a familiaridade e ao grau de importância que a escola trata esses gêneros. De acordo com Marcuschi (2020, p. 25), “a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares lhe dão atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita”.

Em virtude do nosso objeto de estudo ser voltado para a implementação de atividades orais por meio da linguagem teatral, iremos focar nas habilidades inerentes ao campo artístico-literário, mas, as oficinas temáticas que serão, futuramente, discutidas nesta dissertação tangenciam também as habilidades do campo jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública, o que dá a esta pesquisa um nível de alcance maior em termos de desenvolvimento de habilidades orais para o público da Educação de Jovens e Adultos.

Ao partirmos do pressuposto de que os alunos da EJA possuem um repertório maior que o de uma criança ou pré-adolescente, traremos estratégias de ampliação desta oralidade já implícita, com o intuito de galgarmos maior proficiência destes alunos em contextos variados. Iremos utilizar estratégias de improvisação (linguagem teatral) para trabalharmos a simulação de tais contextos.

Seja no mercado de trabalho ou na vida pessoal, é necessário que o aluno da Educação de Jovens e Adultos ganhe mais autoconfiança para expressar seu pensamento de modo adequado. Em razão de a fala ser o veículo pelo qual abrimos as portas para a interação com o outro, sabemos que um discurso bem construído tem efeitos persuasivos e conseqüentemente as oportunidades inerentes ao convencimento por meio da fala são maiores quando se tem o domínio da oralidade em contextos diversos.

Tanto o teórico Bakhtin (1997), quanto estudiosos do assunto, a exemplo de Dolz e Schneuwly (2004), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) defendem a ideia de que a fala é um ato de

valor social, logo, saber se expressar adequadamente de acordo com as diferentes demandas requeridas pela sociedade é um pré-requisito para que o educando obtenha boas oportunidades no mercado de trabalho e nas relações interpessoais.

Em razão desta pesquisa ser voltada para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, traremos, no capítulo a seguir, algumas reflexões sobre a EJA e algumas ponderações a respeito do ensino de gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa, este público em especial.

### **3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS SEUS MEANDROS**

Não é fonte do nosso interesse abordar, em riqueza de detalhes, todo o apanhado histórico da Educação de Jovens e Adultos, visto que, muitos autores e estudiosos do tema, autores como Gadotti (2021) e Jardimino e Araújo (2015), já trazem à tona toda a trajetória da educação popular brasileira até chegarmos à situação atual.

Por esta razão, neste tópico da pesquisa, traremos algumas ponderações sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos, a partir da segunda metade do século XX, até a consolidação da Educação de Jovens e Adultos como conhecemos no momento corrente.

Apresentaremos, brevemente, quais foram os movimentos sociais que deram o ponto de partida para a EJA nos moldes atuais e quais são os dispositivos legais que amparam esta modalidade de ensino. Ao final, traremos uma análise acerca de como a oralidade é tratada nos livros didáticos de Língua Portuguesa desta modalidade de ensino.

Dialogam conosco os autores: Ferreyra (1998), Gadotti (2021), Miranda (2011), Jardimino e Araújo (2015). Além dos autores supracitados, traremos os seguintes dispositivos legais: Constituição Federal do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Parecer CEB/CNE nº11/2000 e a Resolução nº 7/2010, Resolução nº 01/2021 e a Resolução CNE/CP nº 1/2021

#### **3.1 Um breve recorte histórico da Educação de Jovens e Adultos**

De acordo com Jardimino e Araújo (2015), a Educação de Jovens e Adultos surgiu, na primeira metade do século XX, a partir da necessidade do Estado brasileiro de obter desenvolvimento econômico. Foi, então, dado início ao processo de industrialização que ganhou maior força após a Segunda Guerra Mundial.

Até o início da primeira república (final do séc. XIX), o Brasil era um país majoritariamente agrário e, para se tornar competitivo no mercado internacional, era necessária mão de obra especializada. Contudo, devemos compreender por mão de obra qualificada como sendo: pessoas que pudessem minimamente decodificar palavras, assinar o próprio nome e fazer cálculos matemáticos básicos.

Isso implica dizer que o conhecimento requerido pelo processo de industrialização no Brasil, inicialmente, era um conhecimento funcional e pouco reflexivo. De acordo com Miranda (2011, p. 46), “a Educação de Jovens e Adultos, no percurso da história da educação brasileira, foi considerada como apêndice do sistema educacional”. Por esta razão que, ao longo da história

da EJA, muitas das ações e projetos voltados para este público, possuíam um caráter supletivo que ocorria em modo de campanhas de alfabetização a exemplo do MOBREAL<sup>3</sup> (Movimento Brasileiro de Alfabetização), ALFASOL<sup>4</sup> (Alfabetização Solidária) e o Mova-Brasil<sup>5</sup> (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos).

Gadotti (2021) divide a história da educação de adultos em três períodos. O primeiro período, de 1946 a 1958, que caracteriza-se pelas campanhas de erradicação do analfabetismo, com a finalidade de obter operários “qualificados” para o trabalho industrial, assim como, possíveis eleitores, já que o direito ao voto só poderia ser exercido por cidadãos alfabetizados.

No segundo momento histórico, entre 1958 a 1964, foi realizado o 2º Congresso Nacional da Educação de Adultos. Este congresso contou com a participação de Paulo Freire e trouxe à tona a ideia de um enfrentamento permanente do problema relacionado à alfabetização de adultos. Já o terceiro e último período histórico é caracterizado pelo golpe militar de 1964 e o ressurgimento de campanhas de alfabetização como a “Cruzada do ABC<sup>6</sup>” (Ação Básica Cristã) e a posterior criação do MOBREAL.

A partir da década de 90 do século XX, o público desta modalidade da educação, que era predominantemente de adultos, passou a receber também muitos jovens oriundos do ensino regular que, por razões diversas, não puderam concluir o ensino fundamental ou médio na faixa etária prevista e que, na maioria das vezes, já vinham de um histórico de reprovações no ensino regular. Por esta razão, a educação de adultos passou a ser chamada de Educação de Jovens e Adultos, que consiste em uma modalidade do ensino básico brasileiro onde o grupo atendido é formado por jovens, adultos e idosos.

Em relação aos sujeitos que compõem a configuração atual da EJA (em 2023 do século XXI), estes apresentam especificidades e características não muito diferentes das percebidas na década de 90 do século XX. Se antes esta modalidade de ensino era pensada exclusivamente para o público adulto, a partir do período supracitado (anos 90 do século XX), a clientela passou a ser composta por gerações distintas, oriundas de contextos variados. Porém, salientamos que essas características dos sujeitos da EJA, são inerentes à nossa realidade em sala de aula. É

---

<sup>3</sup> Segundo Jardimino e Araújo (2015, p.45) o MOBREAL concentrava-se no ensino da leitura e da escrita e de alguns conhecimentos matemáticos.

<sup>4</sup> De acordo com Jardimino e Araújo (2015, p.47) o objetivo do ALFASOL era reduzir os índices de analfabetismo que persistiam em muitos municípios do Brasil e expandir o acesso de jovens e adultos à Educação Básica.

<sup>5</sup> Jardimino e Araújo (2015, p. 50) destacam que o Mova-Brasil tinha por objetivos desenvolver um processo de alfabetização a partir da leitura crítica da realidade; contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e educadores envolvidos.

<sup>6</sup> Gadotti (2021) destaca que a Cruzada do ABC foi uma iniciativa do governo militar para alfabetizar adultos em forma de mutirão solidário.

possível que em outros municípios e em outras escolas do Brasil, esses sujeitos apresentem outras características que não foram descritas nesta pesquisa.

Um importante fato que observamos, com base em nossas vivências de sala de aula, a respeito dos jovens que compõem da EJA é que, há uma forte característica entre eles no que concerne a repetência no ensino regular e o remanejamento (pela própria escola ou pela família) para o ensino noturno. Inclusive, é bastante comum nós, professores, ouvirmos dos próprios alunos as razões que os motivam a procurar pela EJA, estarem associadas à urgência de ingresso no mercado de trabalho, com o objetivo de contribuírem financeiramente com as despesas familiares. Alguns, já são chefes de família e se veem forçados a buscarem o ensino noturno para conseguirem conciliar filhos, trabalho e educação.

De acordo com Miranda (2011, p.62), “diante da pressão para entrar no mundo produtivo, muitos jovens procuram sua inserção nas classes de Educação de Jovens e Adultos, em busca do aligeiramento da formação, ou melhor, da certificação” a fim de ocupar melhores postos de trabalho e obter retorno financeiro rápido, em detrimento da abreviação da trajetória escolar.

Em relação aos alunos adultos, eles vêm para a Educação de Jovens e Adultos com a expectativa de retomar os estudos, galgando a realização pessoal que um dia lhe foi negada. Todavia, destacamos que o discente adulto também ambiciona melhorias em suas qualificações profissionais. Em contrapartida, observamos que o aluno idoso volta a frequentar o espaço escolar em busca de interação social e novas vivências. Comumente, ouvimos relatos, em nossas salas de aula, de senhores e senhoras idosas sobre a busca pelo espaço escolar como ambiente de interação e ressignificação de suas vidas pós-aposentadoria.

Jardilino e Araújo (2015, p.135) reforçam que “os alunos da EJA são homens e mulheres, atores num dado contexto social e histórico, antes de tudo sujeitos de direitos, que precisam ser considerados numa perspectiva que os compreenda como tais”. Ademais, devemos levar em consideração as diferenças de raça, gênero, espaço geográfico (rural ou urbano), condição social e cultura local, como variáveis que devem ser somadas às características dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Em decorrência do fato da EJA ser uma modalidade de ensino que abrange três fases distintas do desenvolvimento humano (jovens, adultos e idosos) e, por conseguinte, ter um público heterogêneo, suas funções apresentam proposições específicas às necessidades voltadas para o jovem, o adulto e o idoso. No tópico seguinte iremos discorrer a respeito das funções desta modalidade de ensino, bem como, o que diz a legislação brasileira sobre os direitos e

garantias fundamentais que o Estado brasileiro assegura ao estudante da Educação de Jovens e Adultos.

### **3.2 Funções da Educação de Jovens e Adultos: o que diz a legislação brasileira**

A Constituição Federal brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional conferem a todo cidadão e cidadã o direito à educação e trazem consigo um conjunto de regulamentações que amparam o direito de acesso e permanência na escola. Conforme observamos nos artigos 205 e 208 da carta magna de nosso país, que asseguram:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso em idade própria; [...] VI- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (Brasil, 1988, p. 77).

Além da garantia de oferta de ensino regular para os cidadãos que não puderam concluir em tempo oportuno, há também regulamentações ainda mais específicas tratando sobre o tema. Neste caso, podemos citar o artigo 37 da lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (Brasil, 1996, p. 14).

O que podemos observar nos dois dispositivos acima, é que o Estado brasileiro assegura a todo trabalhador e trabalhadora o direito de acesso e permanência ao espaço escolar, garantindo uma formação contínua a fim de superar projetos educacionais de caráter intermitente; como foi o caso dos programas de alfabetização de adultos do século XX (ALFASOL, MOBREAL, Cruzada do ABC, etc.), que aconteciam de maneira pontual, conforme os objetivos de cada gestão governamental.

Porém, observamos que esse compromisso firmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), de garantir a oferta e condições de permanência para o aluno jovem, adulto e idoso, por vezes, é negligenciado pelas secretarias de educação ao redor do país. Como se a oferta de uma modalidade de ensino especializada para este público (jovem, adulto e idoso), fosse encarada como um ato de caridade ou como uma mera complementação, de pouca importância para os indicadores de desenvolvimento da educação local de cada estado ou município.

Obviamente, não é razão do nosso interesse generalizar esta realidade, mas é uma percepção bastante comum, certa negligência com a qualidade do ensino e das condições de acesso e permanência do aluno da Educação de Jovens e Adultos.

Ainda tratando sobre aspectos regulamentadores, não poderíamos deixar de citar o parecer que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação nº 11/2000, que traz em seu texto resoluções a respeito da Educação de Jovens e Adultos e evidencia suas três funções básicas que são elas: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora.

Em relação à função reparadora, seu objetivo central é restabelecer o acesso ao direito à educação que, em algum momento da vida, foi negado ao educando. Conforme destaca o texto do parecer CEB/CNE nº 11/2000:

[...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (Brasil, 2000, p. 6).

Já a função equalizadora busca a equidade de oportunidades para todo e qualquer cidadão ou cidadã que, por razões diversas, não teve o acesso e a permanência na escola garantidos pelo Estado. Segundo o parecer CEB/CNE nº 11/2000:

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (Brasil, 2000, p. 9).

A derradeira função apresentada, pelo mesmo documento, consiste na função qualificadora que possui um caráter de educação permanente e que visa o aperfeiçoamento

constante do educando independente de sua idade ou contexto social. Conforme está expresso no parecer CEB/CNE nº11/2000:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (Brasil, 2000, p.10).

A título de reforço, em relação aos direitos e garantias que a legislação brasileira assegura aos estudantes jovens e adultos, há ainda a resolução emitida pelo Conselho Nacional de Educação CNE/RES nº 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Podemos observar, no artigo oitavo desta resolução, a garantia de oferta e condições de permanência no sistema de ensino, conforme está expresso: “Art. 8º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo”. (Brasil, 2010, p.3).

Há ainda, nesta mesma resolução, uma seção exclusiva para tratar acerca das diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. O artigo quarenta e quatro da resolução CNE/RES nº7/2010 garante a isonomia e a qualidade do ensino para os adultos e jovens que não puderam estudar em idade própria. Como podemos observar no trecho citado abaixo:

Art. 44 A Educação de Jovens e Adultos, voltada para a garantia de formação integral, da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade, é pautada pela inclusão e pela qualidade social e requer: I- um processo de gestão e financiamento que lhe assegure isonomia em relação ao Ensino Fundamental regular; II- um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais; III- a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação [...] (Brasil, 2010, p.13).

Em, 25 de maio de 2021, o Ministério da Educação, juntamente com o Conselho Nacional de Educação, estabeleceram a resolução CEB/CNE nº 01/2021, que institui as diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos em consonância com a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a regulamentação da Educação de Jovens e Adultos a Distância.

De acordo com a resolução CEB/CNE nº 01/2021, esta nova regulamentação foi implementada:

Art. 2º Com o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo

educativo escolar, a oferta da modalidade da EJA poderá se dar nas seguintes formas: I- Educação de Jovens e Adultos presencial; II- Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD); III- Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; e IV- Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. (Brasil, 2021, p. 2)

Além dos objetivos estabelecidos nesta nova resolução (CEB/CNE nº 01/2021), o Art. 13, deste mesmo documento, versa sobre a conformidade com a Política Nacional de Alfabetização, a Base Nacional Comum Curricular e o currículo da EJA:

Art.13 Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte de formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital (Brasil, 2021, p.6).

Esta mesma resolução (CEB/CNE nº 01/2021) também estabelece que o aluno da EJA poderá ser assistido nesta modalidade de ensino nas categorias: exclusivamente presencial, para os anos iniciais, e presencial ou EAD, para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Em consonância com o que diz a resolução supracitada sobre a qualificação profissional do educando para o mercado de trabalho, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação publicaram também, em Diário Oficial (DOU), a resolução emitida pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1/2021 (CNE/CP nº 1/2021) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Dentro deste dispositivo legal, evidenciamos o “art. 12 § 5º a oferta de qualificação profissional pode se dar de forma articulada com a Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (Brasil, 2021 p. 6).

Diante do exposto, observamos que a proposta de Educação de Jovens e Adultos, para o período corrente, está imbricada com a educação tecnológica e a qualificação profissional de jovens, adultos, idosos, pessoas privadas de liberdade, pessoas que apresentem qualquer tipo de limitação ou dificuldade de acesso e permanência (deficiências físicas, residências de difícil acesso, itinerantes, refugiados, migrantes etc.).

Porém, ainda há a necessidade de se colocar em prática muitas dessas garantias de direitos. O poder público necessita firmar muitos dos compromissos previstos por lei para com a Educação de Jovens e Adultos. O que presenciemos, enquanto professores, é a banalização do ensino para o público da EJA, a falta de investimento em materiais didáticos de qualidade e formações de professores exclusivamente para essa modalidade de ensino.

A percepção que o corpo docente e a população de muitos municípios têm da EJA é que, em alguns locais, é uma modalidade periférica, pouco prestigiada, na qual, as secretarias de educação realocam professores em final de carreira e colaboradores readaptados, como se a EJA fosse um espaço obsoleto e de pouca produtividade.

Apesar de todos os estigmas sofridos pela Educação de Jovens e Adultos, ser professor da EJA ou ser aluno desta modalidade de ensino, continua sendo um ato de resistência. Desde o início do século XX até os tempos atuais, a Educação de Jovens e Adultos resiste ao tempo e às diversas negligências sofridas. Quem está mais perto do trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, percebe *in loco* o poder reparador, equalizador e qualificador que a educação traz para a vida dos sujeitos atendidos por esta modalidade de ensino.

Após este breve resumo sobre o histórico da Educação de Jovens e Adultos e sobre quais os dispositivos legais que amparam a EJA, bem como as suas funções, iremos, no tópico seguinte, estabelecer a conexão entre o eixo temático oralidade e a Educação de Jovens e Adultos.

### **3.3 Oralidade na Educação de Jovens e Adultos: o que traz o livro didático acerca dos gêneros orais**

Antes de dar continuidade ao tema, iremos relembrar, ao leitor, alguns conceitos e premissas básicas relacionadas à abordagem sociointeracionista. A primeira premissa a ser lembrada é que as habilidades de comunicação oral são desenvolvidas inicialmente no contexto familiar e que, no espaço escolar e no convívio em sociedade, o educando aperfeiçoa suas aptidões orais. Segundo Crescitelli e Reis (2013, p.37), “é muito importante que a escola prepare o aluno para se sair razoavelmente bem em uma prática social da qual depende sua sobrevivência”. Para tanto, os gêneros orais são imprescindíveis ao sucesso desse discente ao longo de toda a sua vida.

Crescitelli e Reis (2013, p. 37) acrescentam que “podemos dizer que grande parcela da população não sabe como se dirigir”, isso tanto em gêneros orais públicos, quanto gêneros escritos mais complexos como, por exemplo, textos oficiais. Se um indivíduo chega à fase adulta sem o pleno domínio dos principais gêneros relacionados à vida pública, é sinal de que a escola precisa rever suas abordagens de ensino.

A partir do levantamento feito na seção do estado da arte, comprovamos, mediante buscas, que a ocorrência de pesquisas voltadas para este eixo temático (oralidade) é predominantemente dedicada ao público infantil. O que nos leva a inferir que, há um senso

comum de que jovens, adultos e idosos não necessitam de estudo e de adequações na execução de gêneros orais.

Porém, Crescitelli e Reis (2013, p.38) enfatizam que, “o ensino da oralidade não pode ser confundido com ensinar a falar, e não se restringe a isso, pois todos os falantes aprendem tudo o que todos conhecem sobre sua língua, sabendo ou não ler e escrever”. Portanto, cabe ao professor de Língua Portuguesa a tarefa de ensinar aos alunos (jovens, adultos e idosos) não apenas sobre os aspectos linguísticos, como também os extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos de cada gênero oral, especialmente os gêneros secundários.

De acordo com Ferreyra (1998, p.22), “durante o curso da vida, o indivíduo aprende a perceber, de forma mais minuciosa, certos aspectos da realidade, especialmente quando o guia algum incentivo especial ou quando lhe foi oferecida uma educação com esse propósito”. Isso nos convence de que uma educação com abordagem comunicativa pode e deve ser implementada dentro do contexto escolar de jovens, adultos e idosos também. Não apenas crianças, mas todos têm o direito de aprender a usar sua voz em gêneros orais públicos ou privados.

Com base em tais percepções, decidimos trazer, neste subtópico, uma breve análise do material didático utilizado no ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos, da escola que sediou a pesquisa. Utilizamos o livro “EJA Educação de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental 3ª etapa (6º e 7º anos)” da editora Eureka, primeira edição, ano 2018 como referência para esta análise de material. O livro utilizado para a análise foi o livro do aluno, em decorrência de não ter sido entregue o manual do professor para os docentes e não haver nenhum exemplar de manual do professor, desta coleção em específico, na escola. O material, em questão, apresenta todas as disciplinas integradas, compondo um total de 319 páginas, sendo 63 delas referentes ao módulo de Língua Portuguesa.

Tomando por base os aspectos teóricos que norteiam esta pesquisa, analisamos o material didático supracitado, observando se os elementos apresentados nas propostas didáticas trariam expressas as condições de produção, o roteiro, o meio de circulação e os critérios avaliativos dos gêneros orais.

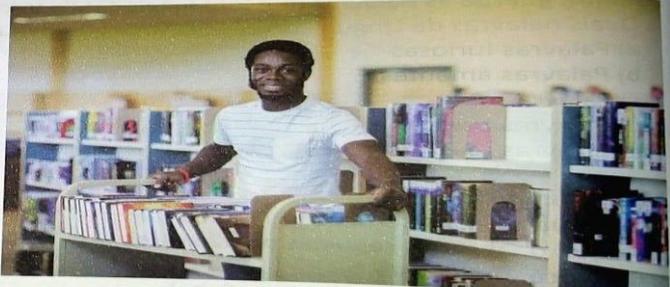
Em todo o módulo de língua portuguesa, que é composto por oito unidades, observamos a presença de apenas quatro gêneros orais, dispostos de forma aleatória em três capítulos distintos, são eles: entrevista, comentário, exposição oral e debate. Todos os gêneros apresentados no módulo vieram dentro de atividades de leitura e interpretação, sem constar nos capítulos uma seção específica para o trabalho com o gênero oral. Logo abaixo, podemos

observar, nas figuras 1 e 2, as propostas de trabalho com os gêneros entrevista e exposição oral como sendo os tópicos 1 e 4 do mesmo exercício.

**Figura 1** – Proposta de atividade com o gênero entrevista

**Hora da pesquisa**

1. Qual a função do bibliotecário? Que tal entrevistar um? Faça perguntas acerca de sua profissão, quais os pontos positivos e negativos. Grave tudo. Escolha a melhor entrevista e, coletivamente, com o professor, transcreva a entrevista escolhida. Você vai perceber que muitas falas, na hora de serem passadas para a forma escrita, precisam ser reestruturadas, pois a linguagem oral organiza-se de maneira diferente da linguagem formal escrita. Mas atenção, essa reestruturação não pode alterar o sentido da fala do entrevistado.



Fonte: Vignon (2018, p.20)

**Figura 2** – Proposta de atividade com o gênero exposição oral

4. A sala será dividida em grupos. Cada grupo deve se encarregar de estudar uma regra de acentuação e explicar à turma. Produzam cartazes e, depois da explicação, exponham estes cartazes no pátio da escola.

Fonte: Vignon (2018, p.20)

Nesta lição, o autor traz dois gêneros orais distintos (entrevista e exposição oral) que, a nosso ver, traz uma sobreposição de gêneros que impede o aluno de estudar os gêneros de forma detalhada e instrumentalizada. Ressaltamos que, não é uma regra o trabalho com um gênero oral por vez, porém, cabe ao professor ponderar o nível de complexidade e planejamento que cada gênero demanda e se seria pertinente abordar mais de um gênero oral na mesma aula.

Ademais, inferimos que, trabalhar entrevista e exposição oral dentro da mesma atividade, do mesmo capítulo, pode tornar o percurso um pouco desgastante e extenso tanto para o professor quanto para o aluno. O ideal seria dispor cada gênero em um capítulo diferente, para que o discente possa ter mais tempo hábil, clareza e precisão em relação ao que deverá fazer em cada atividade. Especialmente esses dois gêneros orais, que necessitam de planejamento, preparação de material de suporte, ensaios, etc.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.4), “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas”. A partir desta fala, podemos inferir que o trabalho com vários gêneros ao mesmo tempo e em uma única proposta de atividade pode dificultar o processo de aprendizagem e assimilação do gênero, visto que, quando o docente se vê trabalhando com vários gêneros na

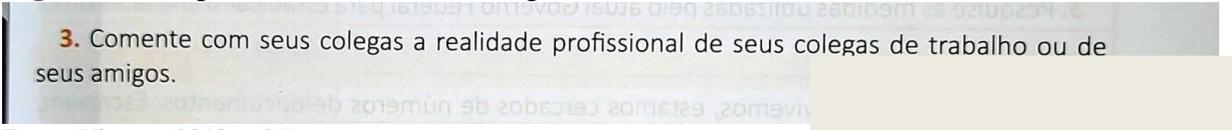
mesma lição, ele não conseguirá dar conta de detalhar um por um, enquanto objetos do conhecimento.

No gênero entrevista (figura 1) há um breve roteiro de como o aluno deve conduzir a atividade, mas não cita nada acerca do meio onde este gênero irá circular, tampouco aborda os critérios avaliativos: clareza, precisão no discurso, escolha de palavras adequadas ao contexto, sequenciamento lógico das ideias, conexão entre as falas, relevância no que se diz etc. Por esta razão, podemos inferir que as orientações fornecidas para a proposta de atividade não deixam claro para o aluno o percurso de trabalho com o gênero oral e, em razão de não termos tido acesso ao manual do professor, não podemos precisar se o manual traz, ou não, as orientações acerca do desenvolvimento do trabalho com o gênero oral em questão.

Geraldi (2011, p.53) destaca que “para a avaliação dos textos produzidos em aula [...] o professor poderá utilizar-se da bem conhecida fórmula do *lead* jornalístico: quem fez o quê, com quem, quando, onde, como e por quê”. Portanto, pelo fato de não haver expressamente os critérios avaliativos, na lição trazida pelo livro didático, fica a cargo do professor, definir quais serão os critérios.

O outro aspecto que podemos observar, nesta mesma tarefa, é que a atividade solicita ao aluno que transcreva a entrevista inserindo, em um gênero discursivo, as habilidades de escrita e retextualização a fim de materializar a tarefa proposta. Já na segunda figura, o livro traz o gênero exposição oral, sem apresentar ao aluno um roteiro de estudo e trabalho, nem critérios de avaliação e o meio de circulação proposto deverá ser a própria sala de aula.

### **Figura 3 – Proposta de atividade com o gênero comentário**



3. Comente com seus colegas a realidade profissional de seus colegas de trabalho ou de seus amigos.

Fonte: Vignon (2018, p.25)

Em relação ao gênero trabalhado na figura 3, a tarefa solicita que os alunos façam comentários sobre suas realidades profissionais, mas não estabelece um roteiro nem critérios para a avaliação desses comentários.

**Figura 4** – Proposta de atividade com o gênero debate

**Educação de Jovens e Adultos**

Após discutirem o texto, vale a pena todos debaterem uma questão muito séria, que está nas ruas de todas as cidades brasileiras: a crescente criminalidade entre menores de idade.

- Quais são os problemas que levam algumas crianças pobres ao roubo?
- Até que ponto os pais são responsáveis pelas atitudes dos filhos? E a sociedade, também é responsável?
- Qual a postura que a sociedade deve ter diante do problema?

Após encerradas as discussões, vocês podem construir, coletivamente, com o professor orientando a atividade, um texto explicando as conclusões a que chegaram. Levem o texto até o professor de inglês e sugiram a ele uma pesquisa, feita a partir de revistas e jornais, sobre essa mesma questão nos EUA. Exponham o resultado em um mural no pátio da escola.

Fonte: Vignon (2018, p.42)

Na quarta e última proposta de gênero oral trazida pelo livro, a tarefa apresenta um roteiro para execução do debate, mas sem muitos detalhes sobre a formação de grupos ou se haverá mediador do debate. O ponto conclusivo da atividade será a criação de um texto escrito para servir de materialização da tarefa, comunicando ao aluno que, o resultado da discussão será o texto escrito. Portanto, observamos que na atividade da figura 4, não há um gênero definido.

Em relação à proposta de se trabalhar a interdisciplinaridade com o professor de língua inglesa, consideramos uma sugestão interessante, mas não ameniza a aparente necessidade de retextualizar o gênero, que deve ser prioritariamente falado, não levando em consideração a complexidade que há no processo de retextualização da língua oral para a língua escrita. Segundo Marcuschi (2007, p. 72), “na transcrição desaparecem a entoação, os aspectos prosódicos, a gestualidade, o olhar, etc., mas ficam os marcadores, as repetições, as hesitações, as pausas, etc.”, em decorrência disso, o processo de retextualização do oral para o escrito, requer do aluno uma gama de conhecimentos e domínio do gênero oral (entrevista) e do gênero escrito (transcrição da entrevista), que um aluno do ciclo III (6º e 7º ano) da EJA, talvez, não esteja preparado para fazê-lo.

O que podemos observar, dentro de cada questão apresentada nos recortes acima (figuras 1,2,3 e 4), é que nenhum dos enunciados apresentados expressam abertamente qual é o gênero oral solicitado. Conseqüentemente, inferimos que o educando executará a atividade sem saber que se trata de um debate ou uma exposição oral, a menos que o professor o diga.

Em outras palavras, podemos afirmar que os gêneros orais (entrevista, comentário, exposição oral e debate) não aparecem em nenhum dos recortes acima, como objeto de ensino

principal e sim como um gênero periférico da escrita que, de acordo com Marcuschi (2020, p.29), é ocasionado em virtude de “os autores de manuais didáticos, em sua maioria, não saberem onde e como situar o estudo da fala”.

Das quatro questões apresentadas, apenas duas (figura 1 e figura 4) trazem um roteiro, que explicam, de maneira bem superficial, como a tarefa deverá ser executada. Nenhuma das propostas apresentadas no livro traz algum outro meio de circulação que não seja a sala de aula ou a comunidade escolar. Já em relação à presença de critérios avaliativos, não ocorre em nenhuma das atividades propostas. Fica sob a responsabilidade do professor estabelecer os métodos avaliativos.

Ressaltamos, mais uma vez, que os quatro recortes acima são toda a parte de oralidade trazida no módulo de Língua Portuguesa. O que nos leva à conclusão de que, nesta coleção, o livro apresenta poucas atividades sobre oralidade para o público da Educação de Jovens e Adultos, evidenciando que o eixo oralidade é negligenciado em comparação aos outros eixos. Isso demandará do professor o conhecimento detalhado sobre este eixo (oralidade) e como trabalhá-lo nas aulas de Língua Portuguesa, sem o amparo constante do material didático.

Tais percepções nos levam a refletir sobre o quanto os gêneros orais secundários (entrevistas, *podcasts*, discurso etc.) são deixados em segundo plano, quando o público é a EJA. Ficam claras, para nós, a necessidade e a urgência de abordagens complementares, que auxiliem nessa tarefa de ensinar gêneros orais e combater o silenciamento dentro do espaço escolar. Além disso, o ensino do oral tende a valorizar os saberes dos jovens, adultos e idosos e isso pode ser uma ferramenta valiosa para o professor, no momento da elaboração de novas estratégias de ensino de gêneros orais.

Quando falamos em silenciamento não nos referimos estritamente ao silêncio sonoro, e sim ao silêncio da manifestação do pensamento, ao silêncio da autonomia, ao silêncio do protagonismo do aluno. Ferrarezi Jr. (2020) destaca que:

O conceito de educação silenciosa ainda domina as mentes dos pais dos alunos (eles, os pais, são fruto desse silêncio mortificador), da maioria dos professores (eles, os professores, são fruto desse silêncio mortificador), da maioria dos diretores e supervisores (eles, os diretores e supervisores, são fruto desse silêncio mortificador), e está presente na quase totalidade dos livros didáticos, absolutamente mortificadores e cheios de regras (pois seus autores são frutos desse silêncio mortificador) (Ferrarezi Jr, 2020, p. 309).

De acordo com Ferrarezi Jr. (2020, p.52), o silêncio percebido dentro do espaço escolar é “academicamente ensinado, escolasticamente repetido, metodologicamente desenvolvido, totalmente proliferado, infelizmente acalentado” e na busca pela quebra desse ciclo, cabe ao

professor explorar novas estratégias onde a “pedagogia do silêncio” não seja sinônimo de controle, disciplina e boas práticas.

O silenciamento, incentivado dentro dos espaços escolares, é fruto de uma “educação para subalternos”, que apenas absorvem informações, como em uma educação bancária, na qual, o aluno apenas ouve e supostamente aprende. De acordo com Ferrarezi Jr. (2020, p. 480), “a prática do silêncio tem se perpetuado nas formas mais diversas e é relativamente fácil identificar suas manifestações permeando aquilo que nós chamamos de *educação* hoje no Brasil”. Foi pensando justamente em combater esses silenciamentos pessoais e sociais, que ecoam em nossas salas de aula, que utilizamos a linguagem teatral como recurso pedagógico. No capítulo seguinte, detalharemos as concepções acerca da linguagem teatral e suas abordagens.

## **4 A LINGUAGEM TEATRAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM PANORAMA GERAL**

Neste capítulo, iremos tratar sobre a contextualização histórica em que se dá o uso da linguagem teatral para fins educativos no Brasil, quais as concepções de linguagem e linguagem teatral, bem como, algumas reflexões acerca do uso da linguagem teatral para o aperfeiçoamento de gêneros orais. Dialogamos com os autores Bakhtin (1997;2006), Boal (1996; 2019), Mamet (2014), Neves e Santiago (2016), Santana (2010), Grazioli (2008) e Vasconcellos (2011). A seguir, vamos discorrer sobre alguns aspectos históricos da linguagem teatral.

### **4.1 O tear histórico da linguagem teatral na educação**

De acordo com Neves e Santiago (2016), a linguagem teatral no Brasil passou a ser utilizada como ferramenta de educação a partir do Padre José de Anchieta e seus textos dramáticos de cunho educativo e catequizador. As encenações eram de teor religioso que serviam como meio lúdico e educativo com o propósito de doutrinar e educar os indígenas que habitavam o Brasil, de acordo com os padrões que a religião católica prescrevia.

Neste contexto, o auto era o gênero dramático mais utilizado pelos jesuítas, que viam a linguagem teatral como um excelente recurso de instrução religiosa e dominação ideológica. De acordo com Neves e Santiago (2016, p.29), “[...] inibia-se na prática teatral a presença de qualquer personagem cômico ou que estabelecesse provocação e dialética. Partindo da conclusão de que a catequização, por parte dos jesuítas, significava um exercício de poder.” As apresentações de caráter cômico não faziam parte do roteiro das encenações promovidas pela igreja, tampouco eram encorajadas. O objetivo não era divertir, mas instruir e impor as regras de conduta de acordo com o padrão europeu e católico para as comunidades indígenas.

A partir da expulsão dos jesuítas do Brasil, pelo Marquês de Pombal em 1750, o teatro deixou de ser utilizado como ferramenta de educação. Neves e Santiago (2016, p.30) afirmam que “enquanto as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado.” Durante todo o seu período de governo, não se teve registro de atividades envolvendo o teatro dentro do sistema educacional brasileiro.

Neves e Santiago (2016) ainda destacam que, em 1807, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, ocorreram algumas mudanças na grade curricular dos alunos brasileiros,

no entanto, nada que envolvesse as artes cênicas de maneira mais aprofundada, o foco principal eram as artes visuais. Na realidade, o Brasil ficou imerso em um limbo de educação formal, sem a colaboração das artes cênicas e da linguagem teatral, por quase 200 anos.

Em meados do século XX, imbuídos das novas tendências das escolas ocidentais, o Estado brasileiro passou a repensar as questões envolvendo escolarização em massa, laicidade dentro dos espaços escolares e o acesso às artes de modo mais global, incluindo a linguagem teatral como parte do currículo. Dentro desse cenário, Neves e Santiago (2016, p.33) ressaltam que “[...] descobertas sobre o caráter pedagógico, terapêutico e semiótico do teatro interagiram com as pesquisas estéticas vinculadas aos movimentos de renovação da linguagem teatral (e das artes) ao longo do século XX”.

Em 1961, o ensino da Educação Artística passou a fazer parte do currículo escolar, de maneira não obrigatória, pela 1ª Lei de Diretrizes e Bases (LDB Lei nº 4.024/61). No entanto, com o golpe de 1964, a liberdade de expressão foi cerceada, de modo que não era seguro utilizar a linguagem teatral como forma de reflexão dentro dos espaços escolares, tampouco, era incentivada tal prática. Apenas alguns espaços possuíam a liberdade assistida para a promoção dessa prática. Conforme relata Neves e Santiago (2016):

Embora a repressão imposta pelo Golpe Militar de 1964 caracterizasse o teatro como perigoso inimigo público e censurasse e/ou impedisse sua utilização, alguns ginásios vocacionais, colégios de aplicação e escolas pluricurriculares ministravam a disciplina artes dramáticas, voltada para a especificidade da linguagem teatral, nesse período (Neves; Santiago, 2016, p.35).

Em decorrência disso, só a partir de 1971 foi que as artes cênicas foram incorporadas como parte do currículo obrigatório das escolas brasileiras, mediante a 2ª Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 5.692/71), que previa a incorporação das artes plásticas, educação musical e artes cênicas como parte obrigatória do currículo escolar brasileiro, em todas as séries que faziam parte da educação básica.

Tanto as escolas de 1º grau quanto as de 2º grau deveriam ofertar o ensino de Artes de maneira isolada, assim como, incorporar a linguagem teatral em outras disciplinas de maneira transversal de acordo com a pertinência e a necessidade. Foi nesse cenário que as artes de um modo geral foram inseridas no currículo e, até então, permanecem como recurso, não só para os arte-educadores, como também para usufruto dos docentes das demais áreas do conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) traz a arte como um dos seus princípios norteadores. “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes

princípios: [...] I- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 1996, p.1) e também como objetivo do Ensino Fundamental:

Art. 32. O Ensino Fundamental Obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito, na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: [...] II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (Brasil, 1996, p. 11-12).

Além das duas passagens supracitadas, temos ainda uma terceira passagem na LDBEN (1996) que trata sobre o tema no ensino médio, estendendo o ensino mediante a arte para alunos/as de mais idade:

Art. 36 O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes: I- destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (Brasil, 1996, p.13).

Diante dos dispositivos observados na lei que rege a educação brasileira, podemos inferir que o sistema educacional vigente acolhe a linguagem teatral como um recurso que pode e deve ser utilizado em todas as suas modalidades. Ademais, acrescentamos o que dizem os PCN de Língua Portuguesa (1998) acerca do uso da linguagem teatral no ensino fundamental. Na seção de objetivos gerais do ensino fundamental temos dentre outros objetivos:

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica, e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (Brasil, 1997, p.66).

Arelada aos objetivos gerais do volume 2 dos PCN (1997), que corresponde a área de Língua Portuguesa, há a especificação do uso da linguagem teatral para se trabalhar aspectos da oralidade:

O trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização e textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral (Brasil, 1997, p.35).

Diante do exposto, concluímos que a legislação brasileira e os documentos norteadores atuais recomendam o uso da linguagem teatral como uma possível ferramenta pedagógica. Todavia, observamos que o uso das artes como instrumento de aprendizagem ainda se encontra

em fase embrionária e que, em certas situações, o próprio professor acaba sendo barrado pela própria escola, quando esta, não julga as artes como algo relevante para o desenvolvimento do aluno.

É comum ouvirmos queixas por parte dos arte-educadores acerca da falta de apoio e fomento de suas práticas em sala de aula. Se a ação partir de um professor de outra disciplina como, por exemplo, o docente de Língua Portuguesa deseja trabalhar aspectos da arte atrelado ao ensino da língua materna, certamente haverá estranheza e indagações acerca da seriedade e importância do trabalho. Após esse breve histórico acerca do uso da linguagem teatral na educação brasileira, iremos discorrer, a seguir, a respeito de aspectos conceituais do tema.

#### **4.2 A linguagem teatral e suas concepções**

Antes de darmos início às reflexões sobre o significado do termo *linguagem teatral*, iremos retomar, brevemente, o conceito do que seria a linguagem propriamente dita. Segundo Bakhtin (2006), a linguagem é uma estrutura socioideológica que se manifesta através da enunciação. Isso implica afirmar que quem fala, fala para alguém e que os traços dessa enunciação são moldados conforme os aspectos socioideológicos em que o locutor está inserido. De acordo com a perspectiva sociointeracionista, “não pode haver locutor abstrato” (Bakhtin, 2006, p.114), logo, podemos afirmar que o enunciador cria a sua enunciação (oral ou escrita) para alguém, mesmo que esse alguém seja ele próprio.

Embora existam outras vertentes teóricas que tratam a respeito do tema *linguagem humana*, optamos por utilizar a abordagem sociointeracionista por entendermos que, segundo essa perspectiva, o objeto de estudo agrupa aspectos relacionados a fatores internos (capacidades cognitivas) e fatores externos (contexto histórico, social, cultural, etc.), que contribuem para uma melhor interpretação dos dados.

Quando agrupamos o conceito de linguagem vinculado ao teatro, temos uma nova perspectiva de linguagem que denominamos *linguagem teatral*. Essa forma de interação, o teórico e dramaturgo Boal (2019) define como uma linguagem que engloba todos os tipos de linguagens possíveis para que a ação (individual ou coletiva) ocorra. Conforme Boal (2019, p. 129), “todas as linguagens se complementam no mais perfeito e amplo conhecimento do real”. Isto é, a realidade é mais perfeita e amplamente conhecida através da soma de todas as linguagens capazes de expressá-la.

Dialogicamente, com tal definição, Bakhtin (1997, p. 62) afirma que “para verificar minha realidade, devo traduzir minha corporalidade na linguagem”. Tanto Bakhtin (1997)

quanto Boal (2019), mesmo sendo estudiosos de áreas distintas, dialogam entre si ao incluírem perspectivas marxistas em suas interpretações sobre as concepções de linguagem e linguagem teatral. Um trata especificamente da linguagem falada e o outro traz contribuições acerca da linguagem teatral. Contudo, ambos acrescentam fatores sociais como a cultura, a organização política e o contexto social como elementos determinantes das práticas humanas.

Para exemplificarmos tais afirmações, imagine um professor em sala de aula projetando sua voz e fazendo expressões faciais no momento da leitura de um texto. Podemos dizer que a linguagem teatral está sendo utilizada, nessa situação, como ferramenta para que ocorra o engajamento dos ouvintes. O contexto situacional é o determinante para o uso de uma linguagem específica. Na situação supracitada, o professor usa da teatralidade para envolver os ouvintes em sua enunciação.

Do mesmo modo, em uma entrevista de emprego, é comum que o empregador não demonstre suas emoções para o entrevistado e, por sua vez, o candidato à vaga tente passar total confiança e competência para o exercício do cargo, mesmo que, no fundo, ele não sinta tanta certeza sobre suas aptidões para o posto. Todos estão, nessa situação hipotética, usando a linguagem teatral para convencer os ouvintes ou camuflar emoções; mesmo que eles não saibam conscientemente a respeito do uso desses recursos, os envolvidos na situação hipotética utilizam-na instintivamente.

Santana (2010, p. 17) afirma que “a linguagem extrapola os limites da oralidade e da escrita”; corroborando com essa afirmação, acrescentamos que a linguagem teatral movimentava mecanismos profundos da comunicação humana (aspectos extralinguísticos, linguísticos, paralinguísticos, cinésicos, emoções etc.) e, é perceptível que as práticas de atuação e “faz de conta” aguçam a expressividade, o poder de convencimento e a autoconfiança dos sujeitos que utilizam a linguagem teatral como ferramenta.

As contribuições de Boal (2019) foram trazidas para esta dissertação, não apenas pelo fato de o teórico e dramaturgo dialogar com alguns aspectos da perspectiva bakhtiniana e do sociointeracionismo, mas também pelo que elas representam para o público da Educação de Jovens e Adultos.

Inclusive, a teoria de Boal possui a alcunha de Teatro do Oprimido, por ter sido desenvolvida para educar, através do teatro, jovens, adultos, camponeses, operários de fábricas e minorias oprimidas pelo sistema capitalista. Boal, também se inspira na perspectiva freiriana de ensino para desenvolver suas técnicas educativas de teatro. Ambos, têm meios de educar o povo para a cidadania de maneira reflexiva e política. Segundo Freire (2021):

Educadores e grupos populares descobriram que educação popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção de objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes (Freire, 2021, p.18).

Em consonância com o pensamento freiriano, o dramaturgo Boal (2019) acrescenta a respeito da sua abordagem que:

*O Teatro do Oprimido* jamais foi um teatro equidistante que se recusa a tomar partido – é teatro de luta! É o teatro dos oprimidos, para os oprimidos, sobre os oprimidos e pelos oprimidos, sejam eles operários, camponeses, desempregados, mulheres, negros, jovens ou velhos, portadores de deficiências físicas ou mentais, enfim, todos aqueles a quem se impõem o silêncio e de quem se retira o direito à existência plena (Boal, 2019, p.24).

Também encontramos a definição do que seria o Teatro do Oprimido no dicionário de teatro que, de acordo com Vasconcellos (2011, p.3612), se trata de um conjunto de “ensaios escritos entre 1962 e 1973 relatando experiências teatrais realizadas no Brasil, Argentina, Peru e Venezuela”. Curiosamente, boa parte da abordagem do Teatro do Oprimido foi desenvolvida durante o período em que Boal esteve exilado nos países supracitados; em decorrência da ditadura militar vivida à época no Brasil. Dentre a variedade de abordagens contidas em sua obra, podemos citar três delas que são: o teatro-fórum, teatro jornal e arco-íris do desejo.

Além das atividades teatrais mencionadas, Boal (2019) também traz contribuições acerca da linguagem teatral. Ele evidencia, em sua obra, *Teatro do Oprimido*, um quadro contendo as diversas linguagens (quadro 7), para que o leitor possa compreender o que seria a linguagem teatral dentro deste espectro e quais são os seus signos.

**Quadro 7** - Quadro de diversas linguagens

<b>Quadro de Diversas Linguagens</b>		
<i>Comunicação da Realidade</i>	<i>Constatação da Realidade</i>	<i>Transformação da Realidade</i>
<b>Linguagem</b>	<b>Léxico</b>	<b>Sintaxe</b>
Idioma	Palavras	Oração (sujeito, objeto, predicado verbal, etc.)

Música	Instrumentos musicais e seus sons (timbre, tonalidade, etc.) e notas	Frase musical, melodia e ritmo
Pintura	Cores e formas	Cada estilo possui sua própria sintaxe
Cinema	Imagem (secundariamente a música e a palavra)	Montagem: Corte, fusão, superposição, <i>fade in</i> , <i>fade out</i> , <i>travelling</i> , etc.
Teatro	Soma de todas as linguagens possíveis: palavras, cores, formas, movimentos, sons, etc.	Ação dramática

Fonte: Adaptado de Boal (2019).

Evidentemente, o quadro 7 é de um teórico da dramaturgia e, por essa razão, podemos observar que o grau de complexidade em que os tipos de linguagem são classificados é simplificado, uma vez que, o objetivo principal do quadro supracitado é situar o leitor acerca dos elementos que envolvem a linguagem teatral.

Observemos que, no quadro descrito por Boal (2019), na primeira coluna, ele trata dos tipos de linguagem; na segunda coluna, ocorre a descrição dos elementos que compõem essas diversas linguagens e, na terceira, há uma descrição da sintaxe, ou seja, da estrutura composicional desses sistemas. Para Boal (2019), a linguagem teatral é a soma de todas as outras linguagens e a junção de todos os elementos que configuram a ação dramática. Sob essas circunstâncias, cabe frisar que é pertinente o uso da linguagem teatral como ferramenta pedagógica em aulas de Língua Portuguesa, pois, o professor poderá lançar mão de diversos recursos oriundos deste tipo de linguagem para as suas práticas docentes. No tópico a seguir, aprofundaremos mais sobre essa discussão.

### **4.3 A linguagem teatral como ferramenta pedagógica para o ensino de gêneros orais**

Em relação ao uso da linguagem teatral nas escolas, podemos considerá-la como um recurso bem-vindo para o desenvolvimento e apropriação dos gêneros orais, pois, ela trabalha não só aspectos linguísticos (atos de fala, expressões formulaicas, hesitações, marcadores conversacionais, etc.), como também os aspectos paralinguísticos (timbre e tom de voz, pausas

e hesitações, entoação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os aspectos cinésicos (postura corporal, gestos, troca de olhares, mímicas, deslocamento do corpo em cena etc.) e os extralinguísticos (intimidade dos participantes, cooperação, espontaneidade, etc.)

Portanto, este tipo de linguagem pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para desenvolver a autonomia e autoconfiança do educando, em contextos de fala que demandem maior formalidade, em virtude de oportunizar ao aluno a simulação de situações reais e formais em uma abordagem lúdica e teatral.

Corroborando com este raciocínio, Grazioli (2008, p.11) destaca que “a arte dramática na escola promove um ser humano crítico e consciente”. Inclusive, a própria BNCC (2018) no eixo de oralidade (campo artístico-literário), recomenda o desenvolvimento da linguagem teatral nas turmas de 6º ao 9º ano.

Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática. (Brasil, 2018, p. 159).

Para além da BNCC, o Ministério da Educação já recomendava a utilização da linguagem teatral nos PCN de Língua Portuguesa (1998) que tratam sobre o tema em diversas passagens, conforme o seguinte exemplo: “[...] representação de textos teatrais ou de adaptações de outros gêneros, permitindo explorar, entre outros aspectos, o plano expressivo da própria entoação: tom de voz, ritmo, aceleração, timbre” (Brasil, 1998, p. 75).

Tais registros e passagens, em documentos norteadores da educação brasileira, demonstram a relevância do uso da linguagem teatral enquanto ferramenta de ampliação de habilidades e formação global do educando, seja ele criança, jovem, adulto ou idoso.

Apesar dos PCN (1998) e da BNCC (2018) não serem documentos voltados diretamente para a Educação de Jovens e Adultos, o docente da EJA pode explorar essas habilidades e recomendações, fazendo os devidos ajustes e adaptações para a faixa etária e a realidade sociocultural dos alunos. Grazioli (2008) afirma que:

A atividade teatral contribui para a construção de um ser humano mais completo, não no sentido de oferecer à sociedade e à escola um homem pronto, acabado, delineado e puro, como o sistema educacional muitas vezes parece pretender, mas um ser flexível e ambíguo que justamente por isso, capaz de conviver com a ambiguidade e com as diferenças. (Grazioli, 2008, p.12).

Em consonância com a fala do autor supracitado, buscamos, com este trabalho, não só ampliar a capacidade de oralização dos alunos, mas também, provocar neles a reflexão e o estímulo às relações interpessoais com atividades teatrais em grupo, onde eles são atores e plateia, criando e recriando ações dramáticas com o intuito de proporcionar ao educando a encenação de gêneros orais. Porém, quanto aos detalhes a respeito das abordagens de intervenção, iremos tratar nos tópicos a seguir.

#### 4.3.1 O Teatro Jornal

O teatro jornal consiste em um jogo teatral, no qual, os participantes da peça utilizam notícias reais para representar em cena. Posteriormente, são levantadas a reflexão e o debate com o grupo de espectadores e atores. Portanto, o teatro jornal é um modo educativo e lúdico de apresentar aos *expecta-atores* (maneira como Boal chama os espectadores) o que há por detrás da notícia, em termos de manipulação do público ou de ideologias.

Pelas palavras do próprio Boal (2019, p.155), o teatro jornal consiste em “diversas técnicas simples que permitem a transformação de notícias de jornal ou de qualquer outro material não dramático em cenas teatrais”. Dentro da categoria teatro jornal há os recursos de: leitura simples, leitura cruzada, leitura complementar, leitura com ritmo, ação paralela, improvisação, reforço e texto fora do contexto. Todos estes recursos são variações da abordagem teatro jornal e maneiras de se fazer a encenação. Em razão da limitação do nosso tempo de pesquisa, não pudemos trabalhar todas as variações propostas por Boal (2019). Então, escolhemos apenas duas, referentes ao teatro jornal.

A primeira a ser escolhida foi a perspectiva da leitura com ritmo que consiste em uma cena onde o ator fará a leitura cantada da notícia e, por conseguinte, gera-se o debate sobre as percepções do público. Como aduz Boal (2019):

A notícia é cantada em vez de lida, usando-se o ritmo mais indicado para se transmitir o conteúdo que se deseja: samba, tango, canto gregoriano, bolero, de tal forma que o ritmo funcione como verdadeiro filtro crítico da notícia, revelando seu verdadeiro conteúdo, oculto nas páginas dos jornais. (Boal, 2019, p.156).

A segunda abordagem escolhida foi a ação paralela, que se configura em uma cena onde a notícia é lida e, simultaneamente, atores a encenam. De acordo com as definições trazidas por Boal (2019, p.156) “paralelamente à leitura da notícia, os atores mimetizam ações físicas,

mostrando em que contexto o fato descrito ocorreu verdadeiramente; ouve-se a notícia e, ao mesmo tempo, veem-se imagens que a complementam”.

Nesta perspectiva, trabalhamos nas aulas de Língua Portuguesa, simultaneamente, o gênero notícia e a oralidade, enfatizando a relação que há entre os aspectos linguísticos (atos de fala, expressões formulaicas, hesitações, marcadores conversacionais, etc.), os paralinguísticos (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entoação e expressividade, variedades e registros linguísticos) e os cinésicos (postura corporal, gestos, troca de olhares, mímicas, deslocamento do corpo em cena etc.).

#### 4.3.2 O teatro-fórum

O teatro-fórum é uma abordagem desenvolvida por Boal (2019), que consiste na ação de um grupo de atores que encenam uma situação problema, por exemplo, uma aluna descobre que está grávida e pensa em abandonar a escola. Após a encenação, os *especta-atores* dão sugestões de possíveis desfechos para a cena, adentrando ao palco ou local da cena e participando dela. Mamet (2014, p.541) ressalta que “a plateia não vai se submeter a nada que o protagonista também não se submeta”, portanto, podemos inferir que, durante a encenação do teatro-fórum, as pessoas da plateia viram a si mesmas como protagonistas e pertencentes à ação dramática.

Neste jogo teatral, o público é induzido a trazer sugestões de possíveis desfechos, assim, gera-se o debate em torno de qual seria a melhor solução e a encenação é feita e refeita com base nestas sugestões trazidas pelos espectadores. Em seguida, todo o grupo, atores e espectadores, entram em um consenso sobre qual seria a melhor solução para a situação-problema exposta. Vasconcellos (2011, p.3716) define que teatro-fórum é uma “técnica de dramatização com finalidade didática”. O estímulo ao debate é algo muito presente nessa abordagem.

O teatro-fórum foi a nossa segunda ferramenta teatral selecionada, por entendermos que ela estimulou o aluno em seu posicionamento crítico, assim como, a percepção de adequação a situações formais, por exemplo, em ambientes profissionais, cerimônias e etc.

Nessa abordagem, a ideia foi proporcionar ao aluno, situações problema onde ele buscou, por conta própria, a regulação e seleção dos elementos que compuseram sua fala, estimulando a observação acerca das diferentes variações linguísticas, durante a execução da ação-dramática (palavras formais e informais, tom de voz, linguagem corporal etc.). Portanto,

desenvolvemos, nas aulas de Língua Portuguesa, a improvisação do discurso oral, mediante ações dramáticas propostas.

#### *4.3.3 O arco-íris do desejo*

O arco-íris do desejo consiste em um grupo de jogos teatrais que foram e são utilizados tanto por companhias de teatro quanto por psicoterapeutas e possuem resultados relevantes de auto regulação e autoconhecimento dos participantes. Boal (1996, p.70) ressalta que o arco-íris do desejo” constitui uma técnica auxiliar e pode ser utilizada de forma complementar a outra técnica, para aprofundar uma busca que está sendo realizada e facilitar a descoberta e a compreensão”.

O conjunto de abordagens que compõem o arco-íris do desejo são: o modo normal, o modo romper a opressão, o modo parem e pensem, o modo suave e macio, lento e baixo, o modo feira, o modo fórum-relâmpago, o modo ágora, o modo três desejos, o modo decalagem e o modo representando para surdos. Dentre todos estes modos, escolhemos o modo decalagem por entendermos que, essa abordagem, atendeu ao objetivo principal que foi o aperfeiçoamento da oralidade.

De acordo com Boal (1996, p.77), “este módulo (decalagem) consiste em separar o monólogo interno, do diálogo externo e do desejo em ação”. Para explicarmos melhor como foi o uso dessa abordagem, imagine que, durante a cena, o ator (aluno participante da pesquisa) expressou-se verbalmente; falando sobre tudo o que se passava em sua mente sem se movimentar na cena.

No segundo momento da cena, o professor mediador (chamado por Boal de Coringa) pediu que os atores dialogassem na cena sem se mover e, conseqüentemente, eles se expressaram por meio da ação física muda, seus desejos representados pela fala, anteriormente exposta. A ideia central desta abordagem foi a de expor, após a experiência vivida, as percepções acerca da importância dos elementos que constituíram os gêneros orais. A fala, a linguagem corporal, o tom de voz e os demais elementos que formam o gênero oral são complementares e cruciais para uma boa comunicação.

No próximo capítulo, iremos discorrer sobre a trilha metodológica percorrida mediante o uso das abordagens que acabamos de descrever. Iremos detalhar dados e informações a respeito do público que participou da experiência, assim como, traremos os detalhes de algumas oficinas temáticas.

## 5 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste capítulo, iremos tratar em detalhes aspectos relacionados à trilha metodológica que utilizamos, bem como o tipo de pesquisa, o tipo de abordagem no tratamento dos dados levantados, os instrumentos geradores de dados, quem são os participantes, qual foi o local da pesquisa e quais foram os métodos de análise.

Para a escolha desse caminho metodológico, tomamos por aporte teórico os seguintes autores: Bortoni-Ricardo (2006), Vianna (2003), Melo e Cruz (2014), Aguiar, Soares e Machado (2015), Aguiar e Ozella (2006), Valle e Arriada (2012), Freire (2021), Esteban (2010), Boal (2019), Prodanov e Freitas (2013), Thiollent (1986) entre outros. Além dos estudiosos supracitados, também buscamos por dados e informações a respeito do local da pesquisa e do desempenho escolar dos alunos do município onde foi realizado o estudo. Para esta etapa de geração das informações, consultamos dados disponibilizados pelo IBGE (2021) e MEC (2021) a respeito de aspectos estatísticos referentes à localidade e aos alunos residentes do município de Alhandra, local desta pesquisa, que será melhor apresentado adiante.

### 5.1 Abordagem da Pesquisa

A partir das especificidades que esse tipo de pesquisa demanda, optamos pela abordagem qualitativa por julgarmos mais pertinente ao objetivo que buscamos alcançar com este trabalho. Porquanto, uma pesquisa em molde positivista não traria as mesmas interpretações e os mesmos critérios que uma de caráter qualitativo. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p.70), “a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Observamos nuances e peculiaridades que surgiram nos indivíduos participantes. Situações que uma pesquisa quantitativa deixaria de fora a análise e interpretação de tais dados. Ao se trabalhar com seres humanos plurais, carregados de história e de realidades próprias, não poderíamos anular as variáveis de cada indivíduo, pois cada detalhe os tornam singulares e, por conseguinte, sujeitos elementares na formação do conjunto. Bortoni-Ricardo (2008, p. 17) ressalta que “a ortodoxia positivista valoriza o pensamento científico e considera o senso comum destituído de qualquer valor significativo”, o que tornou a pesquisa qualitativa a mais desejável, pois a meta era amplificar a matéria-prima que cada aluno trouxe para dentro da sala

de aula. Todo o conhecimento de mundo, todo o senso comum e as vivências, serviram de degrau inicial, de ponto de partida, para essa jornada.

Ademais, o desenvolvimento dessa pesquisa teve como pano de fundo uma sala de aula heterogênea, em relação às faixas etárias, experiências de vida, valores pessoais e níveis de conhecimento de cada integrante. Em decorrência disso, cada plano de ação partiu de um marco inicial que, não poderemos chamar de marco zero, pois, os alunos envolvidos na pesquisa, já trazem consigo vivências e habilidades comunicativas apreendidas ao longo de suas trajetórias de vida. Conforme alega Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), “[...] não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes”. Por esta razão, optamos por uma análise mais global e contextualizada.

Ainda sobre a mesma temática, Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) reforça que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Portanto, estivemos engajados na interpretação dos dados obtidos, sob a óptica da pesquisa qualitativa, para que as especificidades de cada indivíduo não viessem a ser desprezadas, assim, que o leitor pudesse ter um retrato mais fidedigno dos resultados posteriormente apresentados.

## **5.2 Trabalho de campo**

Em relação ao trabalho de campo, optamos por fazer uma pesquisa-ação de cunho intervencionista, pois, julgamos que seria o mais adequado, por se tratar de um trabalho desenvolvido dentro da sala de aula. A pluralidade do público da Educação de Jovens e Adultos, necessitava de um olhar mais cauteloso, em razão de serem três gerações diferentes (jovens, adultos e idosos) dividindo o mesmo espaço, para que conseguíssemos uma interpretação mais subjetiva e ampla. De acordo com Thiollent (1986):

Do ponto de vista sociológico, a proposta de pesquisa-ação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação. Os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas (Thiollent, 1986, p.9).

Portanto, a ideia da pesquisa-ação surgiu a partir do momento em que identificamos as especificidades que foram citadas no primeiro capítulo desta pesquisa: a timidez dos alunos, o silenciamento e a insegurança dos discentes de falarem em contextos formais. Por conseguinte, decidimos buscar meios de investigar, de modo mais aprofundado, estas especificidades,

desenvolvendo uma proposta de intervenção ancorada nos estudos e leituras sobre os eixos temáticos (oralidade, Educação de Jovens e Adultos e a linguagem teatral).

Nosso foco foi o aperfeiçoamento da técnica profissional e à amplificação de potencialidades nos alunos envolvidos na pesquisa. Bortoni-Ricardo (2008, p.32) destaca que “[...] as escolas e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativíssimo”. Com base nessa assertiva, reforçamos que, a sala de aula se tornou um terreno fértil para a investigação, a intervenção, a observação e a reflexão sobre as práticas docentes.

Ainda sobre o trabalho de campo, inicialmente, solicitamos a autorização do gestor escolar a partir da assinatura da carta de anuência, submetemos a pesquisa ao protocolo exigido pelo Comitê de Ética e, após a autorização, apresentamos aos alunos a proposta de intervenção. Os envolvidos, maiores de 18 anos, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enquanto que, os alunos menores de 18 anos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e, aos pais ou responsáveis desses alunos menores de idade, foi solicitada a assinatura de um TCLE específico para a autorização da participação destes alunos (menores de 18 anos).

Dadas estas condições, chamamos a atenção para a pesquisadora, que também era a professora de Língua Portuguesa dos alunos envolvidos no processo. Ressaltamos que ela manteve sua postura respeitosa e compreensiva com as especificidades de cada discente, assim como, conduziu todo o trabalho de modo assertivo e responsável; não apenas pelo bem estar dos envolvidos, mas também, pela lisura e fidedignidade dos dados gerados para a pesquisa.

### **5.3 Instrumentos de geração de dados**

Após estarem devidamente concluídos os trâmites legais das autorizações, iniciamos o desenvolvimento da pesquisa. Escolhemos três instrumentos para a geração de dados. Foram eles: a observação participante, rodas de conversa e oficinas pedagógicas.

Em relação à observação participante, Prodanov e Freitas (2013, p.104) destacam que esse instrumento de geração de dados “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Nesse caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo”.

Em face disso, iniciamos as observações a partir do dia 17 de outubro de 2023 até o dia 28 de novembro de 2023, sempre às terças-feiras, totalizando sete semanas. Cada encontro teve a duração de 80 minutos (duas horas aula de 40 minutos cada), somando-se, ao final, 9h30min

(nove horas e meia) de observação. As observações ocorreram sempre dentro da sala de aula da turma do ciclo III (6º e 7º ano), à portas fechadas, sem interferências externas. Os registros eram feitos por meio de gravações no celular pessoal da pesquisadora e anotações no diário de pesquisa, que consistia em fichas de avaliação em formato Word, salvas na plataforma *on-line* (*google drive*), também, de uso pessoal da pesquisadora.

Cumprе salientar que, todas as observações foram norteadas por sete roteiros previamente estabelecidos, e que os modelos utilizados na observação estão disponíveis nos apêndices I ao O. Todos os dados gerados a partir das observações (vídeos, fotografias e fichas de avaliação e observação) estão salvos em uma plataforma *on-line* (*Google drive*), de acesso confidencial e exclusivo da pesquisadora, com o objetivo de salvaguardar possíveis consultas, caso haja necessidade. Focamos na observação participante por entendermos que “a observação é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência” Vianna (2003, p.12).

Dentro deste cenário, iniciamos as observações a partir de uma roda de conversa inicial, que seguiu um roteiro previamente estabelecido e finalizamos os encontros com uma roda de conversa final. Os roteiros utilizados em ambas as rodas de conversa obedeceram praticamente às mesmas etapas, porquanto, nosso intuito era o de, posteriormente, comparar os dados gerados no primeiro encontro e no último encontro. Tanto o roteiro da roda de conversa inicial, quanto o roteiro da roda de conversa final, estão disponíveis nos apêndices I e O.

Nesse íterim, em ambas as rodas de conversa, observamos os aspectos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos. Sob estas circunstâncias, cabe frisar que, na roda de conversa inicial, também observamos os aspectos extralinguísticos e que não repetimos as mesmas observações, em relação a esse aspecto na roda de conversa final, por entendermos que os aspectos extralinguísticos seriam permanentes, pois, o ambiente onde ocorreram as rodas de conversa (inicial e final) era o mesmo. Logo mais, trataremos em detalhes acerca do passo a passo de cada uma das rodas de conversa.

No âmbito dessa discussão, enfatizamos que, além das rodas de conversa, ocorreram também as oficinas pedagógicas, que constituíram 5 dos 7 encontros com a turma. Cada oficina seguiu um roteiro específico, nos quais foram trabalhados e observados determinados aspectos da oralidade. Em duas oficinas, trabalhamos os aspectos linguísticos, em duas outras, trabalhamos os aspectos paralinguísticos e, em uma delas, trabalhamos os aspectos cinésicos. Posteriormente, iremos detalhar cada uma das oficinas.

Diante do exposto, ressaltamos que as falas dos participantes foram gravadas em áudio e vídeo, no decorrer de todos os 7 encontros. A pesquisadora também fez anotações sobre

pontos positivos e pontos de melhoria de cada aluno, com o objetivo de apresentar ao início de cada encontro um *feedback* do desenvolvimento do grupo. Todos os arquivos foram salvos e tratados de forma sigilosa, em virtude da preservação da identidade e privacidade de todos os participantes. Nos próximos subtópicos, traremos, em detalhes, o percurso trilhado ao longo dos 7 encontros.

### 5.3.1 Roda de conversa inicial

Durante o caminhar da pesquisa, o primeiro passo foi uma roda de conversa inicial, em que os alunos puderam se expressar sobre a temática escolhida e, neste primeiro momento, os discentes foram avaliados em relação aos aspectos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos.

A roda de conversa, neste passo inicial, serviu de termômetro para estabelecermos os níveis e potencialidades de cada voluntário e para que pudéssemos identificar aspectos e peculiaridades pertinentes ao grupo em questão. Conforme destaca Melo e Cruz (2014):

No contexto da pesquisa a escolha dessa técnica – Roda de Conversa – ocorre principalmente por sua característica de permitir que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo (Melo; Cruz, 2014, p.32).

O leitor pode observar no quadro 8, o modelo que foi utilizado no primeiro encontro (primeira roda de conversa):

#### Quadro 8 - Descrição da primeira roda de conversa

PRIMEIRA RODA DE CONVERSA			
Tempo de duração: 2 horas\aula (80 minutos total).			
OBJETIVOS DA RODA	CONTEÚDO	METODOLOGIA	RECURSOS

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentar a proposta de pesquisa;</li> <li>✓ Propor a execução de gêneros orais públicos por meio da linguagem teatral.</li> <li>✓ Observar os aspectos linguísticos ( ), paralinguísticos e cinésicos;</li> <li>✓ Analisar os aspectos discursivos dos gêneros propostos.</li> <li>✓ Avaliar as habilidades iniciais dos alunos na execução dos gêneros orais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Apresentação pessoal para vaga de emprego;</li> <li>● Opinião pessoal sobre tema escolhido por sorteio;</li> <li>● Reconto de uma história;</li> <li>● Fala de encerramento de uma apresentação pública.</li> </ul>	<p><b>Descrição das atividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os alunos sentaram em círculo e ouviram uma breve explicação sobre o que é <i>O Teatro do Oprimido</i> e qual o nosso objetivo principal na pesquisa;</li> </ul> <hr/> <p><b>1º Momento:</b> Apresentação pessoal para vaga de emprego.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os alunos apresentaram-se como se fossem candidatos a uma vaga de emprego. Eles falaram seus nomes, qualificações pessoais, pontos fortes e fracos enquanto profissionais (um aluno por vez);</li> </ul> <hr/> <p><b>2º Momento:</b> Opinião pessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Foi sorteado um tema e o aluno expôs oralmente sua opinião. Se ele concordava ou discordava e porquê;</li> </ul> <p><b>Os temas para sorteio foram:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O uso de plásticos descartáveis deve ser proibido;</li> <li>✓ A fabricação de armas nucleares deve ser permitida;</li> <li>✓ Os testes em animais devem ser proibidos;</li> <li>✓ O uso de celulares deve ser proibido para crianças e adolescentes dos 0 aos 15 anos.</li> </ul> <hr/> <p><b>3º Momento:</b> Reconto de uma história</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cada participante recebeu uma fábula, leu e depois recontou a história para a turma;</li> <li>✓ A professora designou dez minutos para a leitura e elaboração da fala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Folhas de papel com texto impresso (Fábulas);</li> <li>● Pedacos de papel com temáticas para expressar opinião pessoal;</li> </ul> <p><b>Ferramentas e instrumentos da Pesquisa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aparelho celular no modo vídeo;</li> <li>● Diário de bordo do pesquisador;</li> </ul>
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela signatária da pesquisa, 2023.

Em aulas anteriores, os alunos haviam recebido explicações sobre os gêneros orais, como eles são classificados (públicos e privados) e quais são as dimensões ensináveis desses gêneros (aspectos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos). Na primeira roda de conversa, retomamos uma breve revisão acerca dos textos orais e explicamos aos discentes como seriam trabalhados os gêneros orais públicos através de oficinas pedagógicas inspiradas no Teatro do Oprimido.

Dentro desse cenário, lançamos o desafio aos alunos de experienciarem, através da dramaturgia (Teatro do Oprimido), situações reais do cotidiano que, por ventura, pudessem vir a acontecer em algum momento de suas vidas no futuro. Segundo Sitta e Potrich (2005, p.26), “o êxito da educação na escola depende muito de como os professores apresentam as propostas e desafiam seus alunos para as atividades”. Nesse caso, os desafiamos a ingressarem em

atividades totalmente diferentes do que estavam habituados; lápis e caderno foram substituídos pelos corpos, pela voz e pela imaginação, em uma proposta de aprendizagem diferente da habitual.

<sup>7</sup>No primeiro momento, descrito no quadro 8 (página 76), solicitamos aos alunos que se apresentassem em uma fala espontânea, como se estivessem se dirigindo a uma recrutadora de alguma empresa fictícia. As mulheres eram candidatas à vaga de secretária e os homens eram candidatos à vaga de vendedor, profissões que foram escolhidas pelos próprios alunos. Todas as falas individuais foram gravadas e os alunos foram instruídos a pronunciarem seus nomes, qualificações pessoais, pontos fortes e fracos no âmbito profissional. Enquanto eles se apresentavam, as falas foram gravadas em áudio e vídeo, pois, queríamos avaliar não apenas os aspectos linguísticos, como também os paralinguísticos e os cinésicos.

No segundo momento, também descrito no quadro 8, sorteamos um tema para que o aluno expressasse sua opinião pessoal. Dentre os temas descritos no plano da primeira roda de conversa, o sorteado foi o tema: “O uso de plásticos descartáveis deve ser proibido”. No momento de gravarem as falas, os alunos ficaram em dúvida sobre o que deveriam falar, então, fizemos uma breve explicação sobre a questão do uso indiscriminado de plásticos descartáveis, os impactos que esse uso provoca no meio ambiente e na saúde humana. Falamos também, acerca da praticidade do uso de descartáveis na vida do homem moderno e, após essas falas, os alunos foram orientados a dizer se concordavam ou discordavam acerca da proibição do uso de plásticos descartáveis e por quê.

Já no terceiro e último momento, descrito no quadro 8, entregamos para cada participante uma fábula (disponível no apêndice F). Solicitamos que os alunos lessem suas fábulas e, após a leitura silenciosa, pedimos que cada um dos discentes recontasse as histórias lidas nas fábulas. Todas as contações das fábulas foram gravadas em áudio e vídeo.

Para a avaliação dessa primeira roda de conversa e também das oficinas pedagógicas a seguir, elaboramos quatro modelos de fichas avaliativas. Utilizamos, como fonte de inspiração, os critérios apontados por Araújo e Suassuna (2020, p.105) no artigo “Critérios para avaliação da oralidade no ensino de Língua Portuguesa”. Em cada ficha avaliativa, elencamos os critérios que seriam observados em cada encontro específico. Nessa primeira roda de conversa, optamos

---

<sup>7</sup> No capítulo 3 tecemos uma crítica ao uso de mais de um gênero oral na mesma aula, nesse caso, trabalhamos com três gêneros orais que são de simples execução (apresentação pessoal, opinião pessoal e relato de história), no caso dos gêneros tratados no capítulo 3 (entrevista, debate e exposição oral), o tempo de trabalho empregado para planejamento e conclusão da tarefa seriam de maior duração que uma única aula e por essa razão consideramos inviável.

por avaliar os aspectos linguísticos, paralinguísticos, cinésicos e extralinguísticos, conforme o leitor pode observar no apêndice I o modelo da ficha avaliativa da primeira roda de conversa.

Finalizadas as três rodadas de atividades orais, da roda de conversa inicial, agradecemos a participação de todos e marcamos o encontro seguinte para a terça subsequente, contando sete dias após o primeiro encontro. Ao longo dos sete dias, foram feitas as análises dos vídeos gravados e ocorreu o preenchimento da ficha de avaliação da primeira roda de conversa (apêndice I) a fim de, no encontro seguinte, apresentarmos as considerações a respeito do que foi avaliado. Nessa roda de conversa inicial, estiveram presentes 7 alunos. Os registros foram feitos por celular e fichas de avaliação (apêndice I)

### *5.3.2 Primeira oficina pedagógica*

Nesta segunda etapa da pesquisa, estiveram presentes 6 alunos. Nesta primeira oficina, a meta era utilizarmos a linguagem teatral para desenvolver nos alunos, os aspectos paralinguísticos (qualidade da voz, elocução, pausas, interrupções, entoação e dicção). Ressaltamos que enfocamos, nesta oficina, apenas os aspectos paralinguísticos, pois, em cada oficina pedagógica, optamos por focar em uma única perspectiva da oralidade, com o intuito de trabalharmos melhor e de maneira mais detalhada cada um dos elementos que compõem a oralidade (linguísticos, paralinguísticos e cinésicos).

Durante as oficinas, os discentes exploraram performances teatrais para simularem um telejornal, com o intuito de aperfeiçoarem suas habilidades em ouvir, obedecerem aos turnos de fala, modularem o tom de voz de acordo com a demanda proposta (falas mais elaboradas ou ritmadas), as pausas e a dicção.

Valle e Arriada (2012, p.5) afirmam que a “oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica”. Pensando nisso, associamos a teoria com a prática, na busca por melhores resultados acerca da oralidade dos alunos em questão.

No quadro 9 (página 79), o leitor poderá compreender como a primeira oficina teatral ocorreu. Não só ela, como todas as demais oficinas descritas a seguir, foram planejadas conforme a abordagem de jogos dramáticos desenvolvidos pelo teórico e dramaturgo Boal (2019).

**Quadro 9 - Descrição da primeira Oficina (Teatro Jornal)**

<b>PRIMEIRA OFICINA PEDAGÓGICA</b>			
<b>Tempo de duração:</b> 2 horas\aula (80 minutos total).			
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>RECURSOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar um panorama geral, para a turma, sobre os gêneros trabalhados no primeiro encontro</li> <li>• Observar os aspectos paralinguísticos dos falantes;</li> </ul>	<p><b>Teatro Jornal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero Notícia falada;</li> <li>• Notícia Cantada.</li> </ul>	<p><b>1º Momento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os alunos sentaram em círculo e a professora pediu que formassem duplas.</li> <li>✓ Após definidas as duplas, a professora entregou para cada dupla, pedaços de papel com duas manchetes e lide de notícias (obs.: eram os mesmos textos para cada dupla.</li> <li>✓ A professora disponibilizou 10 minutos para que cada dupla lesse sua manchete e sua lide e treinasse uma exposição oral da notícia.</li> <li>✓ Foi colocada, no centro do círculo, uma mesa com a logo (Jornal Escolar) e os alunos/as apresentaram suas manchetes e lide em duplas, como em um jornal televisivo.</li> </ul> <hr/> <p><b>2º Momento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Após a execução do primeiro momento, as mesmas duplas foram instruídas a cantarem as mesmas notícias.</li> <li>✓ A professora colocou o playback da música Evidências e pediu que as duplas tentassem cantar as notícias.</li> <li>✓ A professora questionou se os alunos perceberam alguma manipulação no que foi transmitido pelo jornal, qual a diferença entre a notícia falada e a cantada.</li> <li>✓ Ao final, fizemos apontamentos sobre a importância de saber ouvir e estar atento ao que é dito.</li> <li>✓ A professora de língua portuguesa questionou os alunos sobre quais percepções eles tiveram em relação aos aspectos paralinguísticos (qualidade da voz, elocução, risos, suspiros, etc.) enquanto a notícia era</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel impresso;</li> <li>• Mesa com duas cadeiras</li> <li>• Logotipo (Jornal Escolar)</li> <li>• Caixa de som JBL</li> </ul> <p><b>Ferramentas e instrumentos da Pesquisa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparelho celular no modo vídeo.</li> <li>• Diário de bordo do pesquisador;</li> </ul>

		cantada e enquanto a notícia era falada.	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela signatária da pesquisa, 2023.

Essa primeira oficina pedagógica foi planejada com base na abordagem teatro jornal. Inicialmente, fizemos um apanhado sobre o que fora trabalhado no primeiro encontro e quais foram as nossas percepções, a respeito do que foi avaliado nas gravações colhidas no encontro da primeira roda de conversa. Fizemos, também, apontamentos sobre quais aspectos seriam trabalhados e observados no segundo encontro, que no caso seriam os aspectos paralinguísticos, conforme o leitor pode observar no apêndice J a ficha de avaliação contendo os critérios avaliativos relacionados aos aspectos paralinguísticos.

Em seguida, solicitamos que os participantes se dividissem em duplas e para cada dupla foram entregues duas manchetes de jornal (as manchetes utilizadas nessa oficina podem ser encontradas no apêndice G).

Após a distribuição dos textos, informamos às duplas que eles teriam dez minutos para ensaiarem uma cena de telejornal, eles teriam que abrir, o suposto programa, com a fala das manchetes e poderiam utilizar o espaço da sala de aula ou o pátio da escola para esse momento de ensaios da cena.

Enquanto os alunos ensaiavam suas cenas, organizamos o cenário, colocando duas mesas da sala de aula juntas, duas cadeiras para os âncoras do telejornal e providenciamos a vinheta de abertura do programa. Conforme o leitor pode ver na figura 5:

**Figura 5 - Teatro Jornal Cena 1**



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2023).

Assim que finalizamos essa primeira etapa da oficina, retomamos a fala desafiando os alunos para a segunda etapa da oficina, que consistiu na abordagem notícia cantada. Neste segundo momento, avisamos a turma que seria tocado o *playback* da música Evidências<sup>8</sup> (interpretada por Chitãozinho e Xororó) e as duplas iriam, cada uma em seu turno, cantar as manchetes. Foi solicitado, por parte dos discentes, um ensaio prévio antes da execução da cena e, logo em seguida, as duplas executaram as notícias cantadas. Conforme podemos observar na figura 6, um registro da notícia cantada:

**Figura 6** - Notícia Cantada



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2023).

Destacamos, também, que tanto a cena 1 quanto a cena 2 foram fotografadas e gravadas no celular pessoal da pesquisadora e as observações foram registradas em fichas individuais de avaliação cujo modelo está disponível para consulta no apêndice J.

Ao término desse segundo momento da oficina (figura 6), fizemos questionamentos aos alunos acerca das percepções que eles tiveram referentes às diferenças de impacto que a mesma notícia, falada ou cantada, pode causar nos espectadores. Falamos também, sobre a importância de saber ouvir e estarmos atentos aos detalhes do que vemos e ouvimos no nosso dia a dia. Segundo Milanez (1993, p.19), “os conhecimentos sobre a língua devem estar a serviço das

<sup>8</sup> A canção Evidências é de autoria dos compositores José Augusto e Paulo Sérgio Valle. Disponível em: <https://g1.globo.com/globonews/noticia/2019/05/31/sucesso-evidencias-faz-30-anos-conheca-a-historia-por-tras-da-musica.ghtml> . Acesso em: 12 de nov. de 2023.

habilidades comunicativas e não o inverso” sendo assim, saber ouvir e interpretar o que se ouve são requisitos básicos para o desenvolvimento de tais habilidades.

Portanto, é de suma importância que o aluno compreenda as nuances de entoação, elocução e ritmo para ter uma melhor interpretação da mensagem falada. Não apenas as palavras utilizadas, mas o contexto e todos os demais elementos que compõem o ato de fala, são fatores que tornam a mensagem mais polida ou mais informal e o aluno necessita saber identificar e reproduzir esses elementos (entoação, dicção, ritmo etc.) em seus atos de fala. No próximo tópico, iremos descrever como ocorreu a segunda oficina pedagógica e qual aspecto linguístico foi trabalhado a partir dela.

### 5.3.3 Segunda oficina pedagógica

Nossa segunda oficina pedagógica foi baseada na abordagem Teatro-fórum. Inicialmente, fizemos um breve comentário sobre o que foi visto na aula anterior, quais foram os pontos de melhoria e os pontos fortes observados nas filmagens da primeira oficina. Ao término da breve devolutiva, iniciamos as atividades da segunda oficina, conforme podemos observar o roteiro no quadro 10:

**Quadro 10** - Descrição da segunda oficina (Teatro-fórum)

SEGUNDA OFICINA PEDAGÓGICA			
<b>Tempo de duração:</b> 2 horas\aula (80 minutos total).			
OBJETIVOS	CONTEÚDO	METODOLOGIA	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar um panorama geral, para a turma, sobre o gênero trabalhado no segundo encontro.</li> <li>• Expor apontamentos sobre os aspectos paralinguísticos observados nas apresentações da 1ª oficina pedagógica.</li> <li>• Observar os aspectos</li> </ul>	<b>Teatro-fórum</b>	<b>1º Momento:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos sentaram em círculo e foram solicitados quatro voluntários para a improvisação de uma cena (alunos atores).</li> <li>• Em um período de 10 minutos os alunos atores combinaram uma cena improvisada de uma situação conflituosa do cotidiano. Foram duas duplas e duas cenas distintas.</li> <li>• <b>Cena 1:</b> Os alunos atores encenaram para os demais colegas a cena de <b>um vendedor autônomo</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Post it contendo a descrição das cenas 1 e 2.</li> </ul> <b>Ferramentas e instrumentos da Pesquisa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diário de bordo do pesquisador;</li> <li>• Aparelho celular no modo vídeo.</li> </ul>

<p>linguísticos dos falantes durante a execução da 2ª oficina pedagógica;</p>		<p><b>cobrando uma dívida de um caloteiro.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora (que fez o papel de Coringa) parou a cena no clímax do conflito e os expecta-atores apresentaram possíveis soluções, sendo que, um deles foi convidado a encenar o que sugeriram como solução.</li> <li>• Após finalizada a encenação, a professora questionou os alunos sobre o porquê da escolha do desfecho sugerido para a cena.</li> </ul> <hr/> <p><b>2º Momento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cena 2:</b> Os alunos atores encenaram para os demais colegas a cena de <b>um cliente tentando humilhar um garçom.</b></li> <li>• A professora (que fez o papel de Coringa) parou a cena no clímax do conflito e os expecta-atores apresentaram possíveis soluções, sendo que, um deles foi convidado a encenar o que sugeriram como solução. (no mesmo padrão do 1º momento).</li> <li>• Nesta etapa da oficina a professora questionou os alunos atores se houve dificuldades em regular a fala e escolher as palavras para a encenação;</li> </ul>	
---	--	--	--

Fonte: Elaborado pela signatária da pesquisa, 2023.

Quatro alunos estavam presentes nessa segunda oficina pedagógica. Então, para darmos início às atividades, solicitamos que quatro alunos se dispusessem a ensaiar duas cenas. Dois casais de participantes se prontificaram em fazer parte das encenações. Então, sorteamos a cena 1 e a cena 2 conforme está descrito no quadro 10.

Finalizado o sorteio, estipulamos o prazo de 10 minutos para que eles pudessem combinar a cena e as falas. Então, iniciaram as apresentações da cena 1. Aqui, uma vendedora fez a cobrança de uma dívida em atraso para um cliente. Conforme podemos observar na figura 7, optamos por utilizar objetos de cena como sacolas e um livro caixa, com o intuito de deixarmos a apresentação mais realista:

**Figura 7 - Teatro-fórum - Cena 1**



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2023).

Pouco antes de ser iniciada a ação dramática, os espectadores (demais alunos) foram orientados a prestarem atenção à cena, pois, todos teriam que sugerir possíveis soluções para o conflito encenado. Durante o clímax da cena 1, ocorreu um elemento surpresa, os espectadores invadiram a cena e tentaram mediar o conflito.

Não os interrompemos, deixamos a cena fluir e, ao término da encenação, explicamos que a improvisação foi interessante, mas que, na próxima cena, gostaríamos que os espectadores falassem possíveis soluções ao invés de adentrarem na cena. No fim da cena 1, perguntamos aos espectadores como eles resolveriam aquela situação representada. Em seguida, pedimos para que um dos espectadores tomasse o lugar do protagonista da cena e representasse o desfecho, conforme foi sugerido pela maioria.

No segundo momento, agradecemos aos participantes da cena 1 e solicitamos aos atores da cena 2 que dessem início à apresentação. Então, deram início a cena em que, o cliente de um restaurante tenta humilhar um garçom. Com vistas a exemplificar como ocorreu a cena, destacamos a figura 8 que ilustra como foi a montagem da cena 2. Utilizamos elementos cenográficos como: toalha de mesa, uma taça de material plástico, copo, talheres plásticos e um bloco de anotações (para uso do garçom).

**Figura 8 - Teatro-fórum - Cena 2**



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2023).

No clímax da cena (momento máximo do conflito), interrompemos a cena e questionamos, aos espectadores, qual seria o possível desfecho para aquela situação representada. Os alunos contribuíram com algumas sugestões e solicitamos que algum espectador ocupasse o lugar do protagonista e representasse o desfecho mais sugerido por todos. Então, o espectador que se dispôs a representar, o fez.

Ao término de todas as atividades teatrais propostas, indagamos aos alunos se eles sentiram algum tipo de dificuldade em relação à escolha das palavras ou na regulação do tom de voz. Todas as cenas, falas e sugestões foram gravadas para uma avaliação posterior, conforme podemos observar no apêndice K, a ficha de avaliação utilizada para análise dos aspectos linguísticos dos participantes. Salientamos, também, que todos os alunos presentes na oficina puderam viver a experiência de espectadores e atores ao longo do processo de execução da segunda oficina pedagógica. No tópico a seguir, iremos discorrer sobre como ocorreu a terceira oficina pedagógica.

#### *5.3.4 Terceira oficina pedagógica*

Nessa terceira oficina pedagógica, estavam presentes 4 alunos. Iniciamos nosso terceiro encontro, fazendo uma breve retrospectiva acerca do que foi visto na oficina anterior.

Trouxemos algumas ponderações a respeito dos pontos fortes e dos pontos de melhoria do grupo. Optamos por fazer o *feedback* no coletivo, sem trazermos apontamentos individuais a respeito do desempenho dos alunos, por entendermos que poderíamos causar algum desconforto ou constrangimento em algum participante.

Em seguida, explicamos para a turma que iriam trabalhar, naquele encontro, os aspectos cinésicos da oralidade e que, para isso, escolhemos a abordagem Arco-íris do desejo, o modo decalagem. Em seguida, solicitamos que todos se levantassem e se posicionassem no centro da sala. O cronômetro do celular seria acionado e todos os alunos teriam que falar sem parar durante um minuto. Porém, estavam proibidos de se moverem ou esboçarem qualquer expressão facial. Apenas a fala era permitida no exercício, conforme o leitor pode observar na figura 9, não foi utilizado nenhum recurso ou objeto de cena além dos próprios corpos dos alunos.

**Figura 9** - Arco-íris do desejo - Modo decalagem: exposição oral de pensamentos



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2023).

Durante esta primeira etapa da oficina, os alunos foram orientados a falar qualquer coisa que lhes viesse ao pensamento, sem filtros ou regras. Eles poderiam falar sobre qualquer coisa ou até mesmo palavras soltas, sem sentido algum. Quando todos se posicionaram, foi-lhes dado o comando para que iniciassem o processo, ressaltando que ninguém poderia se movimentar, rir ou fazer algum gesto.

Finalizado o primeiro exercício, solicitamos aos alunos que se reunissem em pares. Nesse momento da oficina, cada dupla teria um minuto para desenvolver um diálogo, sem poder se mover ou fazer expressões faciais, semelhante ao primeiro momento, só que, desta vez, a ação ocorreu em duplas. Conforme a figura 10 nos mostra uma ação dramática no modo decalagem:

**Figura 10** - Arco-íris do desejo - Modo decalagem: atividade em dupla.



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2023).

Nesta etapa, os alunos foram orientados, também, a obedecerem aos turnos de fala e desenvolverem o diálogo sem interromperem a fala do colega de cena, assim como não poderiam utilizar nenhum recurso além da fala. Em virtude de tornar mais claro para o leitor como ocorreu o passo a passo desse primeiro momento, destacamos o quadro 11 que apresenta o roteiro utilizado em todas as etapas desta oficina:

**Quadro 11** - Descrição da terceira oficina (Arco-íris do desejo)

**TERCEIRA OFICINA PEDAGÓGICA**

<b>Tempo de duração:</b> 2 horas\aula (80 minutos total).			
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>RECURSOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Apresentar um panorama geral, para a turma, sobre os gêneros trabalhados no terceiro encontro.</li> <li>● Expor apontamentos sobre os aspectos linguísticos observados nas apresentações da 2ª oficina pedagógica.</li> <li>● Observar os aspectos cinésicos dos falantes;</li> </ul>	<p><b>Arco-íris do desejo (Modo Decalagem)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Exposição oral de pensamentos;</li> <li>● Representação gestual de pensamentos.</li> </ul>	<p><b>1º Momento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os participantes, todos em círculo, receberam as primeiras orientações sobre em que consistiria esta oficina;</li> <li>✓ A professora orientou-os a se posicionarem no centro do círculo e eles tiveram um minuto para falar sobre qualquer assunto que lhes viesse ao pensamento sem interrupções e sem julgamentos, mas não poderiam se moverem nem fazer nenhum tipo de gesto ou expressão facial, apenas falar (todos ao mesmo tempo);</li> <li>✓ Na segunda etapa, os alunos escolheram um par e iniciaram um diálogo aleatório sobre qualquer assunto que lhes viesse à mente e que deveriam observar os turnos de fala. Enquanto um fala o outro ouve (nesta etapa não poderiam ainda se mexer nem esboçar nenhum movimento de expressão facial ou gestual);</li> <li>✓ Após esta etapa, eles foram questionados sobre qual a sensação de se expressarem oralmente sem poderem se mover ou fazerem expressões faciais;</li> </ul> <hr/> <p><b>2º Momento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Nesse segundo momento os alunos (um por vez) tentaram externar seus desejos sem oralizar, e os colegas tentaram descobrir o que cada um queria dizer (nesta etapa, havia apenas o movimento corporal sem o uso da voz);</li> <li>✓ Ao término deste jogo eles foram questionados sobre todo o processo e o que sentiram ao falar sem poder se mover e ao se mover sem poder falar;</li> </ul>	<p><b>Ferramentas e instrumentos da Pesquisa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aparelho celular no modo vídeo.</li> <li>● Diário de bordo do pesquisador;</li> </ul>

		✓ Nesta etapa final, a professora de Língua Portuguesa discutiu com os alunos a importância da fala atrelada aos aspectos cinésicos (linguagem corporal, mímicas, expressões faciais, etc.)	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela signatária da pesquisa, 2023.

No segundo momento da oficina pedagógica, orientamos os alunos a pensarem em algo que pudesse ser externado sem o uso das palavras ou de objetos. A comunicação, nesta segunda etapa, deveria ser exclusivamente por mímica. Um dos participantes imitou uma cena em que um condutor possuía uma motocicleta com problemas na ignição (figura 11), o segundo participante representou uma cena de uma dona de casa fazendo café e oferecendo aos demais, o terceiro participante representou uma cena jogando futebol e assim por diante. Todas as encenações foram facilmente reconhecidas pelos espectadores.

**Figura 11** - Arco-íris do desejo - Modo decalagem: representação gestual de pensamentos



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2023).

Ressaltamos que todas as cenas dessa terceira oficina foram gravadas e fotografadas pelo celular pessoal da pesquisadora e que as fichas individuais para observações seguiram o modelo disponibilizado no apêndice L.

Pouco depois de todos encenarem, questionamos os discentes acerca da comunicação falada sem os aspectos cinésicos e a comunicação gestual sem o uso da fala. A turma foi

unânime em considerar a comunicação não-verbal mais simples de executar e de compreender. Consequentemente, prosseguimos com a discussão, falando sobre a importância dos aspectos cinésicos para uma comunicação eficiente, bem como, expondo os momentos observados onde as expressões faciais, nas cenas onde apenas a fala era permitido, eram inevitáveis.

### 5.3.5 Quarta oficina pedagógica

Durante as avaliações da terceira oficina, observamos que alguns participantes necessitavam de um reforço maior no trabalho com a dicção vocal. Então, decidimos trabalhar na quarta oficina pedagógica com dois momentos que enfocassem isso. Como podemos observar no quadro 12 a descrição da atividade desenvolvida:

**Quadro 12** - Descrição da quarta oficina (Teatro Jornal)

QUARTA OFICINA PEDAGÓGICA			
Tempo de duração: 2 horas\aula (80 minutos total).			
OBJETIVOS	CONTEÚDO	METODOLOGIA	RECURSOS
Aperfeiçoar habilidades paralinguísticas; Trabalhar a articulação das palavras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jogando com trava-língua</li> <li>Teatro jornal: ação paralela</li> </ul>	<p><b>Descrição das atividades:</b></p> <p><b>1º Momento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os alunos sentaram em círculo;</li> <li>✓ Neste primeiro momento da oficina a professora trabalhou com um aquecimento para potencializar a dicção vocal dos alunos com uma atividade de trava-língua.</li> <li>✓ Cada aluno recebeu um trava-língua e teve que repeti-lo três vezes.</li> </ul> <hr/> <p><b>2º Momento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Foi solicitado que formassem trios;</li> <li>✓ A professora entregou para cada trio uma notícia de jornal e pediu que eles criassem uma cena em que as ações acontecessem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pedaços de papel com trava-língua.</li> <li>Pedaços de papel com Manchete e Lide.</li> </ul> <p><b>Ferramentas e instrumentos da Pesquisa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Diário de bordo do pesquisador;</li> <li>Aparelho celular;</li> <li>Caixa de som.</li> </ul>

		<p>enquanto a notícia era lida. (15 minutos);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cada equipe representou a sua notícia;</li> <li>✓ Abrimos a discussão sobre o que foi lido e o que foi representado.</li> </ul>	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela signatária da pesquisa, 2023.

Para essa oficina, estavam presentes apenas 3 alunos. Os demais justificaram suas ausências em virtude do feriado, que seria no dia subsequente. Como não poderíamos parar o cronograma da pesquisa, em razão do calendário escolar que já estava bastante comprometido com datas pré-estabelecidas para avaliações e provas finais, decidimos por dar continuidade às atividades com o contingente de alunos que tínhamos para aquele momento.

Inicialmente, solicitamos que todos se reunissem em círculo, então, repassamos para a turma as considerações acerca do desempenho do grupo na oficina anterior. Destacamos para o grupo os aspectos positivos que foram observados e sugerimos alguns pontos de melhoria relacionados aos aspectos cinésicos.

Porém, observamos ao longo das três últimas oficinas que os aspectos cinésicos necessitavam de menos atenção em comparação aos aspectos linguísticos e paralinguísticos.

Observamos que alguns participantes apresentavam dificuldades de dicção vocal. Então, optamos por inserir, no primeiro momento da oficina, um exercício com trava-línguas (figura 12), onde cada participante recebeu dois trava-línguas (disponível no apêndice H). A professora dispôs de 5 minutos para que a turma treinasse o primeiro trava-línguas e após o término do tempo estipulado, um aluno por vez iria recitar o trava-línguas três vezes, tentando não se atrapalhar com a pronúncia das palavras.

**Figura 12** - Teatro Jornal - Atividade com trava-língua



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2023).

Ao término da primeira rodada de exercícios, solicitamos que os alunos lessem o segundo trava-línguas e, novamente, estipulamos o tempo de 5 minutos para que a turma treinasse o ato de recitar as frases, três vezes consecutivas, tentando não se atrapalhar com a pronúncia.

No segundo momento da oficina, conforme está descrito no quadro 12, pedimos que os alunos formassem duplas, pois não foi possível a formação de trios, em virtude de só terem ido à aula apenas 4 alunos. Definida a formação das duas duplas, entregamos para cada dupla uma manchete de jornal (disponível no apêndice H) e dispusemos de 15 minutos para que os alunos lessem a manchete e criassem uma cena onde um seria âncora de um telejornal e o outro representaria a cena ao fundo.

Seguindo o término dos ensaios, cada dupla representou a sua cena com uma ação paralela acontecendo em sincronia com o que era dito. Houve algumas risadas e o conteúdo que era, via de regra, um assunto sério, passou a ser cômico. Como podemos ver na figura 13:

**Figura 13 - Teatro Jornal - Ação paralela**



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2023).

Dadas essas condições, chamamos atenção para o fato de que os registros fotográficos e audiovisuais, foram feitos pelo celular da pesquisadora e as anotações contendo observações sobre essa oficina foram feitas em fichas individuais semelhantes ao modelo disponível no apêndice M.

Finalizadas as encenações, questionamos aos alunos acerca das suas percepções sobre o quanto uma matéria de jornal pode mudar drasticamente de aspecto, em decorrência de uma simples mudança no modo como ela é apresentada ao público. Ressaltamos também, a importância de estarmos atentos ao que é dito e a maneira como algo é dito, pois, os elementos que compõem um ato de fala, podem mudar completamente a nossa percepção sobre um enunciado. Segundo Milanez (1993, p.105) “a reflexão sobre a língua e sua utilização (na produção ou na compreensão) são dois objetivos integrados: o estudo da língua está a serviço do saber usá-la” e cabe a nós professores, fazer esse trabalho de reflexão e aperfeiçoamento dos atos de fala em gêneros orais públicos ou privados.

### 5.3.6 Quinta oficina pedagógica

Em nossa quinta oficina pedagógica, estiveram presentes 6 alunos. Nós optamos por trabalharmos novamente com o Teatro-fórum e focarmos nos aspectos linguísticos, em virtude de percebermos que nas avaliações das oficinas anteriores os aspectos linguísticos e paralinguísticos eram os que mais necessitavam de atividades de aperfeiçoamento. No quadro 13, o leitor poderá observar o roteiro seguido para a quinta oficina pedagógica:

**Quadro 13** - Descrição da quinta oficina (Teatro-fórum)

QUINTA OFICINA PEDAGÓGICA			
<b>Tempo de duração:</b> 2 horas\aula (80 minutos total).			
OBJETIVOS	CONTEÚDO	METODOLOGIA	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aperfeiçoar os aspectos linguísticos;</li> <li>✓ Ampliar a capacidade de tomada de decisão e improvisação dos atos de fala.</li> </ul>	<p><b>Modalidade:</b> Teatro-Fórum</p> <p><b>Tema da Cena 1:</b> Um trabalhador pede aumento ao chefe e tenta convencê-lo de que merece receber o aumento de salário</p> <p><b>Tema da cena 2:</b> Um trabalhador é convidado a participar de</p>	<p><b>Descrição das atividades:</b></p> <p><b>1º Momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os alunos em círculo;</li> <li>✓ Foi solicitado duas duplas para a encenação;</li> <li>✓ A primeira e a segunda dupla tiveram 10 minutos</li> </ul>	<p><b>Ferramentas e instrumentos da Pesquisa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Diário de bordo do pesquisador;</li> <li>● Celular para gravações em vídeo.</li> </ul>

	um esquema de corrupção na empresa onde trabalha.	<p>para comporem a cena 1;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A primeira equipe encenou;</li> <li>✓ Os expecta-atores foram instigados a apresentar soluções e representar na cena;</li> </ul> <hr/> <p><b>2º Momento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A segunda equipe encenou;</li> <li>✓ Os expecta-atores apresentaram soluções para aquela situação;</li> <li>✓ Após as duas cenas os alunos falaram sobre quais as melhores soluções apresentadas para cada um dos conflitos.</li> </ul>	
--	---	---	--

Fonte: Elaborado pela signatária da pesquisa, 2023.

Inicialmente, solicitamos que todos os alunos se reunissem em círculo. Após todos estarem acomodados, foi dado início a oficina, trazendo uma devolutiva em relação ao que foi avaliado sobre o desempenho do grupo na oficina anterior, tomando por base a ficha do apêndice M. Apresentamos os pontos de evolução e os pontos que necessitavam de melhorias, apontando para o grupo algumas sugestões e técnicas para controle da voz, bem como o controle do olhar e da postura corporal durante um ato de fala.

Em seguida, pedimos que 4 alunos se dispusessem a participar das cenas que seriam trabalhadas no primeiro e segundo momento da oficina. Quatro pessoas se dispuseram, sendo dois homens e duas mulheres. Então, sugerimos que os 4 participantes formassem duas duplas, para cada dupla escolhemos uma cena.

A primeira dupla fez a cena de um trabalhador negociando um aumento de salário com seu superior, tentando convencê-lo de que mereceria uma remuneração melhor. A segunda dupla ficou incumbida da missão de representar um trabalhador sendo convidado a participar de um esquema de corrupção na empresa onde trabalha. Concluída a divisão de papéis, dispusemos para as duplas o tempo de dez minutos para que eles pudessem elaborar e ensaiar a cena. Para ilustrarmos como ocorreram as cenas 1 e 2, destacamos a figura 14, que representa a composição das cenas em um local semelhante a um setor de trabalho:

**Figura 14** - Teatro-fórum - Cena 1<sup>9</sup>



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2023).

A cena um foi representada, pausamos a cena no clímax da conversação e pedimos aos espectadores sugestões para um possível desfecho daquela cena. Os espectadores sugeriram alguns finais e o desfecho mais apontado foi representado por um espectador que, nesse momento da atividade, trocou de lugar com o ator que fazia o papel de trabalhador.

Ao final da cena 1, demos início ao segundo momento da oficina, com a representação da cena 2. Durante o clímax da cena 2, paramos a cena e perguntamos aos espectadores qual seria um possível desfecho para aquela situação. Cada espectador sugeriu um desfecho, então, um outro aluno (espectador) foi convidado a trocar de lugar com o ator que fazia o papel do trabalhador aliciado. O novo ator representou o desfecho mais sugerido pelo grupo. Os dados dessa oficina foram registrados no celular pessoal da pesquisadora e em fichas de avaliação semelhantes ao modelo disponibilizado no apêndice N.

### *5.3.7 Roda de conversa final*

Inicialmente, trouxemos para a turma uma breve devolutiva sobre os aspectos abordados na quinta oficina pedagógica (apêndice N), apresentando os pontos positivos e possíveis pontos de melhoria para o grupo. Sugerimos que os alunos continuassem em constante observação em relação aos profissionais que utilizam da oralidade como meio de vida, por exemplo, jornalistas, padres, políticos, cerimonialistas, entre outros, e que tomassem esses profissionais como inspiração para continuarem se aperfeiçoando nos gêneros orais.

<sup>9</sup> O aviso “Proibido sentar” não faz parte da cena. É um cartaz do próprio ambiente da escola. Como não podíamos modificar nenhum recurso de aviso contido na sala de aula, optamos por deixá-lo na cena, pois não afetaria em nada a ação dramática.

Após a fala inicial, foi dado início à segunda roda de conversa e, conforme o leitor pode observar na descrição do quadro 14, houve poucas mudanças na dinâmica da roda de conversa final, em comparação à primeira, pois, nosso objetivo era, posteriormente, confrontar os dados iniciais com os dados finais pós oficinas teatrais.

**Quadro 14 - Descrição da segunda roda de conversa**

<b>RODA DE CONVERSA FINAL</b>			
<b>Tempo de duração:</b> 2 horas\aula (80 minutos total).			
<b>OBJETIVOS DA RODA</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>RECURSOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Observar o desempenho final dos alunos em relação aos aspectos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos;</li> <li>✓ Analisar os aspectos discursivos dos gêneros propostos.</li> <li>✓ Avaliar as habilidades finais dos alunos na execução dos gêneros orais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Apresentação pessoal para vaga de emprego;</li> <li>● Opinião pessoal sobre tema escolhido por sorteio;</li> <li>● Reconto de uma história;</li> <li>● Fala de encerramento sobre o que achou das oficinas.</li> </ul>	<p><b>Duração:</b> 2 horas aula (80 minutos)</p> <p><b>Descrição das atividades:</b></p> <hr/> <p><b>1º Momento:</b> Apresentação pessoal para vaga de emprego.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os alunos se apresentaram como se fossem candidatos a uma vaga de emprego. Eles falaram seus nomes, qualificações pessoais, pontos fortes e fracos enquanto profissionais (um aluno por vez);</li> </ul> <hr/> <p><b>2º Momento:</b> Opinião pessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Foi sorteado um tema e o aluno expôs oralmente sua opinião. Se ele concordava ou discordava e porquê;</li> </ul> <p><b>O tema para discussão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O uso de plásticos descartáveis deve ser proibido;</li> </ul> <hr/> <p><b>3º Momento:</b> Reconto de uma história</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cada participante recebeu uma fábula, leu e depois recontou a história para a turma;</li> <li>✓ O professor dispôs de dez minutos para leitura e para a elaboração da fala.</li> </ul> <hr/> <p><b>Fase Final:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os alunos se despediram, cada um com uma fala de despedida, expressando se gostaram, ou não, da experiência e se acharam que as oficinas surtiram efeito no desempenho deles em relação à oralidade.</li> <li>✓ A professora apresentou um pequeno vídeo editado com os melhores momentos das oficinas apresentando a evolução da turma.</li> <li>✓ Foi feita uma fala final de agradecimento e sorteado um kit escolar para os alunos que participaram de todas as oficinas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Folhas de papel com texto impresso (Fábulas);</li> <li>● Pedacos de papel com temáticas para expressar opinião pessoal;</li> </ul> <p><b>Ferramentas e instrumentos da Pesquisa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aparelho celular no modo vídeo;</li> <li>● Diário de bordo do pesquisador;</li> <li>● Televisão e computador;</li> <li>● Kit escolar.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela signatária da pesquisa, 2023.

Estavam presentes, nesse último encontro, 7 alunos, todos se sentaram em cadeiras dispostas na sala em formato de “U”. No primeiro momento dessa roda de conversa final, solicitamos que os participantes se apresentassem como candidatos a uma vaga de emprego, falando seus nomes, pontos positivos e negativos de seus perfis profissionais e o porquê eram merecedores daquela oportunidade de trabalho.

Ao final do primeiro momento, demos início o segundo momento, que consistia em gravar uma opinião pessoal dos alunos em relação ao tema “o uso de plásticos descartáveis deve ser proibido”, tema esse, que foi sorteado na primeira roda de conversa e que seria, nesse encontro final, regravado.

Já no terceiro momento, entregamos para cada aluno as mesmas fábulas (apêndice F) lidas no primeiro encontro. Pedimos que eles lessem e que, após um tempo estipulado, cada aluno recontou para o grupo a fábula. Nesse ponto da atividade, nós escolhemos o gênero fábula para ser recontado por se tratar de histórias curtas e fáceis de recordar.

Ao final desta terceira rodada de atividades, perguntamos a cada aluno se, ele ou ela, percebeu alguma mudança ou melhoria nas práticas de oralidade, no dia a dia e em situações profissionais. Cada aluno disse suas impressões a respeito da experiência, todas as etapas da roda de conversa, bem como as falas finais, foram gravadas em áudio e vídeo para análise posterior. A ficha avaliativa desse último encontro, o leitor poderá consultar no apêndice O.

Para finalizarmos as atividades com o grupo, fizemos uma fala de agradecimento ao empenho de todos e exibimos, por meio de um data show, um vídeo editado com os melhores momentos das oficinas, como podemos observar na figura 15.

**Figura 15 - Roda de Conversa Final**



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2023).

Fizemos, também, o sorteio de um *kit* escolar entre os participantes que estiveram presentes em todas as oficinas e entregamos uma pequena lembrancinha aos demais integrantes em retribuição ao apoio e empenho de todos em participar das oficinas pedagógicas.

Inclusive, alguns integrantes da turma, sugeriram que, no próximo ano letivo (2024), deveríamos montar uma companhia de teatro na escola. Isso nos mostra que o trabalho desempenhado não só surtiu efeito, como também, despertou nos alunos o desejo por continuarem com as atividades teatrais na escola.

Em vista disso, ganham relevância as benéficas que todos estes instrumentos puderam nos proporcionar enquanto pesquisadores, pois, por meio deles, conseguimos observar de maneira mais detalhada as nuances da oralidade e suas dimensões ensináveis. Cada encontro nos oportunizou vivências e desafios que contribuiriam não apenas para a ciência, mas também, para as experiências pessoais de cada um dos envolvidos (pesquisadora e alunos).

No âmbito dessa discussão, enfatizamos que os dados gerados nessa pesquisa serão analisados no capítulo posterior (capítulo 6). Portanto, no próximo tópico, iremos discorrer acerca do local e traremos alguns dados relacionados à cidade e à escola onde a pesquisa foi conduzida.

#### 5.4 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Alhandra, no estado da Paraíba. De acordo com os dados de 2021, verificados no *site* do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a cidade possui uma área territorial de 183.974 km<sup>2</sup>, a população estimada é de 19.865 pessoas, a escolarização de pessoas, entre 6 e 14 anos, no município é de 96.3%, o IDEB do município, em 2021, é de 5.0 nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública municipal. A fim de facilitar o entendimento do leitor sobre os dados relacionados ao município, elaboramos um quadro síntese com os principais dados referentes ao local da pesquisa.

**Quadro 15** - Dados sobre o município de Alhandra segundo o IBGE (2021)

<b>Informações por cidades e Estados - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Alhandra/PB</b>	
<b>Prefeito</b>	Marcelo Rodrigues da Costa
<b>Gentílico</b>	Alhandrense
<b>Área territorial</b>	183,974 km <sup>2</sup>

<b>População Estimada</b>	19.865 pessoas
<b>Densidade demográfica</b>	98.58 hab./km <sup>2</sup>
<b>Escolarização 6 a 14 anos</b>	96.3%
<b>IDH Municipal</b>	0,582
<b>Mortalidade Infantil</b>	5.12 óbitos por mil nascidos vivos
<b>Receitas Realizadas</b>	71.517,93 R\$ (x1000)
<b>Despesas empenhadas</b>	65.217,89 R\$ (x1000)
<b>PIB per capita</b>	96.064,51 R\$
<b>IDEB</b>	5.0

Fonte: Adaptado de IBGE (2021)

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria de Educação do município, a rede municipal de ensino, no ano de 2022, matriculou na modalidade EJA um quantitativo de 358 alunos, sendo 167 evadidos e desistentes. Em 2023, a Secretaria Municipal contabilizou um quantitativo de 385 alunos matriculados. Sendo 274 alunos matriculados em escolas da zona rural e 111 alunos matriculados em escolas da zona urbana do município. Dá-se destaque ao fato de que, em 2023, houve um quantitativo de 182 alunos evadidos e desistentes. Esses dados nos mostram que a evasão escolar e desistência, na modalidade EJA, necessita de políticas públicas, com a finalidade de combater esses índices recorrentes de abandono escolar.

A pesquisa foi efetivada em uma escola da rede municipal de Alhandra, mais precisamente na zona rural da cidade. A referida escola foi inaugurada no ano de 2019, possui 6 salas de aula e atende ao Ensino Fundamental anos finais. No ano corrente (2023), a escola apresenta um quantitativo total de 511 alunos, sendo 139 alunos matriculados na modalidade EJA, distribuídos em: duas turmas do ciclo I (1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>a</sup> ano), uma turma do ciclo II (4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> ano), uma turma do ciclo III (6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> ano) e uma turma do ciclo IV (8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> ano).

O critério de escolha para essa instituição de ensino se deu em razão de ser o estabelecimento onde a titular da pesquisa trabalha como professora da Educação de Jovens e Adultos. Obedecendo aos requisitos exigidos pelo PROFLETRAS, de que o mestrando desenvolva sua pesquisa e intervenção, a partir de suas próprias práticas docentes.

### 5.5 Participantes da Pesquisa

Os participantes escolhidos para a pesquisa faziam parte do ciclo III (6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> ano) da Educação de Jovens e Adultos. Uma turma originalmente composta por 24 alunos matriculados,

sendo apenas 15 frequentadores das aulas e 9 alunos evadidos. Os fatores que desencadearam a evasão e/ou desistência desses alunos são diversos. Geralmente, envolve problemas familiares ou de cunho empregatício. A exemplo de: ter parentes idosos que necessitam de cuidadores em tempo integral; escalas de trabalho noturno em fábricas circunvizinhas; problemas de saúde; ser mãe solo e não ter com quem deixar os filhos etc.

Dentre esses 15 alunos frequentadores, apenas 9 (5 homens e 4 mulheres entre 16 e 51 anos) frequentaram o segundo semestre do ano letivo, em decorrência de ter ocorrido uma onda de violência na região<sup>10</sup>. Coincidindo com o mesmo período em que ocorreram as oficinas pedagógicas e rodas de conversa.

Em relação ao perfil da turma, trata-se de um grupo heterogêneo de jovens e adultos; a turma não possui alunos idosos matriculados. Os participantes da pesquisa trabalham em ofícios variados: agricultores, operários de fábricas circunvizinhas, trabalhadores da construção civil, donas de casa e empregadas domésticas.

Nesse contexto, destacamos que os 5 homens, pertencentes a turma do ciclo III (6º e 7º ano), possuem faixa etária entre 16 e 50 anos, todos residem na zona rural do município e ocupam os seguintes ofícios: operário da construção civil, agricultor, vendedor e vaqueiro. Professam serem cristãos católicos. Já as 4 mulheres, da turma (ciclo III), possuem faixa etária entre 33 e 51 anos e ocupam os ofícios de: dona de casa, cozinheira, empregada doméstica e vendedora. Todas são moradoras da zona rural do município e se declaram católicas.

Nesse ínterim, merecem destaque os critérios utilizados, inicialmente, para participar da pesquisa. O primeiro deles foi assinar o TALE e o TCLE. Todos os nove participantes assinaram a documentação necessária. Porém, em decorrência das faltas recorrentes, por parte de alguns dos envolvidos na pesquisa, estabelecemos como critério para a transcrição e análise dos dados que o aluno tivesse participado da roda de conversa inicial e final, bem como, de pelo menos três oficinas pedagógicas, somando o total de cinco encontros. Ao definirmos estes critérios, o contingente de alunos que foram analisados na pesquisa foi de três pessoas, um homem de 50 anos e duas mulheres, uma com 36 anos e outra com 51 anos de idade. Solicitamos que cada uma dessas pessoas escolhesse nomes fictícios para si, então foram escolhidos os respectivos nomes: Pedro, Letícia e Ana.

---

<sup>10</sup> No segundo semestre de 2023 ocorreram muitos conflitos entre facções que comandam o tráfico de drogas na região. Em virtude da escalada de violência (tiroteios), muitos alunos deixaram de frequentar a escola por medo. Não só o município de Alhandra, mas todos os municípios que compõem a chamada grande João Pessoa, foram alvo desses atos de violência. Veja a matéria abaixo sobre o assunto: <https://www.blogdobgp.com.br/2023/12/20/inseguranca-disputa-de-faccoes-deixa-mais-de-30-mortos-na-grande-joao-pessoa/>. Acesso em 05 de fev. de 2024.

Assume vasta relevância, nessa conjuntura, a caracterização de cada um deles. Portanto, começaremos pelo aluno Pedro, que tem 50 anos de idade. É casado e pai de dois filhos adolescentes. Pedro é trabalhador da construção civil, parou de estudar aos 16 anos (no 6º ano, antiga 5ª série) e decidiu voltar para a escola a fim de concluir os estudos para conseguir promoção no trabalho.

Já a aluna Letícia tem 36 anos, trabalha como vendedora autônoma e é mãe de 6 filhos, foi alfabetizada aos 32 anos de idade. Segundo relatos da própria Letícia, ela decidiu estudar depois de uma situação vexatória, na qual, não conseguiu pegar o ônibus de volta para casa porque não sabia ler. Então, ela decidiu mudar de vida buscando concluir os estudos.

Quanto à aluna Ana, tem 51 anos de idade, 6 filhos (todos adultos e já casados) e trabalha como cozinheira, em uma escola pública do município. Ana relatou que decidiu voltar a estudar por influência da diretora, da escola em que trabalha, que a incentivou a concluir os estudos.

Tanto Ana quanto Pedro participaram de todos os encontros. A aluna Letícia participou de 6 dos 7 encontros. Ressaltamos, que todos fizeram parte da execução da pesquisa de forma voluntária. Eles estavam cientes de que poderiam desistir das atividades da pesquisa a qualquer momento em que assim desejassem. Salientamos, também, que não houve custos financeiros para nenhum dos participantes em questão.

## **5.6 Análise de Dados**

A análise dos dados gerados pelos instrumentos (rodas de conversa, oficinas pedagógicas e observação participante) foi por meio de núcleos de significação que, de acordo com Aguiar e Ozella (2006, p.231), “visa avançarmos do empírico para o interpretativismo, isto é, da fala para o seu sentido, entendendo que vamos em busca da fala interior, ou seja, a partir da fala exterior caminhamos para um plano mais interiorizado, para o próprio pensamento”.

Os núcleos de significação permitiram uma análise mais aprofundada e global, levando em consideração todos os aspectos socio-históricos dos sujeitos e as peculiaridades de cada indivíduo ou grupo. A análise de sentido foi aprofundada e embasada dentro do contexto no qual a pesquisa foi realizada. Este método consistiu em uma divisão de quatro etapas, formadas pelos pré-indicadores, sistematização em conteúdos temáticos (indicadores), construção e análise dos núcleos de significação e a análise dos internúcleos. Em relação à primeira etapa, na constituição dos pré-indicadores, Aguiar, Soares e Machado (2015) destacam que:

Nesse processo, cuja operacionalidade se dá por meio de leituras sistemáticas do material verbal, isto é, análise reiterativa da fala do sujeito, é importante que o pesquisador, partindo do todo ainda caótico/empírico que conforma o discurso do sujeito, seja perspicaz na observação de aspectos particulares de sua fala (Aguiar, Soares; Machado, 2015, p.64).

Durante esta etapa, buscamos os padrões de similaridade e as antíteses nos dados gerados. Na etapa da sistematização, observamos de forma sistêmica os dados gerados, já em processo de sintetização do material adquirido. Conforme citam Aguiar, Soares e Machado (2015, p.68) “[...] nessa fase (sistematização de indicadores) já se verifica um momento de síntese, que por sua natureza, é ainda provisório”. Este procedimento representou um processo de análise empírica, não-interpretativa, que precedeu a nuclearização dos dados, também conhecido por aglutinação.

Já na terceira etapa, a construção dos núcleos de significação consistiu na interpretação do discurso dos voluntários, tomando por base a teoria, indo em busca das zonas de sentido dos dados gerados. Conforme ressaltam Aguiar, Soares e Machado (2015):

A terceira etapa do procedimento é um momento voltado especificamente para a síntese, isto é, que visa superar o discurso aparente, deslocado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do processo de articulação dialética dos indicadores, a realidade concreta (Aguiar, Soares; Machado, 2015, p.70).

Esta etapa objetivou esgotar todas as possibilidades de interpretação dos dados de maneira integrada com a realidade social e histórica da comunidade, a qual, os participantes estão inseridos. Conforme destacam Aguiar e Ozella (2006):

O processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade (Aguiar; Ozella, 2006, p.231).

Portanto, partimos para a análise articulada entre os núcleos de significação, com o intuito de estabelecermos um comparativo entre os indicadores e a realidade implícita no discurso. Aguiar e Ozella (2015, p.72) destacam que “uma análise mais completa e sintetizadora, é alcançada quando os núcleos são integrados entre si” e, por esta razão, ressaltamos que a quarta e última etapa de análise trouxe para a pesquisa um movimento dialógico e interpretativo que subsidiou as nossas conclusões acerca dos resultados obtidos pela proposta desta pesquisa. No capítulo a seguir, iremos tratar da análise detalhada dos dados gerados.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, iremos discorrer sobre como se deu o percurso de análise dos dados, partindo da sistematização dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. Posteriormente, trouxemos a análise intranúcleo, interpretando e tecendo considerações acerca de cada um dos indicadores trazidos para a discussão. Finalmente, fizemos a análise internúcleos com o objetivo de buscar intersecções e contradições nas falas trazidas pelos alunos, objetivando articular o conteúdo explícito (as falas) com o conteúdo implícito (contexto sócio-histórico).

Para consolidarmos nossas análises, trouxemos os autores: Aguiar e Ozella (2013;2015), Crescitelli e Reis (2013), Milanez (1993), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), Ferrarezi Jr. (2020), Dolz e Schneuwly (2004), Sitta e Potrich (2005), Siqueira (2019) e os documentos norteadores PCN (1998) e BNCC (2018).

### 6.1 Percurso de análise dos núcleos de significação: algumas ponderações

Para a etapa de análise de dados, levamos em consideração as falas dos alunos, que foram gravadas durante a roda de conversa final e inicial, assim como, as cinco oficinas pedagógicas. Como foi dito na seção 5.5, apenas os alunos que assinaram o TALE e o TCLE, que participaram das rodas de conversa e de, ao menos, 3 oficinas pedagógicas, estariam aptos para terem as suas falas transcritas e analisadas. Ao estabelecermos esses critérios, apenas 3 alunos foram selecionados para análise dos dados. Foram os alunos: Letícia, Ana e Pedro, nomes fictícios, que foram escolhidos por eles mesmos.

Inicialmente, fizemos a leitura flutuante e elaboramos um quadro com a seleção das falas e trechos que foram considerados mais relevantes, durante todo o percurso das rodas de conversa e oficinas. Tomamos por base o itinerário descrito por Aguiar e Ozella (2013, p.309), eles apontam essa etapa como pré-indicadores que “[...] são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem”. Nessa primeira etapa, iniciamos a busca por padrões nos dados transcritos.

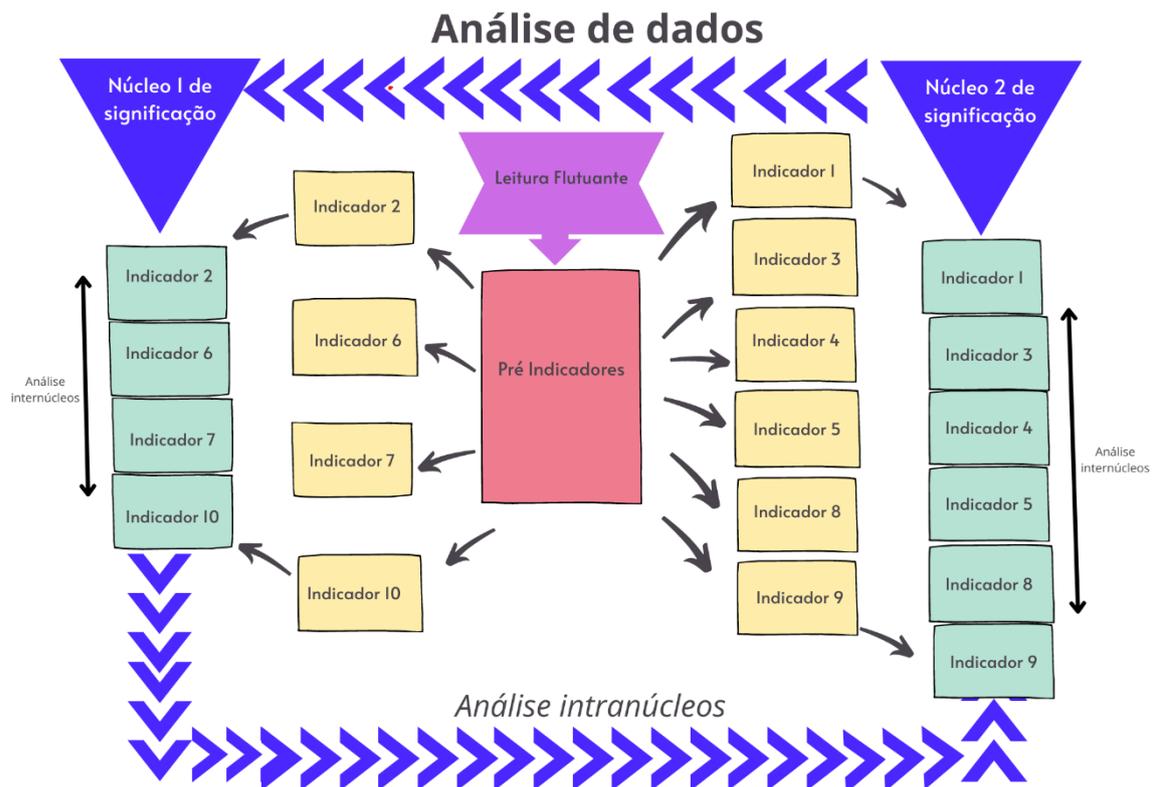
A segunda fase consistiu em agrupar as falas em blocos, com conteúdos que representassem alguma resposta aos questionamentos da nossa pesquisa ou que apresentassem algum fato ou evidência que, embora não estivesse prevista nos nossos objetivos, fossem dados relevantes e que pudessem enriquecer as nossas observações. Segundo Aguiar e Ozella (2013,

p.309), “segundo o processo de análise, o movimento empreendido é de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a uma menor diversidade, no caso já dos indicadores”.

Na terceira etapa da análise, reagrupamos esses blocos de sentido em dois núcleos de significação. No primeiro núcleo, estavam os indicadores relacionados aos aspectos técnicos e empíricos dos atos de fala e, no segundo núcleo, dados relacionados ao desenvolvimento pessoal e emocional dos alunos. De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 310), “os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito”.

Na quarta etapa, fizemos a análise intranúcleo e, posteriormente, a análise internúcleos. Nessa última fase da quarta etapa, nosso intuito foi o de estabelecer um ponto de intersecção entre esses dois núcleos. Corroborando com esse pensamento, Aguiar e Ozella (2013, p.310) destacam que, “[...] a análise se inicia por um processo intranúcleo avançando para uma articulação internúcleos. Em geral, este procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito”, somando assim, em nossa análise de dados, quatro etapas, como podemos observar na figura 16.

**Figura 16** - Etapas de análise dos dados



De acordo com a ilustração da figura 16, o processo de análise se iniciou pela seleção dos pré-indicadores, que estavam contidos em um grande bloco de dados (bloco vermelho representa os pré-indicadores, figura 16) e, em seguida, foi feita a leitura flutuante, para estabelecermos quais seriam os indicadores. Definidos os indicadores (blocos amarelos, figura 16), partimos para um movimento de reagrupamento e classificação dos indicadores em dois núcleos (os blocos verdes representam os núcleos de significação, figura 16). Dada a definição dos núcleos e quais indicadores pertenciam a cada bloco, fizemos a análise intranúcleo (representado pelas setas verticais) e, por fim, discorremos sobre a análise internúcleos (representada pelas setas azuis). Nos tópicos posteriores, traremos em detalhes todo o processo de classificação, análise e interpretação dos dados gerados pela pesquisa.

## 6.2 Montando o quebra-cabeça: pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação

Na primeira etapa de análise dos dados, fizemos uma triagem dos pré-indicadores, selecionando as falas mais pertinentes aos objetivos da nossa pesquisa. Foram necessárias algumas leituras flutuantes e consultas aos objetivos, para que pudéssemos determinar quais falas seriam selecionadas, ao passo que, conseguimos definir 45 trechos como relevantes para a nossa análise, conforme podemos observar no quadro 16.

**Quadro 16 - Pré-Indicadores**

QUADRO GERAL DOS PRÉ-INDICADORES	
Atividades da roda de conversa inicial	Atividades da roda de conversa final
<b>Apresentação Pessoal</b>	<b>Apresentação Pessoal</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Eu sou muito pontual, sou muito pontual, até demais” (Letícia)</li> <li>2. “Preciso desse trabalho e eu espero que eu seja escolhida. Obrigado e boa noite” (Letícia)</li> <li>3. “Boa noite, eu me chamo Ana, tô concorrendo à vaga... .. de secretária... espero ser... escolhida” (Ana)</li> <li>4. “Tô aqui concorrendo a vaga de vigilante, espero ser... como é? ... engasgou (risos)...”</li> <li>5. “Espero ser escolhido e sou uma pessoa que</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. “Eh... Eu vim aqui hoje, me apresentar, mostrar para vocês o meu trabalho” (Letícia)</li> <li>7. “[...] sou uma pessoa eficiente, pontual...” (Letícia)</li> <li>8. “Sou fera em qualquer coisa que me der para fazer...tô pronta! Obrigada”. (Letícia)</li> <li>9. “Eu sou muito eficiente, sou pontual nos meus horários” (Ana)</li> <li>10. “[...] estou à procura de um emprego... espero conseguir essa vaga...” (Pedro)</li> <li>11. “Sou dedicado ao emprego, me empenho no</li> </ol>

<i>tem experiência no serviço e... é isso aí (risos)” (Pedro)</i>	<i>serviço e sou pontual” (Pedro)</i>
<b>Opinião pessoal</b>	<b>Opinião Pessoal</b>
<p>12. <i>“Sim... na minha opinião sim...porque eh... .. plástico ele demora muito a se decompor...” (Letícia)</i></p> <p>13. <i>“[...] polui o meio ambiente...o mar né, os bichos que comerem né, os animais... os animais mesmo que comerem né... (parte inaudível) ...” (Ana)</i></p> <p>14. <i>“[...]devemos preservar a natureza né... o meio ambiente... tem muita poluição no mar né... (parte inaudível)” (Pedro)</i></p>	<p>15. <i>“Eu concordo que deve ser proibido porque tem pessoas que descartam os plásticos em lugares indevidos” (Letícia)</i></p> <p>16. <i>“Concordo... Porque faz mal pra o meio ambiente né... pra os peixes, as tartarugas... Lugar de lixo é no lixo né?” (Ana)</i></p> <p>17. <i>“Eu concordo que deve ser proibido, porque devemos preservar a natureza né” (Pedro)</i></p>
<b>FALAS RETIRADAS DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS</b>	
<p>18. <i>“A melhor coisa que essa oficina fez na minha vida é não deixar eu faltar aula na terça-feira”. (Letícia)</i></p> <p>19. <i>“[...] Eu já sabia me comunicar em alguns cantos, mas me faltava algumas coisas, algumas expressões, algumas coisas no jeito de falar”. (Letícia)</i></p> <p>20. <i>“[...] essas oficinas me ajudou a melhorar”. (Letícia)</i></p> <p>21. <i>“E eu tô me sentindo a verdadeira Glória Pires.” (Letícia)</i></p> <p>22. <i>“Mudou muito, muito mesmo, em falar em se comunicar com as pessoas”. (Ana)</i></p> <p>23. <i>“E falar olhando no olho do outro...Antes era mais difícil de fazer isso”. (Ana)</i></p> <p>24. <i>“[...] a comunicação pra mim ficou melhor”. (Ana)</i></p> <p>25. <i>“[...] Tem hora que trava mas tô mais segura pra falar”. (Ana)</i></p> <p>26. <i>“[...] melhorou a nossa timidez né” (Pedro)</i></p> <p>27. <i>“[...] Fez com que a gente dialogasse mais com as pessoas né” (Pedro)</i></p> <p>28. <i>“Perdi um pouco a vergonha né” (Pedro)</i></p> <p>29. <i>“Mudou pra melhor” (Pedro)</i></p> <p>30. <i>“Eu me senti uma pessoa impotente” (Letícia)</i></p> <p>31. <i>“[...] pra mim é muito difícil ficar sem se mover” (Letícia)</i></p> <p>32. <i>“Eu gosto de falar me movimentando e rindo (risos)” (Ana)</i></p> <p>33. <i>“[...]sensação horrível... Vixi!” (Ana)</i></p> <p>34. <i>“[...] sem se mover a gente acha um pouco estranho” (Pedro)</i></p> <p>35. <i>“Eu prefiro me comunicar falando e se movendo que é mais a minha cara” (Letícia)</i></p> <p>36. <i>“Não quero mais perder nenhuma aula na terça-feira” (Letícia)</i></p> <p>37. <i>“[...]eu tô me sentindo a atriz (risos e gestos de palmas com as mãos)”. (Letícia)</i></p> <p>38. <i>“Foi melhor de que falar parada” (Ana)</i></p> <p>39. <i>“A sensação foi boa, com gesto é melhor né?” (Ana)</i></p> <p>40. <i>“A gente se sente um pouco constrangido né, quando não sabe bem o que falar” (Pedro)</i></p> <p>41. <i>“[...]tô acostumado a conversar fazendo gesto” (Pedro)</i></p> <p>42. <i>“[...] pra uma pessoa falar parado né, sem se mover a gente acha um pouco estranho” (Pedro)</i></p> <p>43. <i>“Achei interessante né... Foi mais fácil (falar apenas com mímica)” (Pedro)</i></p> <p>44. <i>“[...] pra encenar não é comigo não viu” (Ana)</i></p> <p>45. <i>“[...] melhor ler do que encenar né?” (Pedro)</i></p>	

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Durante a organização dos pré-indicadores, optamos por dispor as 17 primeiras falas em duas colunas que apresentam os conteúdos falados nas rodas de conversa inicial e final, a fim de facilitar a nossa interpretação e a observação das mudanças ocorridas entre o primeiro encontro e o último encontro com os alunos.

Já na parte inferior do quadro, temos a transcrição das falas que ocorreram durante as oficinas pedagógicas e, entre parênteses, encontramos algumas descrições de gestos ou contextos em que o trecho de fala foi dito, com o objetivo de facilitar a interpretação dos dados.

Segundo Aguiar e Ozella (2013, p.308), “temos que partir das palavras inseridas no contexto que lhe atribuí significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constitui”. Sendo assim, achamos mais pertinente colocar, em alguns momentos, certas descrições do contexto de produção das falas. Após a seleção dos pré-indicadores, partimos para a busca por estabelecer os indicadores e, então, obtivemos 10 indicadores como o leitor pode observar no quadro 17.

**Quadro 17** - Disposição dos pré-indicadores e indicadores

<b>QUADRO DE ASSOCIAÇÃO ENTRE PRÉ-INDICADORES E INDICADORES</b>	
<b>Pré-indicadores</b>	<b>Indicadores</b>
19. <i>“Eu já sabia me comunicar em alguns cantos, mas me faltava algumas coisas, algumas expressões, algumas coisas no jeito de falar...”</i> (Letícia)	1. A linguagem teatral pode gerar mais autoconfiança na produção de textos orais.
23. <i>“[...] e falar olhando no olho do outro, antes era mais difícil de fazer isso”</i> (Ana)	
25. <i>“[...] Tem hora que trava mas tô mais segura pra falar”</i> (Ana)	
26. <i>“[...] melhorou a nossa timidez né...”</i> (Pedro)	
28. <i>“Perdi um pouco a vergonha né”</i> (Pedro)	
43. <i>“Achei interessante né... Foi mais fácil”</i> (falar apenas com mímica) (Pedro)	2. Os aspectos paralinguísticos e cinésicos são tão importantes quanto os aspectos linguísticos nos atos de fala.
42 <i>“[...] para uma pessoa falar parado né, sem se mover a gente acha um pouco estranho”</i> (Pedro)	
41. <i>“tô acostumado a conversar fazendo gesto”</i> (Pedro)	
32. <i>“Eu gosto de falar me movimentando e rindo...”</i> (risos)(Ana)	

34. “[...] sem se mover a gente acha um pouco estranho” (Pedro)	
38. “Foi melhor de que falar parada” (Ana)	
36. “Não quero mais perder nenhuma aula na terça-feira!” (Letícia)	3. As oficinas teatrais causam entusiasmo e motivação na turma.
18. “A melhor coisa que essa oficina fez na minha vida é não deixar eu faltar aula na terça-feira...” (Letícia)	
20. “[...] essas oficina me ajudou a melhorar” (Letícia)	4. Desenvolver a oralidade, melhora a autoestima do sujeito.
21. “E eu tô me sentindo a verdadeira Glória Pires” (Letícia)	
37. “[...]eu tô me sentindo a atriz...” (risos e gestos de palmas com as mãos) (Letícia)	
40. “A gente se sente um pouco constrangido né, quando não sabe bem o que falar” (Pedro)	
44. “[...] pra encenar não é comigo não viu” (Ana)	
45. “[...] melhor ler do que encenar né?” (Pedro)	
8. “Sou fera em qualquer coisa que me der para fazer...tô pronta! Obrigada” (Letícia)	
9. “Eu sou muito eficiente, sou pontual nos meus horários” (Ana)	
7. “Sou uma pessoa eficiente, pontual...” (Letícia)	
11. “Sou dedicado ao emprego, me empenho no serviço e sou pontual” (Pedro)	
24. “A comunicação pra mim ficou melhor” (Ana)	
27. “[...] Fez com que a gente dialogasse mais com as pessoas né” (Pedro)	
29. “Eu sinto que mudou pra melhor” (Pedro)	
22. “[...] Mudou muito, muito mesmo, em falar em se comunicar com as pessoas” (Ana)	
30. “Eu me senti uma pessoa impotente” (Letícia) (Em falar sem poder se mover ou fazer expressões faciais)	6. A sinergia que ocorre durante a fala, está conectada com as emoções e com a identidade do sujeito.

31. “[...] pra mim é muito difícil ficar sem se mover” (Letícia)	
33. “[...]sensação horrível... Vixi!” (Ana) (Em falar sem poder se mover ou fazer expressões faciais)	
35. “Eu prefiro me comunicar falando e se movendo que é mais a minha cara” (Letícia)	
39. “A sensação foi boa, com gesto é melhor né?” (Ana)	
4. “Tô aqui concorrendo a vaga de vigilante, espero ser... como é? ... engasgou (risos)”	7. Em decorrência da falta de prática em gêneros orais públicos, é comum ocorrerem hesitações, correções, repetições e excesso de marcadores conversacionais nos atos de fala.
1. “Eu sou muito pontual, sou muito pontual até demais” (Letícia)	
12. “Sim... na minha opinião sim...porque eh... .. plástico ele demora muito a se decompor” (Letícia)	
13. “[...] polui o meio ambiente...o mar né, os bichos que comerem né, os animais... os animais mesmo que comerem né... (parte inaudível)” (Ana)	
14. “[...]devemos preservar a natureza né... o meio ambiente... tem muita poluição no mar né... (parte inaudível)” (Pedro)	
5. “Espero ser escolhido e sou uma pessoa que tem experiência no serviço e... é isso aí (risos)...” (Pedro)	8. Antes das oficinas teatrais o aluno se coloca como sujeito passivo, alguém a ser escolhido.
2. “Preciso desse trabalho e eu espero que eu seja escolhida. Obrigado e boa noite” (Letícia)	
3. “Boa noite, eu me chamo Ana, tô concorrendo à vaga... .. de secretária... espero ser... escolhida” (Ana)	
6. “Eh... Eu vim aqui hoje, me apresentar, mostrar para vocês o meu trabalho” (Letícia)	9. Após as oficinas o aluno se coloca como sujeito ativo, protagonista da ação.
10. “[...] estou à procura de um emprego... Espero conseguir essa vaga” (Pedro)	
15. “Eu concordo que deve ser proibido porque tem pessoas que descartam os plásticos em lugares indevidos” (Letícia)	10. Após as oficinas o aluno apresenta uma formulação mais clara dos seus argumentos, sem tantas repetições ou marcadores conversacionais.
16. “Concordo... Porque faz mal pra o meio ambiente né... pra os peixes, as tartarugas. Lugar de lixo é no lixo!” (Ana)	

17. “ <i>Eu concordo que deve ser proibido, porque devemos preservar a natureza né?</i> ” (Pedro)	
--	--

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Esses 10 indicadores, presentes no quadro 17, foram reagrupados em dois grandes núcleos em que o primeiro núcleo apresenta os indícios técnicos de como foram elaborados os textos verbais, antes e depois das oficinas (marcadores de discurso, hesitações, repetições, etc.). Já o segundo núcleo apresenta evidências de mudanças socioemocionais dos alunos, em decorrência das experiências vividas nas oficinas teatrais.

Conforme destacam Aguiar e Ozella (2013, p.310), “os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que tragam implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente e que revelem as determinações constitutivas do sujeito”. Por esta razão, nossa análise traz não apenas observações empíricas, mas também interpretações voltadas para o contexto sócio-histórico dos envolvidos.

Resumidamente, podemos afirmar que o primeiro núcleo de significação foi composto por 4 indicadores, que apontam para o primeiro objetivo<sup>11</sup> da pesquisa. Já o segundo núcleo, foi formado por 6 indicadores, que apontam para o segundo<sup>12</sup> e terceiro<sup>13</sup> objetivos da pesquisa. Para facilitar o entendimento do leitor, apresentamos no quadro 18 a disposição dos indicadores, dentro de cada núcleo.

#### Quadro 18 - Indicadores e núcleos de significação

INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	
Indicadores	Núcleos de Significação
2. Os aspectos paralinguísticos e cinésicos são tão importantes quanto os aspectos linguísticos nos atos de fala.	<i>“Eu prefiro me comunicar falando e se movendo que é mais a minha cara”</i> _ Aprender a usar o corpo e a voz para ter protagonismo na vida cotidiana.
6. A sinergia que ocorre durante a fala, está conectada com as emoções e com a identidade do sujeito.	
7. Em decorrência da falta de prática em gêneros orais públicos, é comum ocorrer hesitações,	

<sup>11</sup> **Primeiro objetivo:** Diagnosticar quais habilidades apresentam os alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos no que diz respeito à oralidade.

<sup>12</sup> **Segundo objetivo:** Investigar como o trabalho pedagógico, por meio da linguagem teatral, pode desenvolver habilidades no que diz respeito à oralidade dos alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos.

<sup>13</sup> **Terceiro objetivo:** Analisar como as oficinas pedagógicas podem contribuir na ampliação da oralidade dos alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos.

correções, repetições e excesso de marcadores conversacionais nos atos de fala.	
10. Após as oficinas o aluno apresenta uma formulação mais clara dos seus argumentos, sem tantas repetições ou marcadores conversacionais.	
1. A linguagem teatral pode gerar mais autoconfiança na produção de textos orais.	<i>“Eu tô me sentindo a verdadeira Glória Pires”_ A oralidade através da linguagem teatral e o resgate da autoestima do sujeito e sua qualidade de vida.</i>
3. As oficinas teatrais causam entusiasmo e motivação na turma.	
4. Desenvolver a oralidade, melhora a autoestima do sujeito.	
5. Aprender gêneros orais a partir da linguagem teatral, afeta positivamente a comunicação no dia a dia das pessoas.	
8. Antes das oficinas teatrais o aluno se coloca como sujeito passivo, alguém a ser escolhido.	
9. Após as oficinas o aluno se coloca como sujeito ativo, protagonista da ação.	

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Após a montagem e articulação dos indicadores em dois grandes núcleos, partimos para a análise desses núcleos que, de acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 310), “a análise se inicia por um processo intranúcleo avançando para uma articulação internúcleos”. Ou seja, nos dois tópicos a seguir, iremos discorrer a respeito de cada núcleo individualmente e, em um terceiro momento, iremos fazer a análise articulada entre os dois núcleos a fim de buscar pontos de intersecção e de contradição.

### **6.3 “*Eu prefiro me comunicar falando e se movendo que é mais a minha cara*” - Aprender a usar o corpo e a voz para ter protagonismo na vida cotidiana**

Torna-se significativo estabelecer uma relação entre o corpo, a voz e a identidade dos sujeitos que aprendem a utilizar a voz para ter protagonismo na vida secular. No momento em que a aluna Letícia declarou para nós: “*Eu prefiro me comunicar falando e se movendo*”; e completou: “*que é mais a minha cara*”; naquele dado instante, já imaginávamos que essa fala seria, dentro do conjunto de dados, uma dos elementos mais significativos da nossa pesquisa.

Porque ela nos diz, por meio do seu relato, que os movimentos do seu corpo, juntamente com a sua fala, compõem a sua identidade, o seu jeito único de ser.

Portanto, nosso primeiro núcleo de significação está pautado nos indicadores que apontam evidências de que aprender a usar o corpo e a voz são conteúdos que necessitam ser ensinados pelo professor de Língua Portuguesa, no sentido de desenvolver alunos protagonistas de suas próprias vidas. Segundo Crescitelli e Reis (2013, p. 29), “é necessário dedicar ao ensino da oralidade, o mesmo tratamento que é dado ao da escrita”, por conseguinte, é dentro do espaço escolar que o aluno pode e deve experimentar a elaboração de textos orais sejam eles primários ou secundários.

Dentro do primeiro indicador que compõe esse núcleo, observamos que os aspectos paralinguísticos, cinésicos e extralinguísticos são tão importantes na interação verbal, quanto os aspectos linguísticos. De acordo com Milanez (1993, p.33), “a interação verbal e não-verbal [...] é regida pelo mecanismo de ter o turno da palavra, o controle dos temas de conversação e as estratégias para reparo das falhas de comunicação”. A partir do momento em que colocamos, em nosso experimento, obstáculos em relação ao uso de artifícios paralinguísticos e cinésicos, ou seja, solicitamos durante a oficina (arco-íris do desejo) que os alunos falassem por um minuto, sem pausas, e sem poder se movimentar, mudar o tom da voz ou esboçar qualquer tipo de emoção, tivemos os resultados a seguir:

O aluno Pedro, durante a oficina arco-íris do desejo, disse que, “[...] *falar parado, sem se mover, a gente acha um pouco estranho*”, ele nos comunicou, com essa fala, que a movimentação do corpo, o tom de voz e todos os elementos paralinguísticos, cinésicos e extralinguísticos, são partes integrantes e previstas em uma interação verbal. Para ele, interagir sem o uso de tais recursos causa estranheza. De acordo com Milanez (1993, p. 40) “... a linguagem oral também tem suas normas e, portanto, suas restrições” e é, por essa razão, a resistência dos alunos à experiência de falar sem o uso dos recursos comuns aos gêneros orais.

Durante essa mesma oficina, a aluna Ana reforçou, “[...] *eu gosto de falar me movimentando e rindo*”, apresentando total reprovação ao texto oral apenas falado, sem o uso dos demais elementos que compõem um texto oral (expressões faciais, gesticular com as mãos, acenar com a cabeça, etc.). Esse relato, em acordo com o relato do aluno Pedro, chanceia a nossa interpretação, de que os elementos cinésicos e paralinguísticos são tão elementares quanto os elementos linguísticos.

Segundo Lúcio (2019, p.30), autora revisitada por nós no estado da arte, “interessa à perspectiva socio-histórica investigar as relações que há entre os discursos expressos nas relações de interação, as apreciações de valor, os ecos ideológicos, as vozes e os efeitos de

sentidos existentes nos usos da linguagem”. Em face disso, realça-se que não apenas as palavras do discurso fazem parte desse *constructo* comunicativo, mas também a mensagem transmitida pela sinergia do corpo. No momento em que o aluno Pedro diz: “*tô acostumado a conversar fazendo gesto*” ele nos comunica que faz parte da sua cultura, do seu costume, gesticular enquanto fala.

Com vistas a corroborar com essa análise, apresentamos a figura 17, que foi registrada durante a oficina arco-íris do desejo. Nesse momento do registro da imagem, o jogo teatral consistia em usar as palavras sem o uso de gestos ou expressões faciais.

**Figura 17 - Oficina Arco-íris do desejo**



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2023).

Considerando o contexto da imagem, podemos observar, na figura 17, que todos eles tentam conter o corpo com a intenção de evitar a sinergia durante os atos de fala. Um deles está com as mãos para trás, dois estão de braços cruzados e um quarto participante segura as mãos à frente do corpo. Nesse cenário, dar-se-á ênfase ao fato de que nenhum deles conseguiu controlar as expressões faciais. Assim sendo, percebemos em suas posturas corporais a preocupação em conter o corpo durante os atos de fala e, mesmo assim, sem sucesso, pois as expressões faciais foram inevitáveis.

Esse fato remete-nos à afirmação de Dolz (2023, p.163), quando diz que “oral, etimologicamente, deriva do latim *os, oris*, com o sentido de boca; e, na verdade, implica não só a boca, como também o corpo, em geral, envolvendo muitas dimensões”. Portanto, podemos constatar que “*sem se mover a gente acha um pouco estranho*” (Pedro), porque o natural da

comunicação oral é a multimodalidade, ou seja, não apenas o uso da boca para falar, mas também do corpo, como um todo.

Ainda nessa mesma oficina (arco-íris do desejo), fizemos a experiência inversa, que consistia em se comunicar apenas por mímicas e o uso do espaço cênico (como o leitor pode observar na figura 18). Então, observamos que, nessa segunda etapa da oficina, ocorreu a opinião inversa. Quando questionados sobre o ato de se comunicarem apenas com o uso de gestos, os alunos relataram sentir maior facilidade, tanto em transmitir, quanto em compreender a mensagem passada.

**Figura 18** - Arco-íris do desejo - Representação por mímica



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2023).

No momento em que o aluno Pedro afirma, “*achei interessante né, foi mais fácil*” e a aluna Ana diz “*foi melhor que falar parada*”, eles nos comunicam que quando há apenas o uso das palavras para a elaboração do texto oral, ocorre uma certa estranheza e dificuldade. Já no momento em que é permitido que eles utilizem todos os demais elementos que compõem o texto oral, exceto a fala, ocorre uma maior facilidade na interação entre os indivíduos.

Este trabalho, envolvendo principalmente os aspectos cinésicos, foi crucial para a consciência dos alunos a respeito da linguagem corporal e o quanto ela comunica para o interlocutor. Crescitelli e Reis (2013) assinalam que:

É muito importante que a escola prepare o aluno para se sair razoavelmente bem em uma prática social da qual depende sua sobrevivência. É possível integrar os elementos teórico-pedagógicos próprios do contexto escolar (como, por exemplo, ensinar gêneros textuais, tipos textuais, regras gramaticais, escolha do vocabulário, prosódia mais adequada, recursos paralinguísticos e extralinguísticos) para que correspondam às exigências do mundo do trabalho e da cultura (Crescitelli; Reis, 2013, p.37).

Principalmente, os alunos da Educação de Jovens e Adultos que já estão, em sua maioria, inseridos no mundo do trabalho e que necessitam desse conhecimento estratégico sobre os recursos que envolvem a oralidade (deslocamento do corpo, expressões faciais, postura corporal etc.) para uso em benefício próprio.

### 6.3.1 A sinergia e as emoções transmitidas nos atos de fala

A segunda constatação, que pudemos observar na análise dos dados, foi que, todos os participantes relacionaram, em suas falas, os elementos cinésicos com as emoções. Quando questionamos a aluna Letícia, ao final da oficina (arco-íris do desejo), como ela descreveria a experiência de falar sem poder se mover, tampouco fazer expressões faciais, ela disse: “*Eu me senti uma pessoa impotente*”. Em outras palavras, ela quis dizer que se sentiu incapaz por não poder se expressar da maneira subjetiva como aprendeu ao longo de sua vida. Utilizando gestos, sorrisos, olhares, etc. Segundo Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 269), “[...] a oralidade é determinante para a composição da nossa identidade”, portanto, todos os aspectos que envolvem a oralidade, estão intrinsecamente ligados às nossas emoções e nossa auto percepção enquanto sujeitos.

Já a aluna Ana descreveu a experiência de falar sem poder se mover como “[...] *sensação horrível... Vixi!*”, o que podemos interpretar como uma ação que causou incômodo, uma sensação de desconforto por não ser o comum ou esperado para o texto oral. Em outros termos, de acordo com Marcuschi (2007, p.39), “a oralidade como prática social se desenvolve naturalmente em contextos informais do dia a dia”; ou seja, de modo intuitivo, o falante desenvolve todas as nuances (expressões faciais e gestos) que envolvem o ato de fala. Logo, se esses recursos (expressões faciais e gestos) são vetados do processo de interação, certamente o falante sente desconforto e estranheza, pois ele tem que emular um estilo de texto oral fora dos padrões subjetivos da oralidade.

Enquanto isso, a aluna Letícia reforça que a sinergia dos atos de fala expressa também a sua identidade quando declara: “*Eu prefiro me comunicar falando e se movendo que é mais a minha cara*”, em outras palavras, é a minha identidade, é o meu jeito de ser. Essa declaração da

aluna Letícia, corrobora com as falas de Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p.277), que afirmam que “[...] a oralidade ajuda a nos definir como somos” e que, “[...] a oralidade de cada um é um patrimônio pessoal e intransferível”. Sendo assim, qualquer experiência que modifique drasticamente o que os alunos entendem por textos orais, causará estranheza e desconforto pelo fato dessas modificações afetarem diretamente as suas zonas de conforto em relação ao uso de enunciados orais.

### 6.3.2 A prática da oralidade gera o aperfeiçoamento dos textos orais

Uma terceira evidência percebida durante a análise dos dados é que houve uma mudança visível na elaboração dos textos orais, quando comparamos as falas da primeira roda de conversa e da última roda de conversa.

Os PCN do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) de Língua Portuguesa (1998) previam que, na produção de textos orais ocorresse a “seleção adequada ao gênero de recursos discursivos, semânticos, gramaticais, prosódicos e gestuais” (Brasil, 1998, p. 58). Então, na primeira roda de conversa (Figura 19), solicitamos que os alunos se apresentassem como se fossem candidatos a uma vaga de emprego, alertando-os sobre todos os protocolos e formalidades requeridas pelo gênero.

**Figura 19 - Primeira roda de conversa**



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2023).

Durante a análise das falas, constatamos a recorrência de hesitações como: “*Tô aqui concorrendo a vaga de vigilante, espero ser... como é?... engasgou! (risos)*” (Pedro), também percebemos a ocorrência de redundâncias, como na fala inicial da aluna Letícia que disse: “*Eu*

*sou muito pontual, sou muito pontual até demais*” e alguns outros pontos falhos como as risadas e a falta de palavras para finalizarem o texto oral.

No segundo momento da roda de conversa inicial, pedimos aos alunos que expressassem uma opinião pessoal sobre a proibição do uso de plásticos descartáveis, se eles concordavam ou discordavam de uma hipotética proibição. A habilidade investigada nessa atividade correspondia à habilidade (EF69LP25) da BNCC (2018), eixo oralidade, campo de atuação na vida pública que versa sobre:

Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificativas (Brasil, 2018, p.149).

Tomando por base a habilidade supracitada e os aspectos linguísticos, observamos a presença constante de marcadores conversacionais como o “né” que apareceram de modo recorrente nos enunciados, transmitindo uma certa insegurança em relação ao que estavam expressando. Quando analisamos o trecho “[...] *polui o meio ambiente... o mar né, os bichos que comerem né, os animais... os animais mesmo que comerem né... (parte inaudível)*” (Ana), constatamos que, nesse ato de fala, há a presença constante do marcador conversacional “né”, pois, a aluna busca incessantemente a validação da sua fala. Sentimos, também, a falta de uma sequência lógica do raciocínio, ou seja, a aluna Ana usa pedaços de frase, mas não conecta o raciocínio. Todavia, sabemos que o que ela quis expressar tem a ver com concordar com a proibição do uso de plásticos descartáveis, pois polui o meio ambiente, além do agravante de que, alguns animais, inclusive os marinhos, podem ingerir o material.

Dolz e Schneuwly (2004, p.126), apontam que “a aquisição do oral começa, sobretudo, por uma aprendizagem incidental”, portanto, é perfeitamente normal percebermos essas tentativas de validação dos atos de fala, principalmente, se esse aluno ou aluna está em processo de aprendizagem ou aperfeiçoamento de um gênero oral secundário. A lógica por trás desses marcadores conversacionais constantes, tem a ver com a tentativa de “acertar” o gênero intuitivamente, visto que o discente não recebeu instruções sobre como produzi-lo de maneira mais adequada e que, ao longo de toda a sua vida, ele aprendeu a elaborar textos orais de maneira intuitiva.

Podemos observar que ocorre o mesmo fenômeno na fala de Pedro, quando ele diz: “[...] *devemos preservar a natureza né, o meio ambiente... tem muita poluição no mar né... (parte inaudível)*”. Constatamos a mesma insegurança e necessidade de validação, pelo interlocutor,

do ato de fala. Inclusive, observamos que, tanto Ana quanto Pedro, vão diminuindo a potência vocal, durante a produção desse enunciado, a ponto de se tornar inaudível, para os pesquisadores, a parte final do ato de fala. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p.130), “[...] as diferentes melodias vocais traduzem as variações das emoções ou das atitudes particulares ao enunciador no momento em que se exprime”, logo, se houve falha da voz, em ambos os casos, podemos inferir que a falta de hábito de falar em público gerou insegurança e nervosismo a ponto de a voz falhar ou perder força, pois, não se tinha segurança no que estavam a dizer.

Em contrapartida, essas mesmas redundâncias, hesitações e pouca clareza na formulação dos enunciados, visivelmente diminuem ou até mesmo desaparecem após algumas oficinas pedagógicas de oralidade. É o que podemos observar nas falas produzidas na roda de conversa final (figura 20).

**Figura 20 - Roda de conversa final**



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da autora (2023).

O aluno Pedro ao emitir a sua opinião pessoal a respeito da proibição do uso de plásticos descartáveis disse: *“Eu concordo que deve ser proibido, porque devemos preservar a natureza né...”*, já a aluna Ana declarou: *“Concordo... Porque faz mal para o meio ambiente né... para os peixes, as tartarugas. Lugar de lixo é no lixo!”*.

Na fala do aluno Pedro, observamos a presença de um sujeito ativo *“Eu concordo”* e, logo em seguida, a presença de um conectivo explicativo, tornando o texto oral mais coeso *“porque devemos preservar a natureza né...”*. Afirma-se, nesse sentido, que o uso de conectivos na produção do texto oral:

Asseguram não só o desenvolvimento continuado do discurso (sequência linear), mas também operam na organização hierárquica do texto na medida em que funcionam para garantir a coesividade entre os tópicos que vão se apresentando verticalmente durante a elaboração do texto falado (Fávero; Andrade; Aquino, 2000, p.46).

Nesse sentido, observamos que, tanto o aluno Pedro, quanto a aluna Ana, conseguiram desenvolver a habilidade de utilizar conectivos em seus textos falados. Dando maior polidez ao discurso. Além dessa constatação, percebemos também a redução drástica de marcadores conversacionais como, por exemplo, o “né”.

Seguindo com a nossa análise, destacamos a fala da aluna Ana, que também usa um conectivo explicativo a fim de reforçar a sua argumentação “[...] *porque faz mal para o meio ambiente...*”, e, posteriormente, ela enumera exemplos de animais que podem ser afetados pela poluição do plástico “*os peixes, as tartarugas...*”; Ana também finaliza a sua fala com uma expressão formulaica: “*Lugar de lixo é no lixo!*” Isso nos revela que, após as oficinas, a aluna apresentou uma formulação mais clara dos seus argumentos, sem o uso de tantas redundâncias ou marcadores conversacionais. Nas palavras de Dolz (2023):

Quando os alunos chegam à escola, é verdade que já falam, porém, muitos desses alunos, \_ sobretudo, os mais novos \_ apenas falam uma variedade (um idioleto) familiar. Ora, em sala de aula, o trabalho com a oralidade permite que se passe da variedade oral das famílias \_ e que é mais regional \_ à variedade da comunidade discursiva da escola, como também que se aprenda a se comunicar quer com as próprias aprendizagens realizadas, quer com outros colegas da escola (Dolz, 2023, p. 164).

Diante disso, ressaltamos que, diferente da criança, o aluno da EJA traz consigo não apenas a variedade familiar, como, também, a variedade referente à sua ocupação laboral e tantas outras variedades que serão aprimoradas dentro do espaço escolar. Isso nos revela que o professor tem, dentro das turmas da EJA, um terreno fértil para o desenvolvimento do trabalho com a oralidade e que os ganhos com essas trocas de conhecimento são uma via de mão dupla; tanto o professor quanto os alunos aprendem coisas novas.

Vejamos, agora, a opinião pessoal da aluna Letícia, sobre o mesmo tema (proibição do uso de plásticos descartáveis): “*Eu concordo que deve ser proibido, porque tem pessoas que descartam os plásticos em lugares indevidos*”. Nesse ato de fala, a aluna exprime a sua opinião com clareza e reforça o seu ponto de vista com um argumento plausível “*porque tem pessoas que descartam os plásticos em lugares indevidos*” (Letícia), porém, o que mais chamou a nossa atenção para essa fala, foi o fato de que a aluna não utilizou nenhum marcador conversacional como o “né” e ainda acrescentou palavras mais elaboradas no seu discurso, como a palavra “*descartam*” e a palavra “*indevidos*”, palavras que pertencem à norma culta da língua.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p.76), “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas, que a ele estão associadas”, logo, se empiricamente observamos que o aluno ou aluna desenvolveu habilidades orais para empregar o uso de palavras mais elaboradas ou conseguiu atingir um nível de produção de textos orais mais formais, isso significa que as oficinas pedagógicas foram eficazes e que estamos no caminho certo em relação ao ensino de gêneros orais.

Reavendo a discussão já realizada, percebemos que, nesse tópico, tratamos acerca do núcleo de significação: “*Eu prefiro me comunicar falando e se movendo que é mais a minha cara*” - Aprender a usar o corpo e a voz para ter protagonismo na vida cotidiana; nesse ínterim, discutimos sobre os seguintes indicadores:

- ❖ Os aspectos paralinguísticos e cinésicos são tão importantes quanto os aspectos linguísticos nos atos de fala.
- ❖ A sinergia que ocorre durante a fala está conectada com as emoções e com a identidade do sujeito.
- ❖ Em decorrência da falta de prática em gêneros orais públicos é comum ocorrer hesitações, correções, repetições e excesso de marcadores conversacionais nos atos de fala.
- ❖ Após as oficinas, o aluno apresenta uma formulação mais clara dos seus argumentos, sem tantas repetições ou marcadores conversacionais.

As intervenções ocorreram de acordo com as avaliações feitas a partir da observação participante; das análises das fichas avaliativas e da análise dos vídeos gravados durante as oficinas. No início de cada novo encontro, a professora mediadora apresentou para a turma um *feed back* do que foi analisado nos instrumentos avaliativos e trouxe sugestões e técnicas utilizadas em teatro, a fim de potencializar a cada encontro não só os aspectos linguísticos, como os paralinguísticos e os cinésicos.

Em suma, podemos convir que as oficinas de linguagem teatral apresentaram resultados de melhorias na produção de textos orais. E que, certamente, o trabalho desempenhado pela pesquisadora não solucionou todos os problemas relacionados à oralidade - nem poderia - mas, trouxe para nós uma perspectiva de otimismo em decorrência dos resultados apresentados. No tópico a seguir, iremos discorrer acerca do segundo núcleo de significação e nossas interpretações em face dos dados gerados.

#### **6.4 “*Eu tô me sentindo a verdadeira Glória Pires*” - A oralidade através da linguagem teatral e o resgate da autoestima do sujeito, proporcionando qualidade de vida**

Em um determinado momento das oficinas, a aluna Letícia nos presenteou com essa fala do título: “*Eu tô me sentindo a verdadeira Glória Pires*”, todos riram. Contudo, percebemos que a sua fala, em relação ao modo como se sentia, era algo genuíno e tinha relação direta com a autoestima. Segundo Dolz (2023, p. 163) “quando trabalhamos um gênero de texto oral, estamos a trabalhar diferentes dimensões”, destarte, a autoconfiança, as relações interpessoais e a autopercepção do sujeito estão incluídas nessas dimensões que a oralidade abrange.

No momento em que pensamos como iríamos nomear esse segundo núcleo, refletimos sobre como nossa pesquisa havia atingido áreas da vida dos sujeitos, que não estavam previstas dentro dos objetivos listados inicialmente. Porém, não poderíamos deixar de incluir todas as constatações que os dados gerados foram capazes de explicitar.

O primeiro indicador, a ser incluído neste segundo núcleo, aponta que a linguagem teatral pode gerar autoconfiança na produção de textos orais. No momento em que os alunos são questionados, na roda de conversa final, sobre suas impressões acerca do efeito gerado pelas oficinas teatrais eles disseram: “[...] *melhorou a nossa timidez né*” (Pedro); “*tem hora que trava, mas tô mais segura pra falar*” (Ana); “*perdi um pouco da vergonha né*” (Pedro).

Todos esses relatos revelam que a linguagem teatral possibilitou que os alunos praticassem os gêneros orais e, em decorrência disso, perdessem a timidez e o temor em se expressar em público. Segundo Sitta e Potrich (2005, p.58), “a metodologia com jogos e exercícios teatrais, tem como característica permitir que seus participantes se experimentem, sem a preocupação com possíveis erros e/ou julgamentos” e como consequência dessa experimentação, ocorre a melhoria na autoconfiança dos sujeitos. Inclusive, a própria BNCC (2018) de Língua Portuguesa prescreve no campo artístico-literário, no eixo de oralidade, que o professor trabalhe com a habilidade EF69LP52, na qual, o aluno irá:

Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entoação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação (Brasil, 2018, p.159)

Quando os alunos foram questionados sobre o que exatamente mudou na comunicação oral de cada um deles, a aluna Letícia disse: *“Eu já sabia me comunicar em alguns cantos, mas me faltava algumas coisas, algumas expressões, algumas coisas no jeito de falar”*, parafraseando, ela quis dizer que já era proficiente na sua língua materna, mas lhe faltava o polimento para contextos mais formais. Segundo Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p.387), *“as competências mais complexas da oralidade demandam ensino formal e sistemático, não são um dom”*, isso implica dizer que, por mais que o aluno tenha alguma facilidade em se comunicar em público, a escola sempre terá a incumbência de ensiná-lo algo mais acerca dos gêneros orais.

Mesmo que esse aluno seja um discente já adulto, adolescente e até mesmo idoso, sempre haverá algo de novo para acrescentar em suas vivências pessoais. Não podemos pensar, enquanto professores de Língua Portuguesa, que o aluno já sabe de tudo sobre oralidade. Há situações e contextos em que o docente poderá trazer algo enriquecedor para a vida daquele aluno. No momento em que a aluna Ana declarou: *“[...] e falar olhando no olho do outro, antes era mais difícil de fazer isso”* ela nos comunica que, as oficinas teatrais oportunizaram a ela, e aos demais, não apenas praticar e aprender gêneros orais públicos, mas também perceber o olhar do outro.

Ampliando a discussão empreendida, Fernandez (2019, p. 55), autora revisitada por nós no estado da arte, propõe que *“quando o aluno consegue observar a si e ao outro em um cenário dialógico, busca as soluções para as problemáticas e permite a melhora no convívio social. [...] Os jogos teatrais permitem uma vivência em diferentes posições da cena a ser construída e encenada”*. Em face disso, podemos inferir que a linguagem teatral contribuiu para a abertura desse contato, olhos nos olhos entre colegas, que antes não se sentiam seguros em fazê-lo.

Para além do aprendizado de coisas novas, uma outra constatação positiva foi que as oficinas teatrais causaram bastante entusiasmo na turma do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos. Era corriqueiro, nas nossas experiências de anos anteriores, em sala de aula, percebermos uma certa desmotivação nos alunos da Educação de Jovens e Adultos, principalmente no segundo semestre do ano, após o recesso junino. Porém, com o início das oficinas e o nosso apelo à turma para que todos participassem, foi possível observar uma certa constância dos alunos nas aulas da terça-feira (dia de execução das oficinas).

Ouvimos relatos como: *“Não quero mais perder nenhuma aula na terça!”* (Letícia) ou *“[...] a melhor coisa que essa oficina fez na minha vida, é não deixar eu faltar aula na terça”* (Letícia), citações que nos apontam mais um aspecto positivo para os resultados desse trabalho. Sitta e Potrich (2005, p. 26) afirmam que, *“[...] o êxito da educação na escola depende muito de como os professores apresentam as propostas e desafiam seus alunos para as atividades”*. No

momento que apresentamos a proposta para turma do ciclo III (6º e 7º ano) da EJA, havia mais incertezas que certezas, mas os dados gerados nos revelam que conseguimos instigá-los do jeito certo.

#### *6.4.1 Desenvolver as habilidades orais influencia no convívio em sociedade*

O terceiro aspecto relevante que pudemos observar nas falas dos participantes, teve a ver com a autoestima desses sujeitos, que manifestaram diferenças entre os primeiros encontros e a roda de conversa final. Durante a primeira roda de conversa a aluna Ana falou: “[...] *pra encenar não é comigo não viu*” e o aluno Pedro declarou: “[...] *melhor ler do que encenar né?*”, em outras palavras, Ana se colocou como um sujeito distante da possibilidade de atuar, enquanto que, o aluno Pedro afirmou considerar ler em público uma tarefa mais fácil que atuar. Possivelmente por achar que a leitura mecanizada pudesse o manter em uma zona de conforto, onde não fosse necessário o uso de falas improvisadas e expressões faciais.

Posteriormente, ainda na primeira roda de conversa, o aluno Pedro declarou: “*A gente se sente um pouco constrangido né, quando não sabe bem o que falar*”, esse trecho nos revela que, o medo de falar, o silenciamento tão questionado por nós durante o desenvolvimento desse trabalho, tinha a ver com “*não saber bem o que falar*” (Pedro), que segundo Ferrarezi Jr. (2020, p.52), se trata de “um silêncio academicamente ensinado, escolasticamente repetido, metodologicamente desenvolvido, totalmente proliferado, infelizmente acalentado”.

Então, com o intuito de quebrarmos esse círculo vicioso do silenciamento, do medo de falar em público, do temor de olhar nos olhos, optamos pela linguagem teatral, na qual, o aluno pudesse ensaiar as suas falas para a vida real, para que, no momento oportuno, ele ou ela soubessem o que falar e como falar. De acordo com Boal (2019, p. 16), “o teatro deve ser uma ação na vida real, e não um fim em si mesmo”. Portanto, ao utilizarmos a linguagem teatral para o ensino de gêneros orais secundários, estamos ressignificando o jogo dramático para uma finalidade real que consiste no preparo desse aluno para o mundo do trabalho e a vida em sociedade.

Uma declaração dada pela aluna Letícia, durante a segunda oficina pedagógica, chamou a nossa atenção. Em um dado momento da atividade ela exclamou: “*Eu tô me sentindo a verdadeira Glória Pires!*”. Enquanto tecia esse comentário, ela sorria e batia palmas para si mesma em tom de felicidade. Para nós, que ouvimos semanas antes que “*encenar não é comigo não*” (Ana), estávamos ouvindo de uma participante, daquela mesma turma, que ela era “*a*

*verdadeira Glória Pires*”, não uma réplica, não uma sósia, mas a verdadeira, a autêntica. Segundo Sitta e Potrich (2005):

Fazer teatro como prática de educação pode se tornar muito eficiente para libertar a consciência perceptiva do ser humano no seu ambiente. E o Teatro do Oprimido mostra-se como uma linguagem transformadora e, como linguagem, pode-se ocupar de todos os campos da atividade humana, inclusive da educação (Sitta; Potrich, 2005, p.37).

Não só a aluna Letícia apresentou, em suas falas, uma melhora na autoestima, como também o aluno Pedro que durante a sua apresentação pessoal, atividade proposta na roda de conversa final, mostrou-se muito confiante ao olhar fixamente para a câmera e falar: “*Sou dedicado ao emprego, me empenho no serviço e sou pontual*”, a aluna Ana, nessa mesma atividade, disse bastante confiante: “*Eu sou muito eficiente, sou pontual nos meus horários*”. Essas falas, por mais simples que possam parecer, representam muito para uma turma que começou o ano letivo tentando “terminar os estudos”, essas falas mostram que eles voltaram a acreditar em si mesmos, que eles perderam o medo de falar o que pensam sobre si, essas falas revelam que por trás de cada indivíduo tímido e calado, que acreditava piamente que “*encenar não é pra mim*” (Ana), há um ser humano muito eficiente, há indivíduos atuantes na vida real.

De acordo com Boal (2019, p. 60) “todas as atividades do homem, incluindo-se evidentemente todas as artes, especialmente o teatro, são políticas”. É possível complementar essa ideia dizendo que, o trabalho com a oralidade, por meio da linguagem teatral, mostrou-se uma ferramenta politizadora. Porquanto, é nosso papel, como professores da Educação de Jovens e Adultos, fomentar a quebra do silenciamento e resgatar a autoestima desses sujeitos. Sendo assim, ouvir da aluna o relato de que “*sou muito eficiente...*” (Ana), corrobora com as nossas expectativas de que o nosso trabalho alcançou não apenas as dimensões ensináveis, como também, as dimensões sociais do fazer docente.

Além das melhorias na autoestima dos sujeitos, o quarto indicador que compõe esse segundo núcleo, nos mostrou que, aprender gêneros orais, a partir da linguagem teatral, afeta também a comunicação no dia a dia das pessoas. No momento em que questionamos os alunos sobre as suas percepções em relação às melhorias oriundas das oficinas pedagógicas, todos foram unânimes em declarar que houve mudanças sim.

A aluna Ana declarou: “*A comunicação pra mim ficou melhor*”, durante esse trecho de fala, Ana se referia a comunicação na vida secular, não apenas em sala de aula. Quando questionamos o aluno Pedro sobre as suas percepções, ele reforçou a fala da colega ao dizer: “*Eu sinto que mudou pra melhor*” e completou “*Fez com que a gente dialogasse mais com as*

*peças né*”. Podemos observar, nessas declarações, que a linguagem teatral afetou positivamente a comunicação dos participantes com as pessoas dos seus círculos sociais, isso nos revela que as mudanças ocorridas, pelas experiências vividas com as oficinas, provocaram mudanças intrínsecas e extrínsecas também. Por essa razão, destacamos o posicionamento de Siqueira (2019, p.37), estudioso elencado no estado da arte, ao defender que “o teatro é uma manifestação artística viva, que tem a capacidade de se transformar para atender as necessidades daqueles que o realizam”, portanto, não apenas a oralidade, mas também a autoestima e as relações interpessoais dos participantes, sofreram modificações positivas.

#### 6.4.2 A oralidade que traz protagonismo para os sujeitos

Os dois últimos indicadores percebidos na pesquisa estão correlacionados. O primeiro nos indica que, na roda de conversa inicial, momento em que solicitamos que cada um fizesse a sua apresentação pessoal como candidatos a uma vaga de emprego, eles se colocaram como sujeitos passivos, como alguém a ser escolhido e aceito. Pedro disse: “*Espero ser escolhido e sou uma pessoa que tem experiência no serviço e... é isso aí (risos)*”; já a aluna Ana falou: “*Boa noite, eu me chamo Ana, tô concorrendo à vaga... de secretária... espero ser... escolhida*” e, seguindo-se a isto, a aluna Leticia falou: “*Preciso desse trabalho e eu espero que eu seja escolhida. Obrigado e boa noite*”. Observem que, todos foram unânimes em dizer “*espero ser escolhido(a)*” se colocando em uma ação passiva onde alguém os escolhe.

Boal (2019, p. 97) defende que “o teatro, no entanto, influencia os espectadores não apenas no que se refere à indumentária, como nos valores espirituais que lhes pode inculcar, através do exemplo”. Partindo dessa percepção, vejamos a seguir, trechos de apresentações pessoais, referentes à última roda de conversa. Momento final onde os alunos poderiam validar ou refutar a eficácia do trabalho com gêneros orais a partir da linguagem teatral.

Em vez de dizer “*espero ser escolhido*” o aluno Pedro disse: “[...] *estou à procura de um emprego... Espero conseguir essa vaga*”. Nessa apresentação pessoal, após as oficinas pedagógicas, o aluno Pedro já não esperava mais ser escolhido, porquanto ele declara “*Espero conseguir essa vaga*” (Pedro). Ele se coloca como sujeito ativo da ação de conseguir. A aluna Leticia, em seu momento de apresentação pessoal, disse: “*Eh... Eu vim aqui hoje me apresentar, mostrar para vocês o meu trabalho*”. Nessa segunda apresentação pessoal, ela já não declara estar precisando do trabalho, tampouco se coloca como alguém a ser escolhido. Ela decide ir, decide mostrar o trabalho, ou seja, mostrar o que ela é capaz de fazer, mostrar quais habilidades possui. Por conseguinte, esses relatos nos evidenciam as influências positivas que

o teatro proporcionou a cada um dos participantes, pois, podemos constatar empiricamente em seus relatos a real mudança de atitude.

Esses recortes de apresentações pessoais, antes e depois, nos revelam que após as oficinas, o aluno se colocou como sujeito ativo da ação, protagonistas de suas vidas. Suas falas evidenciam que eles se reconhecem como agentes ativos que conseguem algo ou que mostram a qualidade do próprio trabalho. Sitta e Potrich (2005, p.34) destacam que, devemos “reconhecer o significado da arte teatral como prática educativa, transformadora, ligada ao amadurecimento das ideias, do corpo e da sensibilidade das pessoas”. Portanto, se existe o recurso da linguagem teatral como ferramenta para o ensino da oralidade, por que não o usar? Tomando por base os dados e evidências apresentadas acima, acreditamos que o aluno teve ganhos em relação a sua formação acadêmica e também socioemocional.

Em síntese ao núcleo intitulado: “*Eu tô me sentindo a verdadeira Glória Pires*” - A oralidade através da linguagem teatral e o resgate da autoestima do sujeito, proporcionando qualidade de vida. Damos destaque aos indicadores discutidos anteriormente, a saber:

- ❖ A linguagem teatral pode gerar mais autoconfiança na produção de textos orais.
- ❖ As oficinas teatrais causam entusiasmo e motivação na turma.
- ❖ Desenvolver a oralidade, melhora a autoestima do sujeito.
- ❖ Aprender gêneros orais, a partir da linguagem teatral, afeta positivamente a comunicação no dia a dia das pessoas.
- ❖ Antes das oficinas teatrais o aluno se coloca como sujeito passivo, alguém a ser escolhido.
- ❖ Após as oficinas o aluno se coloca como sujeito ativo, protagonista da ação.

Encerrando essa análise, fica evidenciado que aprender gêneros orais, por meio da linguagem teatral, proporciona melhorias, não só na produção do texto oral, como também na qualidade de vida e relações interpessoais do sujeito. No tópico seguinte, iremos tratar a respeito da intersecção dessas evidências constatadas nos tópicos 6.4 e 6.3 mediante a análise internúcleos.

### **6.5 “A comunicação pra mim ficou melhor” - Análise internúcleos**

Quando a aluna Ana foi perguntada sobre as impressões pessoais dela em relação à eficácia das oficinas, ela nos presenteou com a seguinte frase: “*A comunicação pra mim ficou melhor*”. Escolhemos esse excerto como título desse tópico, porque ele corresponde ao foco

primeiro desta pesquisa. A melhoria da comunicação, o aperfeiçoamento da matéria prima do nosso trabalho; a oralidade. Por agora, faremos uma análise internúcleos que, segundo Aguiar e Ozella (2013;2015) consiste em um movimento de busca por pontos de intersecção e pontos contraditórios em ambos os núcleos.

Retomando todo percurso de análise, iniciamos com as leituras flutuantes e a elaboração dos pré-indicadores, chegamos ao marco de estabelecermos 10 indicadores que foram divididos em 2 núcleos de significação. O primeiro deles contendo 4 indicadores e o segundo núcleo com 6. No nosso primeiro núcleo, elencamos os indicadores que apontavam para as características iniciais dos textos orais (características explícitas nos textos orais antes das oficinas), bem como, as evidências que apontavam para algum avanço na elaboração desses mesmos textos, após as oficinas. Agrupamos também, nesse primeiro bloco, dados que apontavam para a relevância dos aspectos cinésicos e paralinguísticos, assim como a ligação entre a sinergia do corpo e as emoções do sujeito.

Decidimos nomear este primeiro núcleo com a citação e título: *“Eu prefiro me comunicar falando e se movendo, que é mais a minha cara”* - Aprender a usar o corpo e a voz para ter protagonismo na vida cotidiana. Nele, apresentamos evidências de que há dimensões ensináveis da oralidade e que essas dimensões independem de faixa etária, porquanto, alunos da Educação de Jovens e Adultos apresentaram alguma evolução em textos orais após as oficinas pedagógicas.

O núcleo apresenta também, indícios significativos de que os aspectos paralinguísticos e cinésicos são tão elementares quanto os aspectos linguísticos e que a movimentação corporal comunica emoções e expressa características da identidade do sujeito. Desse modo, os indicadores observados neste primeiro núcleo foram:

- Os aspectos paralinguísticos e cinésicos são tão importantes quanto os aspectos linguísticos nos atos de fala.
- A sinergia que ocorre durante a fala está conectada com as emoções e com a identidade do sujeito;
- Em decorrência da falta de prática em gêneros orais públicos, é comum ocorrer hesitações, correções, repetições e excesso de marcadores conversacionais nos atos de fala.
- Após as oficinas o aluno apresenta uma formulação mais clara dos seus argumentos, sem tantas repetições ou marcadores conversacionais.

No nosso segundo núcleo, agrupamos os indicadores que apontam para indícios de mudanças positivas na autoestima dos sujeitos, assim como melhorias na comunicação com as

peças no dia a dia. Outrossim, alunos que utilizavam as palavras em tom passivo, passaram a se expressar ativamente demonstrando entusiasmo e motivação. Desse modo, os indicadores que definem esse segundo núcleo são:

- A linguagem teatral pode gerar mais autoconfiança na produção de textos orais.
- As oficinas teatrais causam entusiasmo e motivação na turma.
- Desenvolver a oralidade impacta a autoestima do sujeito.
- Aprender gêneros orais a partir da linguagem teatral afeta também a comunicação no dia a dia das pessoas.
- Antes das oficinas teatrais, o aluno se coloca como sujeito passivo, alguém a ser escolhido.
- Após as oficinas, o aluno se coloca como sujeito ativo, protagonista da ação.

Diante do exposto, fizemos uma última análise integrada dos núcleos (análise internúcleos), no sentido de encontrarmos pontos de intersecção e também contradições nos dados coletados. Segundo Aguiar e Ozella (2015):

O conhecimento científico é uma síntese e não uma abstração, esse momento \_ sempre articulado intrinsecamente aos outros \_ se configura como expressão do esforço do pesquisador, [...] para produzir, mediante o pensamento teórico e metodologicamente orientado, um conhecimento científico com clara intencionalidade de ser crítico (Aguiar; Ozella, 2015, p.72).

Nesse intento, encontramos como ponto de intersecção o fato de que a oralidade, ao ser trabalhada em sala de aula, pode afetar positivamente a autoestima dos alunos e as suas vivências com outrem. Em virtude disso, podemos dizer que o trabalho com a oralidade pode gerar um resgate da autoestima do indivíduo. Em um dado momento, a aluna Letícia declarou: *“Eu prefiro me comunicar falando e se movendo que é mais a minha cara”*, ou seja, falar utilizando as expressões e movimentações com o corpo, que são mecanismos que transmitem a sua identidade. Posteriormente, ela revela para a turma: *“Eu tô me sentindo a verdadeira Glória Pires”*, desse modo, inferimos que ela se reconhece, a partir do trabalho com a oralidade, como uma pessoa importante, influente e célebre como a atriz Glória Pires.

Em contrapartida, no momento em que fomos em busca das contradições, nos deparamos com a fala da aluna Ana que revela: *“[...] encenar não é comigo não viu”* e em contradição a essa fala o aluno Pedro diz: *“achei interessante né... foi mais fácil”* - Nessa fala, Pedro se refere a ação de encenar fazendo apenas mímicas - Isso nos mostra que o desconhecimento acerca dos jogos teatrais provocaram o pré-julgamento de que *“encenar não*

*é comigo não*”, por essa razão, encenar seria algo muito distante da sua realidade. Porém, durante as aulas práticas, os alunos percebem que além de ser um modo interessante de se aprender oralidade, é mais fácil do que imaginavam.

Corroborando esta ideia, Marcuschi (2007, p.7) afirma que, “as posições continuam preconceituosas para com a oralidade. Por isso, julgamos importante explicitar tanto a perspectiva teórica das abordagens como as noções centrais de oralidade”, com o intento de dirimir possíveis pré-julgamentos acerca do ensino de textos orais.

Resumidamente, podemos afirmar que a oralidade ensinada a partir de jogos teatrais, em especial o Teatro do Oprimido, pôde oportunizar, na nossa pesquisa, que os alunos tivessem experiências diferentes do que estavam acostumados, contudo, carregada de significados, pois, durante as oficinas, eles representaram as suas vidas no espaço cênico a ponto de se reconhecerem como atores e atrizes da própria história.

Pelas palavras de Boal (2019, p.196) “só tendo em suas mãos o poder absoluto poderá, o personagem, livremente exteriorizar os movimentos do seu espírito”. Por essa razão, as vivências em sala de aula geraram modificações não apenas em seus modos de se expressarem oralmente, como também, ocorreram mudanças significativas em suas autopercepções. Isso nos revela que o ensino da oralidade é tão fundamental quanto o ensino de qualquer outro objeto do conhecimento e que nós, professores de Língua Portuguesa, não podemos negligenciar essas práticas. O ensino do oral deve ser incluído nas aulas de Língua Portuguesa, como um objeto do conhecimento tão pertinente quanto os demais objetos que compõem a leitura e a escrita.

Singularmente, podemos pontuar que o primeiro núcleo apresentou resultados positivos, no que concerne à elaboração de textos orais. Ou seja, no primeiro núcleo de significação, conseguimos observar o antes e depois na formulação de textos que se apresentaram, após as oficinas, mais coesos e mais claros. Já no segundo núcleo, observamos o nível de alcance da oralidade em esferas da vida pessoal e social dos sujeitos que, unanimemente, declararam melhoras na comunicação com terceiros.

Por último, concluímos que a linguagem teatral se mostrou uma excelente ferramenta pedagógica para desenvolver o ensino do oral. Pois, foi capaz de trazer motivação e transformação para um público tão heterogêneo como é a Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, ousamos dizer que, a linguagem teatral pode servir como ferramenta pedagógica para todos os públicos, de todas as idades, necessitando apenas de adequações para cada realidade em que venha a ser utilizada. No tópico a seguir, faremos uma retrospectiva acerca da pesquisa e nossas ponderações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitando todo o percurso trilhado neste trabalho de pesquisa, observamos que os três eixos que compõem a espinha dorsal do nosso trabalho são: em primeiro lugar a oralidade como eixo central da discussão; em segundo lugar tivemos o eixo Educação de Jovens e Adultos, que traz um breve panorama acerca da EJA no Brasil. E, por último, mas não menos importante, falamos sobre a linguagem teatral e quais contribuições essa abordagem pode trazer para o ensino de Língua Portuguesa. Partindo da definição desses três eixos, decidimos por nomear nossa pesquisa pelo seguinte título: A oralidade na Educação de Jovens e Adultos: possibilidades pedagógicas a partir da linguagem teatral.

Após a definição dos eixos temáticos que iríamos trabalhar e do título, nosso segundo passo foi determinar quais seriam as questões gerais e específicas que iriam nortear nosso estudo, então nos veio à mente a seguinte questão geral: como aprimorar a oralidade de alunos do ciclo III (6º e 7º ano), da Educação de Jovens e Adultos, utilizando a linguagem teatral como ferramenta pedagógica? Em decorrência disso, obtivemos as seguintes questões específicas: Que dizem os estudos e pesquisas acerca da oralidade e o uso da linguagem teatral na Educação de Jovens e Adultos? Que habilidades apresentam os alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos no que diz respeito à oralidade? Como o trabalho pedagógico, por meio da linguagem teatral, pode desenvolver habilidades no que diz respeito à oralidade dos alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos? De que maneira um material didático-pedagógico que aborde a oralidade com alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos por meio da linguagem teatral pode ser utilizado em aula de Língua Portuguesa?

A partir de tais questões, desenvolvemos o seguinte objetivo geral: Compreender como a oralidade de alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos pode ser aprimorada ao se utilizar a linguagem teatral como ferramenta pedagógica. E os seguintes objetivos específicos: Revisitar o que dizem os estudos e pesquisas acerca da oralidade e o uso da linguagem teatral na Educação de Jovens e Adultos; diagnosticar quais habilidades apresentam os alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos no que diz respeito à oralidade; analisar como o trabalho pedagógico, por meio da linguagem teatral, pode desenvolver habilidades no que diz respeito à oralidade dos alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos e, finalmente, propor o desenvolvimento de material didático-pedagógico que aborda a oralidade com os alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos por meio da linguagem teatral em aulas de Língua Portuguesa.

Prosseguimos com a nossa jornada de estudos fazendo um levantamento sobre teses e dissertações que tratam sobre o tema nos últimos 5 anos (de 2018 a 2022), pesquisas desenvolvidas no Brasil. As plataformas de buscas foram: a biblioteca virtual da CAPES e a Plataforma BDTD. Os resultados obtidos, a partir do levantamento do estado da arte, foram de 28 trabalhos que tratam sobre algum dos eixos que compõem essa pesquisa. Isso referenda a relevância do nosso trabalho por estarmos certos de que ele contribuirá com estudos vindouros acerca da temática delimitada.

Nossa pesquisa consistiu em uma pesquisa-ação de cunho intervencionista, com abordagem qualitativa. A metodologia utilizada na geração de dados foi por meio da observação participante, 2 rodas de conversa; sendo uma inicial, que teve o intuito de observar as habilidades orais já existentes nos alunos, e uma roda de conversa final pois queríamos comparar com as habilidades iniciais, com a finalidade de observarmos se houve ou não avanços na aprendizagem.

Também trabalhamos com 5 oficinas pedagógicas. Na primeira e quarta oficinas, trabalhamos com a abordagem Teatro jornal, na segunda e quinta oficinas, trabalhamos com a abordagem Teatro-fórum e na terceira oficina, trabalhamos com a abordagem arco-íris do desejo, todas inspiradas na obra Teatro do Oprimido. Já em relação a interpretação dos dados, obtidos a partir das rodas de conversa e oficinas, utilizamos dois núcleos de significação, onde o primeiro contém 4 indicadores e o segundo 6 indicadores. A interpretação desses núcleos se deu por meio de uma análise aprofundada intranúcleo e internúcleos, com o intuito de estabelecermos zonas de sentido e podermos observá-las através de um construto sócio-histórico.

Os estudos e pesquisas acerca da oralidade e o uso da linguagem teatral na Educação de Jovens e Adultos nos mostram que, a oralidade é um eixo pouco explorado na modalidade da EJA. Observamos que, a maioria das pesquisas sobre oralidade e sobre linguagem teatral, levantadas no estado da arte, são estudos voltados para a Educação Infantil ou salas de AEE, poucos trabalhos tratam a oralidade na Educação de Jovens e Adultos. Geralmente, as disciplinas que mais trouxeram à tona o trabalho com a linguagem teatral foram as disciplinas de Artes ou Educação Física. Raríssimas vezes encontramos trabalhos que tratam sobre oralidade e linguagem teatral nas aulas de Língua Portuguesa. Já em relação aos livros didáticos utilizados por nossa turma do ciclo III (6º e 7º ano), encontramos apenas 4 atividades sobre oralidade em todo o módulo de Língua Portuguesa e nenhuma das atividades propostas pelo livro trouxe a linguagem teatral como pano de fundo.

Em relação às habilidades orais pré-existentes nos alunos do Ciclo III (6º e 7º ano), a maioria delas eram habilidades que foram aprendidas intuitivamente, nas vivências do dia a dia, um ou outro, que já teve prática com vendas, conseguia se sobressair dos demais, mas havia arestas, na elaboração dos textos orais, que precisavam ser reparadas. Observamos que quando partíamos para gêneros orais secundários como (entrevista de emprego, opinião formal sobre um tema polêmico, apresentar uma manchete de jornal, efetuar uma venda, fazer um pedido formal a um superior, etc.), os discentes tiveram dificuldades em saber como agir, quais palavras usar adequadamente, quais técnicas utilizar para olhar nos olhos sem se sentirem intimidados, qual postura corporal mais adequada à situação etc. Sob esse prisma, era viável a intervenção do professor, na busca por aprimorar a matéria-prima ofertada pelos alunos.

Através da linguagem teatral, conseguimos trabalhar de maneira lúdica as habilidades orais necessárias a alguns gêneros que foram definidos durante o planejamento das rodas de conversa e oficinas pedagógicas. Os gêneros orais escolhidos para compor as atividades foram: entrevista de emprego, opinião pessoal formal sobre tema polêmico, relato de maneira formal e teatralizada uma história, efetuar uma venda de um produto, fazer uma reclamação formal sobre um produto, fazer uma cobrança formal a um cliente, fazer um pedido formal a um superior e apresentar a abertura de um telejornal. A maioria dos gêneros pensados para as oficinas, foram adaptações de possíveis situações que eles vivem ou possam viver futuramente em suas vidas profissionais. As oficinas e rodas de conversa foram úteis por oportunizarem que os alunos obtivessem uma consciência maior acerca do planejamento de textos orais mais elaborados (gêneros secundários).

Por fim, disponibilizamos para professores e estudiosos sobre a temática, um caderno pedagógico por título: “Oralizarte: possibilidades pedagógicas com a oralidade na EJA por meio da linguagem teatral”. A principal finalidade deste caderno pedagógico será a de encorajar professores de Língua Portuguesa a trabalharem a oralidade de maneira lúdica, através de jogos teatrais. Com o objetivo de trazer, para eles, ideias de como fazê-lo, respeitando a faixa etária e os assuntos que são fontes de interesse dos jovens, adultos e idosos.

Sob esse construto, destaco as ricas contribuições que cada interlocutor trouxe para esse trabalho. A aluna Letícia, desde o início, se mostrou muito entusiasmada com as oficinas e muito curiosa por aprender coisas novas. Ela também foi a responsável por encorajar a turma e sempre resgatar os faltosos para as nossas atividades. Letícia não apresentou dificuldades em interpretar os papéis e sempre demonstrou muita habilidade nas improvisações. Desenvolveu certa polidez na escolha das palavras, com discursos mais pertinentes à norma padrão da língua. Já o aluno Pedro nos trouxe o aprendizado de que é possível superar o medo de falar em público.

Mesmo com dificuldades na dicção e tom de voz, sempre se mostrou ávido por aprender e, no final das atividades, aparentava estar bem mais seguro e descontraído. Enquanto a aluna Ana, sempre muito reservada e tímida, pouco a pouco foi desenvolvendo a habilidade de falar olhando nos olhos, ação que para ela era muito difícil, mas que, com o caminhar das oficinas, foi conquistando uma segurança maior para falar enquanto olhava nos olhos do interlocutor.

De forma geral, percebemos que os alunos precisam desenvolver um pouco mais a escolha das palavras, para contextos de maior formalidade, evitando gírias e marcadores conversacionais. Contudo, sabemos que esse aperfeiçoamento demanda tempo e outras atividades que oportunizem esse trabalho. Pois, não será em uma atividade pontual que todos os problemas que envolvem a oralidade serão resolvidos. É um trabalho contínuo e de longo prazo.

Diante do exposto, refletindo sobre todas as constatações que nosso trabalho de pesquisa nos permitiu chegar, sugerimos que essa proposta de intervenção não se torne uma atividade pontual, mas que a oralidade seja, de fato, um objeto de estudo consolidado em todas as modalidades de ensino, não apenas crianças, não apenas alunos de salas de AEE, mas todos (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos). Destarte, elencamos 4 sugestões aos professores, sobretudo, os de Língua Portuguesa, são elas: 1. Pesquisar outras possibilidades que trabalhem a oralidade, não se limitar apenas ao que o livro didático traz sobre oralidade; 2. Desenvolver, nas aulas de Língua Portuguesa e demais disciplinas, o hábito de falar em público (por parte dos alunos); 3. Promover eventos na comunidade escolar em que o aluno possa demonstrar e desenvolver suas habilidades orais em: saraus poéticos, shows de talentos, peças teatrais, jornais escolares, etc.; 4. Participar de cursos de formação continuada sobre o assunto.

Nesse intento, observamos que esse trabalho de pesquisa, nos trouxe a possibilidade de discutirmos sobre eixos temáticos tão negligenciados como a oralidade e a Educação de Jovens e adultos, possibilitando avaliarmos quais seriam os melhores caminhos para uma mudança de postura, no que concerne ao ensino da oralidade, assim como experimentarmos novas possibilidades a partir da linguagem teatral. Acreditamos, também, que o nosso trabalho contribui com novas discussões acerca do tema e provoca professores e pesquisadores da área da educação, por desenvolverem novas práticas pedagógicas e novas vertentes de pesquisa.

Em relação às dificuldades, às quais nos deparamos ao longo da pesquisa, a principal delas foi a de conseguirmos manter o grupo de 8 pessoas assíduos às aulas. Em resgate ao que foi pontuado no capítulo 5, subtópico 5.5, fatores externos às dependências da escola foram preponderantes para a queda na frequência escolar dos alunos. Apresentamos como exemplo, as escalas noturnas de trabalho, problemas familiares e ondas de violência na região como

alguns dos fatores que desencadearam essa problemática. Por essa razão, apenas 3 dos 8 alunos participaram de todas as atividades ou, pelo menos, a maioria das atividades. Por conseguinte, apenas o material gerado por três alunos, possuía dados com quantidade e qualidade satisfatória para a análise.

Ressaltamos também, que o presente estudo não está encerrado em si mesmo, porquanto, pode ser retomado por outros pesquisadores e estudiosos do tema ou até por nós mesmos em uma futura oportunidade, com o intuito de ampliarmos ou ressignificarmos nossas constatações, com outros atores sociais e em outros contextos. Certamente, uma pesquisa-ação, nesses moldes, nos traz mais perguntas e maiores inquietações pela busca por novos caminhos e novas propostas de intervenção.

Diante disso, podemos elencar novas possibilidades de estudo como, por exemplo: estudos voltados aos aspectos cinésicos e a neurociência; estudos que correlacionam a oralidade com a qualidade de vida do sujeito; pesquisas que podem ser conduzidas sob o viés do trabalho da oralidade com pessoas idosas; pesquisas que possam aprofundar a análise das atividades propostas em livros didáticos referentes à oralidade; a busca por respostas para o porquê de a oralidade ainda não ser vista, nas salas de aula, como um objeto de estudo central; e até mesmo pesquisas que busquem compreender como os professores da Educação de Jovens e Adultos trabalham a oralidade em suas práticas de docência. Esses são alguns dos temas que, durante a condução do nosso trabalho de pesquisa, nos incitou a curiosidade.

Concluimos dizendo que, um único trabalho de pesquisa, obviamente, não fora suficiente para sanar todas as dificuldades apresentadas pelo grupo no tocante às questões da oralidade. Não conseguimos obter sucesso no problema de dicção vocal do aluno Pedro, não conseguimos a superação total da timidez da aluna Ana.

Porém, é notório que obtivemos avanços significativos na interação e integração da turma, observamos relatos de que ocorreram melhoras na comunicação desses alunos com seus familiares e colegas de trabalho; houve relatos de melhorias em relação a timidez extrema que, paulatinamente, foi sendo atenuada, bem como, a consciência coletiva de que textos orais formais demandam planejamento e preparo. Estamos instigados a continuarmos com este trabalho dentro das nossas práticas, em sala de aula e estendê-lo para toda a comunidade escolar, pois, surgiu, por parte dos próprios alunos, o desejo de montarmos uma companhia de teatro na escola, que será baseada no Teatro do Oprimido e que se estenderá para todos aqueles que desejarem participar. Somos pesquisadores, mas, acima de tudo, somos professores e, enquanto professores, continuaremos a nossa busca incessante por novas possibilidades de ensino.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia, Ciência e Profissão, v.26, n.2, p.222-245. 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Estudos RBEP, v.94, n.236, p.299-322. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. **Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações**. Cadernos de Pesquisa, v.45, n.155, p. 56-75, 2015.

ALMEIDA, Débora de. Matias: **Linguagem e teatro popular do Acre**. 118f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Letras) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019.

ANDRADE, Ezequias Soares de. **Partitura Dramática: uma proposta metodológica para o ensino de teatro em ambiente escolar**. 2020. 68 p. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Artes Cênicas - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/39809>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

ARAÚJO, Flávia Santana. SUASSUNA, Livia. **Crítérios para a avaliação da oralidade no ensino de Língua Portuguesa**. Letras, v.1, n.1, p.97-110. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahund e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006

BEZERRA, Cristiane Crispim. **Corpo em redemoinho: performances decoloniais no seminário pela poética da companhia Biruta de Teatro**. 2022. 124f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) - Universidade do Estado da Bahia, 2022.

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor Pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 191-A p.1, 5 out. 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. MEC. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 05 mai. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Resolução CNE/CEB no. 1, de 5 de julho de 2000. In: Diário Oficial da União. Brasília, 6 de julho de 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos**. CNE/RES nº 7, de 14 de dezembro de 2010. In: Diário Oficial da União. Brasília, 09 de dezembro de 2010. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN72010.pdf?query=diretrizes%20curriculares1](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN72010.pdf?query=diretrizes%20curriculares1)>. Acesso em: 05 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC.2018a. disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)> . Acesso em: 13 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. CNE/RES nº 1, de 25 de maio de 2021. In: Diário Oficial da União. Brasília, 26 de maio de 2021. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf)>. Acesso em: 02 de jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. In: Diário Oficial da União. Brasília, 5 de janeiro de 2021. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECEBN12021.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN12021.pdf)>. Acesso em: 02 de jun. de 2022.

BUENO, Luzia. **Gêneros Orais na Escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo**. R. Estudos Pesquisa e Educação. Juiz de Fora, V.11, n. 1 p. 07-18 Jan/jun. 2008.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2018.

CASTRO, Wester de. **O estudante Enquanto Dramaturgo** [Manuscrito]: Experiências sobre dramaturgia nas salas de aula dos anos finais do ensino fundamental. 2020. 143 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais - Escola de Belas Artes, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34585>>. Acesso em 24 abri. 2022.

COSTA, Rosinaldo Santos da. **Canto e Muro e Teatro de Sombras**: uma experiência em sala de aula. 2018. 130 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Profissional em letras - PROFLETRAS- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28447>>. Acesso em: 24 abri. 2022.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. *In*: ELIAS, V. M. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita**: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Esylvie. **O oral como texto**: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim. **Didática da Oralidade**: uma entrevista com o professor Joaquim Dolz. *Signum: estudos da linguagem*. Londrina, V.26, n. 1 p. 161-172 abr. 2023.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e Escrita**: perspectiva para o ensino de língua. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do silenciamento** [livro eletrônico]: a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

FERREYRA, Erasmo Noberto. **A linguagem oral na educação de adultos**. Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERREIRA, Ana Letícia. **Artes cênicas e educação infantil**: realidade e possibilidade da linguagem do teatro como estratégia metodológica na mediação. 2021. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

FERNANDEZ, Claudia Zagatto. **Jogos Teatrais, Arte na Educação**: Vivências socioeducativas na sala de aula. 2018. 145 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2018. Disponível em:<<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1974>>. Acesso em 24 abri. 2022.

FORLINI, Danilo Basile. **Teatróloga**: improvisação e teatro como possibilidades metodológicas na educação para a democracia. 2022. 232f. Tese - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação de adultos**: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José e. (orgs.). **Educação de jovens e adultos** [livro eletrônico]: teoria, prática e proposta. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos**: correntes e tendências. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José e. (orgs.). **Educação de jovens e adultos** [livro eletrônico]: teoria, prática e proposta. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

GEDOZ, Sueli; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Concepção sociointeracionista de linguagem**: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. *Revista Trama*, v.8, p.125-138, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Unidades Básicas do Ensino de Português**. *In*: GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José de (orgs.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **As abordagens dramáticas e a presença do teatro nas escolas brasileiras**: reflexões sobre uma realidade. IV Congresso Internacional das Linguagens 2010. Erechim/ RS (Brasil) Disponível em: <[http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero\\_009/artigos/artigos\\_vivencias\\_09/n9\\_6.htm](http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_009/artigos/artigos_vivencias_09/n9_6.htm)> . Acesso em: 13 mai. 2022.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Os princípios gerais do teatro na escola e o afastamento da atividade teatral significativa da escola brasileira**. Joaçaba/ SC (Brasil). Roteiro, Joaçaba, v. 33, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**; tradução: João Paulo Monteiro. 9 ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Alhandra**: panorama. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/alhandra.html>>. Acesso em: 29 Mai. 2022.

IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **Alhandra**: rede municipal. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 29 Mai. 2022.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos** [livro eletrônico]: sujeitos, saberes e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LUCIO, Josiane Dantas. **Estudo de gêneros orais em livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental**. 2019. 134f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Letras) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2019.

MAMET, David. **Teatro** [Livro eletrônico]. Tradução de Ana Carolina de Carvalho Mesquita. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

MARCUSCHI, Luiz. **A língua falada e o ensino de português**. 6º Congresso de Língua Portuguesa, PUC-SP, 1996. (mimeo).

MARCUSCHI, Luiz. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz. **Fala e Escrita**. *In*: MARCUSCHI, Luiz. DIONISIO, Angela Paiva (Orgs.). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MARCUSCHI, Luiz. DIONISIO, Angela. **Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e escrita.** In: MARCUSCHI, Luiz. DIONISIO, Angela Paiva (Orgs.). Fala e Escrita. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e ensino de língua:** uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de Português:** múltiplos olhares. 2. ed. Campina Grande: EDUEFCG, 2020. 244 p.

MELO, Márcia Cristina Hernandes; CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Roda de Conversa:** Uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. *Imagens da Educação*. Paraná, v.4, n.2, p. 31-39. 2014.

MIRANDA, Joseval dos Reis. **A avaliação das aprendizagens na educação de jovens e adultos por meio do portfólio.** 2011. 250f. Tese (Programa de Pós-graduação em educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/9697>>. Acesso em: 23 dez. 2022.

MILANEZ, Wânia. **Pedagogia do oral:** condições e perspectivas para sua aplicação no português. 1. ed. Campinas: Sama, 1993.

NEVES, Libéria; SANTIAGO, Ana Lydia. **O uso dos jogos teatrais na educação** [Livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Papyrus Editora. 2016.

OLIVEIRA, Leidiane de. **O estudo da prosódia por meio de atividades lúdicas.** 2019 137 f. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em: <<http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/898>>. Acesso em: 24 abri. 2022.

ONG, Walter J. **Oralidade e Cultura escrita:** A tecnologização da palavra. Trad. Enid Abreu Dobrãnszky. Campinas: Papyrus, 1998.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Emani Cesar. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REINALDO, Antônio Gomes. **O papel das estratégias de leitura na compreensão de textos escritos para a fluência da leitura oral em alunos da EJA.** 2021. 116f. Dissertação (Programa de Pós-graduação Profissional em Letras) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "Estado da arte" em educação.** *Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. /dez. 2006.

SANTANA, Suzimar Barbosa. **Linguagem Teatral e Educação:** um elo possível. 2010. 60f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2010. Disponível em: <<http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/handle/BR-SIFE/182>>. Acesso em: 02 jan. 2023.

SILVA, Danielle Santana da. **Corpo a corpo com o texto literário**: um espetáculo em muitos atos nas aulas de Língua Portuguesa. 2018. 150 f. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Letras -PROFLETRAS- Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018. Disponível em: <<http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/807>>. Acesso em: 24 abri. 2022.

SCHNEUWLY, Bernard. **Palavra e ficcionalização**: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIQUEIRA, Thulho Cezar Santos de. **A experiência ritualística da cena**: o teatro como educação sensível. 2019. 262f. Tese (Programa de Pós-graduação em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2019. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7698950](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7698950)>. Acesso em: 26 Jan. 2023.

SITTA, Marli Susana Carrard. POTRICH, Cilene Maria. **Teatro**: espaço de educação, tempo para a sensibilidade. 1. ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

SOUZA, Ruidglan de. **Jornada Dionisíaca**: uma narrativa mítico-simbólico-teatral de processos educacionais na escola pública. 2019. 230f. Tese (Programa de pós-graduação em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7975217](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7975217)>. Acesso em: 26 jan. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VALLE, Hardalla Santos do; ARRIADA, Eduardo. **Educar para transformar**: A prática das oficinas. Revista Didática Sistêmica. Rio Grande do Sul, v.14, n.1. 2012.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de Teatro** [Livro eletrônico]. 6. ed. Porto Alegre, RS: L&M, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. 5. ed. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIGNO, Luana. **EJA**: educação de jovens e adultos: ensino fundamental 3ª etapa 6º e 7º anos. In: VIGNON, Luana. SALIBA, Marco (orgs.). 1. ed. São Paulo: Eureka, 2018.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Termo de anuência para autorização de pesquisa



### TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: **A oralidade na Educação de Jovens e Adultos: possibilidades pedagógicas a partir da linguagem teatral**, a ser desenvolvida pela aluna **Jussara Queiroz de Araújo** do **Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS** do **CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE**, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof. **Dr. Joseval dos Reis Miranda**.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos das Resoluções 466/12, 510/16 e da Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da **CERTIDÃO DE APROVAÇÃO (PARECER CONSUBSTANCIADO) DO PRESENTE PROJETO (PROTOCOLO DE PESQUISA), PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA QUE ANALISOU E APROVOU O MESMO**. Tudo como preconiza as Resoluções 466/12, Resolução 510/16 e a Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

João Pessoa-PB, 20 de junho de 2023.

*Leylla Alves da Silva Lima*

CPF: 034.006.994-54

Escola M.E.F. II  
João Francisco de Lima

*Leylla Alves da S. Lima*  
Diretora  
Mat. 0598

## APÊNDICE B- Termo de assentimento livre e esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -**  
**PROFLETRAS**

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

(A ser utilizado pelos alunos menores de idade)

(Elaborado de acordo com as Resoluções N° 466/12 e 510/2016 do CNS)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: **“A oralidade na Educação de Jovens e Adultos: possibilidades pedagógicas a partir da linguagem teatral”**, desenvolvida por **JUSSARA QUEIROZ DE ARAÚJO**, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Paraíba (CCAUE/UFPB), sob a orientação do Prof. Dr. Joseval do Reis Miranda.

O presente estudo tem como objetivo geral: compreender como a oralidade de alunos do ciclo III (6° e 7° ano), da Educação de Jovens e Adultos pode ser aprimorada ao se utilizar a linguagem teatral como ferramenta pedagógica, e como objetivos específicos: visitar o que dizem os estudos e pesquisas acerca da oralidade e o uso da linguagem teatral na EJA; diagnosticar quais habilidades apresentam os alunos do ciclo III (6° e 7° ano) da EJA no que diz respeito à oralidade; analisar como o trabalho pedagógico, por meio da linguagem teatral, pode desenvolver habilidades no que diz respeito à oralidade dos alunos do ciclo III (6° e 7° ano) da EJA e propor o desenvolvimento de material didático-pedagógico que aborde a oralidade com alunos do ciclo III (6° e 7° ano) da EJA por meio da linguagem teatral em aulas de Língua Portuguesa.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que irá contribuir com o desenvolvimento pessoal e profissional das habilidades de comunicação em público. Acreditamos que as oficinas a serem desenvolvidas com o grupo, podem auxiliá-los no processo de desinibição e autoconfiança em momentos futuros que o aluno precise participar de uma entrevista de emprego, um ato público ou algo semelhante.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): rodas de conversa, observação participante (do pesquisador) e oficinas pedagógicas utilizando a linguagem teatral.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, limitado à possibilidade de eventual desconforto ao participar das rodas de conversa ou oficinas pedagógicas. Para que isso não venha a ocorrer, será escolhido um local privado sem a presença de pessoas alheias ao estudo, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Vale ressaltar que durante todas as etapas da presente pesquisa serão cumpridas todas as determinações constantes das Resoluções 466/12 e 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos, justificativa, risco e benefício do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo Assentimento assinado por mim e pela pesquisadora responsável, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

João Pessoa-PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do (a) menor

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisadora Responsável: Jussara Queiroz de Araújo.

Telefone: (83) xxxxxxxxxxxx.

E-mail: [jussaraclases2021@gmail.com](mailto:jussaraclases2021@gmail.com)

O CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 - E-mail: [eticaccsufpb@hotmail.com](mailto:eticaccsufpb@hotmail.com). Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa

Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

**APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
(pais/responsável)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –  
PROFLETRAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO**

(A ser utilizado pelos pais/responsáveis pelos alunos menores de idade)

(Elaborado de acordo com as Resoluções N° 466/12 e 510/2016 do CNS)

O(A) seu(ua) filho(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **“A oralidade na Educação de Jovens e Adultos: possibilidades pedagógicas a partir da linguagem teatral”**, desenvolvida por **JUSSARA QUEIROZ DE ARAÚJO**, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Paraíba (CCAUE/UFPB), sob a orientação do Prof. Dr.º. Joseval dos Reis Miranda.

O presente estudo tem como objetivo geral: compreender como a oralidade de alunos do ciclo III (6º e 7º ano), da Educação de Jovens e Adultos pode ser aprimorada ao se utilizar a linguagem teatral como ferramenta pedagógica, e como objetivos específicos: visitar o que dizem os estudos e pesquisas acerca da oralidade e o uso da linguagem teatral na EJA; diagnosticar quais habilidades apresentam os alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da EJA no que diz respeito à oralidade; analisar como o trabalho pedagógico, por meio da linguagem teatral, pode desenvolver habilidades no que diz respeito à oralidade dos alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da EJA e propor o desenvolvimento de material didático-pedagógico que aborde a oralidade com alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da EJA por meio da linguagem teatral em aulas de Língua Portuguesa.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que irá contribuir com o desenvolvimento pessoal e profissional das habilidades de comunicação em público. Acreditamos que as oficinas a serem desenvolvidas com o grupo, podem auxiliá-los no processo de desinibição e autoconfiança em momentos futuros que o aluno precise participar de uma entrevista de emprego, um ato público ou algo semelhante.

A participação do seu(ua) filho(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): rodas de conversa, observação participante (do pesquisador) e oficinas pedagógicas utilizando a linguagem teatral.

Caso o seu(ua) filho(a) decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento de ele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da participação do(a) seu(ua) filho(a) são considerados mínimos, limitado à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao participar das rodas de conversa ou oficinas pedagógicas. Para que isso não venha a ocorrer, será escolhido um local privado sem a presença de pessoas alheias ao estudo, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada. Apesar disso, seu(ua) filho(a) terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados deste estudo estarão à sua disposição quando finalizado. O nome do(a) seu(ua) filho(a) ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções nº. 466/2012 e 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o nome do(a) seu(ua) filho(a) será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de seu(ua) filho(a) implique em algum tipo de despesa, a mesma será ressarcida pela pesquisadora responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para que meu(inha) filho(a) possa dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem dos mesmos nos slides destinados à

apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma via deste documento, assinada por mim e pela pesquisadora responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pela pesquisadora responsável quanto por mim.

João Pessoa -PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 202\_\_.

---

Pesquisadora Responsável



---

Responsável pelo(a) Participante da Pesquisa

---

Testemunha

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisadora Responsável: Jussara Queiroz de Araújo.

Telefone: (83) xxxxxxxxxxxxxx.

E-mail: [jussaraclases2021@gmail.com](mailto:jussaraclases2021@gmail.com)

O CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 - E-mail: [eticaccsufpb@hotmail.com](mailto:eticaccsufpb@hotmail.com). Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Bairro Asa

Norte, Brasília-DF - CEP: 70.719-040 - Fone: (61) 3315-5877 - E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com "múnus público", que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

**APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -  
PROFLETRAS**

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA,**

Os pesquisadores **Jussara Queiroz de Araújo** e o **Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda** convidam você a participar da pesquisa intitulada: “**A oralidade na Educação de Jovens e Adultos: possibilidades pedagógicas a partir da linguagem teatral**”. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender como a oralidade de alunos do ciclo III (6º e 7º ano), da Educação de Jovens e Adultos pode ser aprimorada ao se utilizar a linguagem teatral como ferramenta pedagógica. Bem como os objetivos específicos: revisar o que dizem os estudos e pesquisas acerca da oralidade e o uso da linguagem teatral na EJA; diagnosticar quais habilidades apresentam os alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da EJA no que diz respeito à oralidade; analisar como o trabalho pedagógico, por meio da linguagem teatral, pode desenvolver habilidades no que diz respeito à oralidade dos alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da EJA e propor o desenvolvimento de material didático-pedagógico que aborde a oralidade com alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da EJA por meio da linguagem teatral em aulas de Língua

Portuguesa. Os dados desta pesquisa serão gerados a partir de rodas de conversa, observações do pesquisador e oficinas pedagógicas.

### **Riscos ao(à) Participante da Pesquisa:**

Em relação aos riscos, eles podem ocorrer em virtude do cansaço, constrangimento ou colisão corporal entre participantes durante a execução das oficinas. Todavia, afirmamos nosso compromisso em oferecer total assistência e socorro imediato, caso haja necessidade ou aconteça algum imprevisto que possa oferecer riscos a sua integridade física ou psíquica.

### **Benefícios ao(à) Participante da Pesquisa:**

Todos os envolvidos nesta pesquisa terão o benefício de participar de uma atividade voltada exclusivamente para o desenvolvimento pessoal e profissional, fazendo com que se sintam mais seguros e treinados nas habilidades de expressividade oral como, por exemplo, escutar com atenção e falar em público de maneira assertiva. Reforçamos ainda, que nenhum dos temas e métodos escolhidos para a geração de dados abordará temas sensíveis que possam acionar gatilhos emocionais em algum dos participantes.

### **Contato do Pesquisador Responsável e demais membros da equipe:**

Pesquisadora Responsável: Jussara Queiroz de Araújo.  
Telefone: (83) xxxxxxxxxxxx.  
E-mail: jussaraclases2021@gmail.com

### **Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UEPB**

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)  
Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba Campus I –  
Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB  
Telefone: +55 (83) 3216-7791  
E-mail: [comitedeetica@ccs.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccs.ufpb.br)  
Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h.  
Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

## **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

Alhandra– PB. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.



---

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

---

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP: Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa  
Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa  
Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

**Obs.: Todas as demais laudas devem ser rubricadas.**

## APÊNDICE E- Termo de Confidencialidade e Sigilo



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -  
PROFLETRAS**

**Responsável pela pesquisa: Jussara Queiroz de Araújo  
Mestrando do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV**

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, **JUSSARA QUEIROZ DE ARAÚJO**, mestranda em Letras, telefone (83)xxxxxxxxx, e-mail:jussaraclases2021@gmail.com, responsável pela pesquisa intitulada: “**A oralidade na Educação de Jovens e Adultos: possibilidades pedagógicas a partir da linguagem teatral**”, declaro cumprir todas as implicações abaixo:

- a) Preservar a privacidade, a confidencialidade e o anonimato integral dos sujeitos cujos dados serão coletados mediante a aplicação de Rodas de conversa, oficinas temáticas e a observação participante em instituição de ensino pública da rede municipal da cidade de Alhandra, Paraíba;
- b) Que as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente para a finalidade prevista no protocolo da pesquisa;
- c) Não utilizar as informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou benefício econômico – financeiro;
- d) Desenvolver a pesquisa conforme prevê os termos da Resolução CNS 466/2012;
- e) Todos os dados coletados serão mantidos em poder do responsável pela pesquisa;
- f) Assino esse termo para salvaguardar os dados da pesquisa e os direitos dos participantes.

Mamanguape, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

**Jussara Queiroz de Araújo**  
- Pesquisadora -

## **APÊNDICE F - Fábulas trabalhadas nas rodas de conversa inicial e final.**

### **A Cigarra e a Formiga**

Enquanto a formiga trabalhava, recolhendo alimentos durante o verão inteiro, sua companheira cigarra estava mais preocupada em cantar.

Quando chegou o frio e a chuva do inverno, a primeira tinha garantido o seu sustento. Já a segunda não tinha o que comer.

Foi aí que a cigarra procurou a formiga, pedindo que dividisse com ela aquilo que recolheu. A formiga respondeu:

— Você não passou o verão todo cantando, enquanto eu trabalhava? Então agora se vire sozinha.

**Moral:** Precisamos ser independentes e garantir o nosso futuro, sem depender do trabalho dos outros.

### **A Raposa e as Uvas**

Uma raposa estava com fome e viu um delicioso cacho de uvas pendurado numa parreira. Decidida, fez vários esforços para alcançá-la, mas não conseguiu cumprir a missão. Foi aí que, com ar de desdém, resolveu ir embora, afirmando: “Estão verdes”.

**Moral:** Muitas vezes, quando não conseguimos cumprir um objetivo, temos tendência a culpar os outros.

### **O Estômago e os Pés**

O corpo estava em guerra, já que o estômago e os pés discutiam para saber qual deles era o mais importante. Os pés tinham certeza da sua superioridade, já que eram eles que faziam com que o corpo todo se movesse.

Então, o estômago respondeu: se não fosse o meu trabalho, garantindo os alimentos que nos sustentam, vocês não conseguiriam ir a lugar nenhum.

**Moral:** Aqueles que cumprem as ordens são muito importantes, mas os que sabem liderar são essenciais.

### **A Raposa e a Máscara**

Uma raposa conseguiu invadir a casa de um ator e começou a remexer nos seus pertences. Foi aí que encontrou uma máscara linda, repleta de ornamentos e decorações. Segurou o objeto e exclamou: "Que cabeça bonita! Pena que não tem um cérebro lá dentro".

**Moral:** A aparência exterior nem sempre reflete aquilo que existe no nosso espírito.

### **Zeus e a Serpente**

No dia em que Zeus resolveu se casar, todos os animais apareceram para entregar presentes. Foi então que surgiu a serpente, que subiu pelo seu corpo, carregando uma rosa com a boca. Zeus, repleto de sabedoria e esperteza, declarou: "Da tua boca, não vou aceitar nada!".

**Moral:** Cuidado ao aceitar favores daqueles em quem não confia.

### **O Mosquito e o Touro**

Um mosquito passou muito tempo pousado no chifre de um touro. Na hora de levantar voo, perguntou ao outro animal se desejava que ele partisse, para não o incomodar mais. O touro, forte e imponente, respondeu: "Não senti a sua presença e também não vou sentir a sua ausência".

**Moral:** Existem pessoas às quais reagimos com total indiferença, mesmo quando elas acham que nos atrapalham.

### **A Lâmpada**

Havia uma lâmpada que sempre iluminava tudo em redor. Por isso, ela achava que era mais poderosa do que o próprio sol. No entanto, um dia veio uma rajada de vento e a sua chama se apagou de imediato.

Quando alguém veio reacendê-la, disse: "Não te gabes, oh lâmpada, que ninguém é capaz de apagar a luz que vem dos astros".

**Moral:** Não devemos ficar dominados pelo orgulho excessivo e esquecer que também temos fraquezas.

### **A Galinha dos Ovos de Ouro**

Havia uma galinha que conseguia pôr ovos de ouro. O seu dono, ganancioso, começou a achar que havia uma pilha de ouro na sua barriga e resolveu matá-la.

Foi aí que descobriu que o animal, por dentro, era igual a todos os outros. Assim, ele perdeu o animal que lhe trazia lucros, na ambição de aumentar rapidamente a sua riqueza.

**Moral:** A cobiça insaciável pode levar-nos a perder tudo o que temos.

Fonte: <https://www.culturagenial.com/fabulas-pequenas-com-moral-e-interpretacao/>

Acessado em: 15 de out. de 2023.

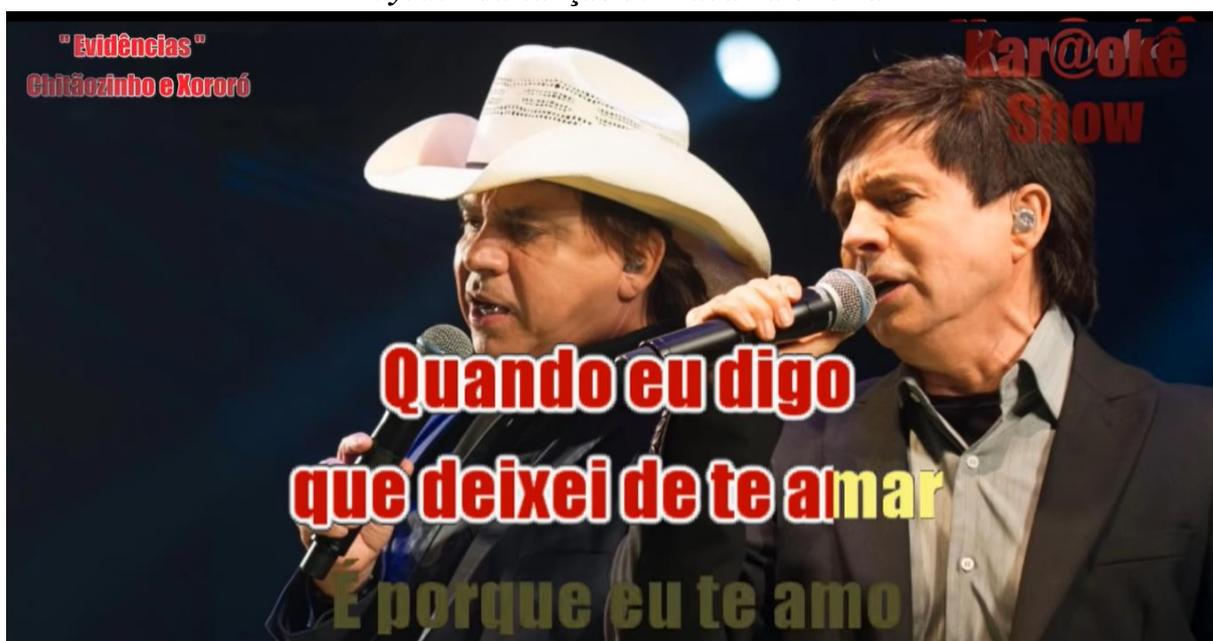
APÊNDICE G - Manchetes utilizadas na primeira oficina pedagógica e *playback* da canção.

**Huck convida ex-trafficante, hoje professor, para subir ao palco do Rio Innovation Week: ‘Me amarro nele’**

**Reforma tributária pode reduzir imposto sobre armas, alertam entidades; Fazenda defende mudanças no texto**

Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/rio-innovation-week/noticia/2023/10/05/huck-convida-ex-trafficante-hoje-professor-para-subir-ao-palco-do-rio-innovation-week-me-amarro-nele.ghtml>> Acesso em: 22 out. 2023.

*Playback* da canção utilizada na oficina



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TGXkdU9S0OU> Acesso em: 24 out. 2023.

## **APÊNDICE H - Trava línguas e manchetes utilizados na quarta oficina pedagógica**

### **TRAVA-LÍNGUAS**

- Trazei três pratos de trigo para três tigres tristes comerem.
- O rato roeu a roupa do rei de Roma rumo à Romênia.
- Fala, arara loura. A arara loura falará.
- Casa suja, chão sujo. Chão sujo, casa suja.
- O brinco da Bruna brilha.
- Larga a tia, lagartixa. Lagartixa, larga a tia.
- José junta jabuticabas na jarra.
- Toco preto, porco fresco, corpo crespo.

Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/trava-linguas-infantis-faceis-e-dificeis/>>. Acesso em: 5 out. 2023.

### **Manchetes:**

**Agricultor faz vinho com videiras plantadas há mais de 100 anos por bisavós italianos que migraram para o Brasil**

**Provar até 150 bebidas por dia, assoviar e ter alimentação saudável: entenda o trabalho de um degustador de café**

**Do arroto do boi ao desmatamento: produção de comida gera 1,8 bilhão de toneladas de gases poluentes no Brasil**

Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/agronegocios/>>. Acesso em: 05 out. 2023

## APÊNDICE I - Ficha de avaliação da primeira roda de conversa

<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (1ª RODA DE CONVERSA)</b>
<b>ASPECTOS EXTRALINGUÍSTICOS (Avaliação geral do grupo)</b>
<b>Publicidade do evento</b> (número de participantes):
<b>Intimidade</b> entre os interlocutores: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se conhecem há muito tempo (2 anos ou mais)</li> <li>○ Se conhecem há pouco tempo (dias ou meses)</li> </ul>
<b>Participação emocional:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Grau de envolvimento afetivo elevado</li> <li>○ Grau de envolvimento afetivo regular</li> <li>○ Grau de envolvimento afetivo reduzido ou nulo</li> </ul> <hr/>
<b>Fixação Temática:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ O tema foi fixado com antecedência</li> <li>○ O tema foi espontâneo</li> </ul>
<b>1. Aluno:</b>
<b>ASPECTOS LINGUÍSTICOS (Avaliação individual dos falantes)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ O aluno fez <b>uso de marcadores conversacionais</b> (neh, uhum, sim, aí, tá, etc.);</li> <li>○ o aluno fez <b>correções no ato de fala;</b></li> <li>○ o aluno usou de <b>repetições de termos ditos anteriormente;</b></li> <li>○ o aluno <b>hesitou no ato de fala;</b></li> <li>○ o <b>ato de fala atendeu ao objetivo esperado pelo gênero</b> proposto no <ul style="list-style-type: none"> <li>( ) 1º momento</li> <li>( ) 2º momento</li> <li>( ) 3º momento</li> <li>( ) Fase final</li> </ul> </li> </ul> <p>Outras observações:</p>
<b>ASPECTOS PARALINGUÍSTICOS (Avaliação individual dos falantes)</b>
<b>Qualidade da voz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ rouca;</li> <li>○ aguda</li> <li>○ grave</li> <li>○ sussurrada</li> <li>○ Infantilizada</li> </ul>
<b>Elocução (modo de se expressar verbalmente)</b>
<b>Adequada ao gênero</b>

- 1º momento
- 2º momento
- 3º momento
- Fase final

**Inadequada ao gênero**

- 1º momento
- 2º momento
- 3º momento
- Fase final

**ASPECTOS CINÉSICOS****Postura**

- ereta
- inclinada
- retraída

**Gestos**

- O aluno fez uso de gestos durante a comunicação
- O aluno não fez uso de gestos durante comunicação

**Expressão facial**

- As expressões faciais estavam de acordo com a situação comunicativa
- As expressões faciais não estavam de acordo com a situação comunicativa

Fonte: Adaptado de Araújo e Suassuna (2020)

## APÊNDICE J - Ficha de Avaliação da Primeira Oficina Pedagógica

<b>ALUNO:</b>
<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (1ª OFICINA PEDAGÓGICA)</b>
<p><b>ASPECTOS PARALINGUÍSTICOS (Avaliação individual dos falantes)</b></p> <p><b>Qualidade da voz</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Rouca;</li> <li>● Aguda</li> <li>● Grave</li> <li>● Sussurrada</li> <li>● Infantilizada</li> </ul> <p><b>Elocução (modo de se expressar verbalmente)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Rápida</li> <li>● Lenta</li> <li>● Moderada</li> </ul> <p><b>Pausas (respirações durante a emissão)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Curta</li> <li>● Longa</li> </ul> <p><b>Interrupções (durante a apresentação houve a presença de:)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Risos</li> <li>● Suspiros</li> <li>● Choro</li> <li>● Gagueira</li> </ul> <p><b>Entoação</b></p> <p><b>No 1º momento houve variação na altura da fala em alguma determinada palavra ou oração?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● sim</li> <li>● não</li> </ul> <p><b>No 2º momento (leitura com ritmo) o aluno cantou a notícia de forma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Entoadada</li> <li>● Desentoadada</li> </ul> <p><b>Dicção</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● O aluno apresentou boa dicção durante a execução das atividades</li> <li>● O aluno apresentou pouca dicção durante a execução das atividades</li> </ul> <p><b>Outras observações:</b></p>

**APÊNDICE K - Ficha de avaliação da segunda oficina pedagógica**

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (2ª OFICINA PEDAGÓGICA)**

**Aluno (a):**

**ASPECTOS LINGUÍSTICOS (Avaliação individual dos falantes)**

- O aluno fez **uso de marcadores conversacionais** (neh, uhum, sim, aí, tá, etc.);
- O aluno fez **correções no ato de fala**;
- O aluno usou de **repetições de termos ditos anteriormente**;
- O aluno **hesitou no ato de fala**;
- O aluno fez uso de **digressões** (suspensão de um tópico retomado adiante);
- O aluno fez uso de **expressões formulaicas** (bom dia, até logo, olá, provérbios, frases prontas, etc.);
- O aluno fez uso de **atos de fala positivos** (elogiar, agradecer, aceitar, concordar, etc.);
- O aluno fez uso de **atos de fala negativos** (discordar, recusar, ofender, xingar, etc.);
- Os **atos de fala atenderam ao objetivo esperado pelos gêneros** propostos nas atividades;
- Os **atos de fala NÃO atenderam ao objetivo esperado pelos gêneros** propostos nas atividades.
- Outras observações:

Fonte: Adaptado de Araújo e Suassuna (2020)

## APÊNDICE L - Ficha de avaliação da terceira oficina pedagógica

<b>Aluno (a):</b>
<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (3ª OFICINA PEDAGÓGICA)</b>
<p><b>ASPECTOS CINÉSICOS</b></p> <p><b>Postura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ereta</li> <li>● Inclinação</li> <li>● Retraída</li> </ul> <p><b>Gestos (mexer com as mãos, apontar, acenar, chamar, fazer sinal de ruim, de bom etc.)</b></p> <p><b>1º Momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● O aluno fez uso de gestos durante a comunicação</li> <li>● O aluno não fez uso de gestos durante comunicação</li> </ul> <p><b>2º Momento (O aluno...)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Mexeu com as mãos;</li> <li>● Apontou</li> <li>● Acenou</li> <li>● Chamou com as mãos</li> <li>● Fez sinal de positivo</li> <li>● Fez sinal de negativo</li> <li>● Outro:</li> </ul> <p><b>Expressão facial</b></p> <p><b>1º Momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● O aluno fez uso de expressões faciais;</li> <li>● O aluno não fez uso de expressões faciais.</li> </ul> <p><b>2º Momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● As expressões faciais estavam de acordo com a situação comunicativa</li> <li>● As expressões faciais não estavam de acordo com a situação comunicativa</li> <li>● O grupo conseguiu compreender a mensagem</li> <li>● O grupo NÃO conseguiu compreender a mensagem</li> </ul> <p><b>Contato Visual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● O aluno fez contato visual durante as encenações</li> <li>● O aluno quase não fez contato visual durante as encenações</li> <li>● O aluno NÃO fez contato visual durante as encenações.</li> </ul> <p><b>Deslocamento</b></p> <p><b>1º Momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Houve deslocamento durante o ato de fala;</li> <li>● Não houve deslocamento durante o ato de fala</li> </ul> <p><b>2º Momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Houve deslocamento durante o ato de fala;</li> <li>● Não houve deslocamento durante o ato de fala</li> </ul> <p>Outras Observações:</p>

**APÊNDICE M - Ficha de avaliação da quarta oficina pedagógica**

<b>Aluno:</b>
<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (4ª OFICINA PEDAGÓGICA)</b>
<p><b>ASPECTOS PARALINGUÍSTICOS (Avaliação individual dos falantes)</b></p> <p><b>Qualidade da voz</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Rouca;</li> <li>● Aguda</li> <li>● Grave</li> <li>● Sussurrada</li> <li>● Infantilizada</li> </ul> <p><b>Elocução (modo de se expressar verbalmente)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Rápida</li> <li>● Lenta</li> <li>● Moderada</li> </ul> <p><b>Pausas (respirações durante a emissão)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Curta</li> <li>● Longa</li> </ul> <p><b>Interrupções (durante a apresentação houve a presença de:)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Risos</li> <li>● Suspiros</li> <li>● Choro</li> <li>● Gagueira</li> </ul> <p><b>Entoação</b></p> <p><b>No 1º momento houve variação na altura da fala em alguma determinada palavra ou oração?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Sim</li> <li>● Não</li> </ul> <p><b>No 2º momento (Manchete) o aluno falou a notícia de forma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Entoadada</li> <li>● Desentoadada</li> </ul> <p><b>Dicção</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● O aluno apresentou boa dicção durante a execução das atividades</li> <li>● O aluno apresentou pouca dicção durante a execução das atividades</li> </ul> <p><b>Outras observações:</b></p>

Fonte: Adaptado de Araújo e Suassuna (2020)

## APÊNDICE N - Ficha de avaliação da quinta oficina pedagógica

<b>Aluno(a):</b>
<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (5ª OFICINA PEDAGÓGICA)</b>
<b>ASPECTOS LINGUÍSTICOS (Avaliação individual dos falantes)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● O aluno fez <b>uso de marcadores conversacionais</b> (neh, uhum, sim, aí, tá, etc.);</li> <li>● O aluno fez <b>correções no ato de fala</b>;</li> <li>● O aluno usou de <b>repetições de termos ditos anteriormente</b>;</li> <li>● O aluno <b>hesitou no ato de fala</b>;</li> <li>● O aluno fez uso de <b>digressões</b> (suspensão de um tópico retomado adiante);</li> <li>● O aluno fez uso de <b>expressões formulaicas</b> (bom dia, até logo, olá, provérbios, frases prontas, etc.);</li> <li>● O aluno fez uso de <b>atos de fala positivos</b> (elogiar, agradecer, aceitar, concordar, etc.);</li> <li>● O aluno fez uso de <b>atos de fala negativos</b> (discordar, recusar, ofender, xingar, etc.);</li> <li>● Os <b>atos de fala atenderam ao objetivo esperado pelos gêneros</b> propostos nas atividades;</li> <li>● Os <b>atos de fala NÃO atenderam ao objetivo esperado pelos gêneros</b> propostos nas atividades.</li> </ul> <p>Outras observações:</p>

Fonte: Adaptado de Araújo e Suassuna (2020)

## APÊNDICE O - Ficha de avaliação da roda de conversa final

<b>Aluno (a):</b>
<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (2ª RODA DE CONVERSA)</b>
<b>ASPECTOS LINGUÍSTICOS (Avaliação individual dos falantes)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● O aluno fez <b>uso de marcadores conversacionais</b> (neh, uhum, sim, aí, tá, etc.);</li> <li>● O aluno fez <b>correções no ato de fala</b>;</li> <li>● O aluno usou de <b>repetições de termos ditos anteriormente</b>;</li> <li>● O aluno <b>hesitou no ato de fala</b>;</li> </ul> <p>O <b>ato de fala atendeu ao objetivo esperado pelo gênero</b> proposto no</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 1º momento</li> <li>● 2º momento</li> <li>● 3º momento</li> </ul> <p>Outras observações:</p>
<b>ASPECTOS PARALINGUÍSTICOS (Avaliação individual dos falantes)</b>
<p><b>Qualidade da voz</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Rouca;</li> <li>● Aguda;</li> <li>● Grave;</li> <li>● Sussurrada;</li> <li>● Infantilizada</li> </ul> <p><b>Elocução (modo de se expressar verbalmente)</b></p> <p><b>Adequada ao gênero</b></p> <p>( ) 1º momento</p> <p>( ) 2º momento</p> <p>( ) 3º momento</p> <p>( ) Fase final</p> <p><b>Inadequada ao gênero</b></p> <p>( ) 1º momento</p> <p>( ) 2º momento</p> <p>( ) 3º momento</p> <p>( ) Fase final</p>
<b>ASPECTOS CINÉSICOS</b>
<p><b>Postura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ereta</li> <li>● Inclínada</li> <li>● Retraída</li> </ul> <p><b>Gestos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● O aluno fez uso de gestos durante a comunicação</li> <li>● O aluno não fez uso de gestos durante comunicação</li> </ul> <p><b>Expressão facial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● As expressões faciais estavam de acordo com a situação comunicativa</li> <li>● As expressões faciais não estavam de acordo com a situação comunicativa</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Araújo e Suassuna (2020).

## **ANEXOS**

## ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de ética

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A oralidade na Educação de Jovens e Adultos: possibilidades pedagógicas a partir da linguagem teatral

**Pesquisador:** JUSSARA QUEIROZ DE ARAUJO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 71058523.1.0000.5188

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Aplicadas e Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.196.802

#### Apresentação do Projeto:

##### INTRODUÇÃO:

A referente pesquisa que pretendo desenvolver, consiste em uma pesquisa-ação que buscará por ferramentas lúdicas a partir da linguagem teatral.

Com o intuito de aperfeiçoar as habilidades orais de alunos jovens e adultos oriundos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos. O eixo central que norteará essa pesquisa será pautado no ensino e aperfeiçoamento de gêneros orais, especialmente os gêneros orais públicos, compreendidos como gêneros que demandam maior sofisticação e preparo para o momento da fala, a exemplo de: entrevistas, podcasts, palestras

etc. Por estar há pouco mais de dois anos lecionando para jovens e adultos da escola pública, tenho observado o silenciamento e a insegurança ao falar em público em praticamente todos os alunos. Este silenciamento tem me causado inquietações e foi por esta razão que pensei em utilizar um pouco dos meus conhecimentos pessoais relacionados ao teatro para ajudá-los na busca por aperfeiçoar as habilidades orais. Tomarei por base

a perspectiva interacionista sociodiscursiva, ancorada pelo teórico Bakhtin (1997; 2006), além de estudiosos que contemplem os eixos da oralidade: Ong (1998), Marcuschi (1996; 2001; 2007), Dolz e Schneuwly (2004), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018); a Educação de Jovens e Adultos: Ferreyra (1998), Gadotti (2021) e Miranda (2011); o eixo linguagem teatral: Boal (1996; 2019), Mamet

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.196.802

(2014), Neves e Santiago (2016), Santana (2010), Grazioli (2008) e Vasconcellos (2011); assim como lançarei mão de algumas técnicas e jogos da linguagem teatral e também alguns conhecimentos pessoais com base nas minhas vivências no teatro para aplicar em sala de aula. Trabalharei oficinas teatrais e rodas de conversa com o intuito de ajudá-los a aperfeiçoar a desenvoltura na elaboração e execução de gêneros discursivos. E por fim, analisarei os resultados desta trajetória para

depreender quais serão os pontos negativos e positivos, e também, o que precisa ser melhorado, a fim de obter maior eficácia nos resultados em uma próxima oportunidade. Ao longo de toda a proposta de pesquisa esmiuçarei o passo a passo dessa jornada desafiadora, explicitando cada processo e todos os trâmites legais além das atividades que planejo desenvolver com os voluntários da pesquisa. Este projeto de pesquisa está

dividido em cinco capítulos, sendo o primeiro capítulo um panorama geral acerca da situação problema, bem como os objetivos e justificativas que respaldam a relevância deste trabalho. Nos capítulos dois, três e quatro tratarei do embasamento teórico relacionado aos três eixos temáticos em questão (oralidade, Educação de Jovens e Adultos e linguagem teatral). E por fim, no tópico cinco o leitor poderá acompanhar toda a trilha

metodológica traçada para esta pesquisa-ação. Caros leitores e leitoras, respeitável público, lhes apresento novas possibilidades de se trabalhar gêneros orais a partir da linguagem teatral.

**-Metodologia de Análise de Dados:**

Os dados serão analisados por meio de núcleos de significação, sob o embasamento teórico dos seguintes autores: Aguiar e Ozella (2006); Aguiar, Soares e Machado (2015).

**-Desfecho Primário:**

Os resultados do presente estudo permitirão que os pesquisadores envolvidos possam compreender como a oralidade de alunos do ciclo III (6º e 7º ano), da Educação de Jovens e Adultos pode ser aprimorada ao se utilizar a linguagem teatral como ferramenta pedagógica.

**-Desfecho Secundário:**

Todos os resultados do presente estudo serão tornados públicos quando da defesa da dissertação e enviados para a direção da instituição que servirá como cenário da pesquisa, assim como, serão encaminhados para publicação em periódicos científicos. Tudo como estabelece as resoluções nº 466/2012, res. Nº 510/2016 e a Norma Operacional 001/2013 todas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

**-Tamanho da Amostra no Brasil: 24**

<b>Endereço:</b> Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar		
<b>Bairro:</b> Cidade Universitária	<b>CEP:</b> 58.051-900	
<b>UF:</b> PB	<b>Município:</b> JOAO PESSOA	
<b>Telefone:</b> (83)3216-7791	<b>Fax:</b> (83)3216-7791	<b>E-mail:</b> comitedeetica@ccs.ufpb.br

Página 02 de 06

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.196.802

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Compreender como a oralidade de alunos do ciclo III (6º e 7º ano), da Educação de Jovens e Adultos pode ser aprimorada ao se utilizar a linguagem teatral como ferramenta pedagógica.

**Objetivo Secundário:**

Revisitar o que dizem os estudos e pesquisas acerca da oralidade e o uso da linguagem teatral na Educação de Jovens e Adultos; Diagnosticar quais habilidades apresentam os alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos no que diz respeito à oralidade; Analisar como o trabalho pedagógico, por meio da linguagem teatral, pode desenvolver habilidades no que diz respeito à oralidade dos alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos; Propor o desenvolvimento de material didático-pedagógico que aborde a oralidade com alunos do ciclo III (6º e 7º ano) da Educação de Jovens e Adultos por meio da linguagem teatral em aulas de Língua Portuguesa.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

A referida pesquisa apresenta risco mínimo de possível colisão por contato físico durante as oficinas pedagógicas ou desconforto psicológico por alguma atividade proposta durante as rodas de conversa e oficinas pedagógicas, visto que, estaremos lidando com seres humanos. Todavia, reiteramos que buscaremos preservar a integridade física, psíquica, bem como a imagem e a identidade de todos os envolvidos (adultos e menores de dezoito anos), deixando-os cientes de que, todo e qualquer participante, poderá desistir da pesquisa a qualquer momento que, assim, desejar.

**Benefícios:**

Por se tratar de uma pesquisa aplicada dentro da sala de aula, ambiente onde os alunos estão perfeitamente familiarizados, não haverá gastos de nenhuma espécie por parte dos voluntários e todos terão o benefício de participar de um projeto de pesquisa voltado exclusivamente para o desenvolvimento pessoal e profissional, fazendo com que se sintam mais seguros e treinados nas

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900  
 UF: PB Município: JOAO PESSOA  
 Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.196.802

habilidades de expressividade oral como, por exemplo, escutar com atenção e falar em público de maneira assertiva. Reforçamos ainda, que nenhum dos temas e métodos escolhidos para a geração de dados abordará temas sensíveis que, por ventura, possam acionar gatilhos emocionais em algum dos participantes.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um protocolo de pesquisa que tem como origem o Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS do Centro de Ciências Aplicadas e Educação - CCAE da Universidade Federal da Paraíba da aluna Jussara Queiroz de Araújo, sob orientação do professor Dr. Joseval dos Reis Miranda com término previsto para março de 2024. A referente pesquisa terá por objetivo compreender como a oralidade de alunos do ciclo

III (6º e 7º ano), da EJA, pode ser aprimorada ao se utilizar a linguagem teatral como ferramenta pedagógica. Este trabalho se trata de uma pesquisa -ação de cunho intervencionista, a abordagem a ser utilizada será qualitativa, a metodologia de geração de dados será constituída por observação participante, oficinas pedagógicas e rodas de conversa, assim como a interpretação dos dados se dará através de núcleos de significação. A pesquisa estará embasada em três eixos temáticos. O primeiro eixo será o da oralidade, onde iremos nos basear nos seguintes autores: Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), Bakhtin (2006; 2008), Dolz e Schneuwly (2004), Bueno (2008), Ong (1998) e Marcuschi (1996; 2001; 2007). O segundo eixo será acerca da Educação de Jovens e Adultos, para ele utilizaremos os autores: Gadotti (2021), Ferreyra (1998) e Miranda (2011). O terceiro e último eixo consiste na linguagem teatral e terá por base os autores: Boal (2019; 1996), Mamet (2014), Grazioli (2008), Neves e Santiago (2016) entre outros. Além dos estudiosos citados acima, utilizaremos os seguintes dispositivos legais: Constituição Federal do Brasil (1988), Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os PCN (1997), a BNCC (2018), resolução CEB/CNE nº 11/2000, Resolução nº 7/2010, Resolução nº 01/2021 e a Resolução CNE/CP nº 1/2021. A partir desta proposta de pesquisa, vislumbramos o aperfeiçoamento na execução de gêneros orais de alunos oriundos do ciclo III (6º e 7º ano) da EJA e, concomitantemente a tal expectativa, buscaremos lograr êxito em desenvolver nos educandos maior protagonismo, empoderamento pessoal e profissional.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta as instruções básicas contidas no projeto completo (brochura), com os termos de

<b>Endereço:</b> Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar			
<b>Bairro:</b> Cidade Universitária	<b>CEP:</b> 58.051-900		
<b>UF:</b> PB	<b>Município:</b> JOAO PESSOA		
<b>Telefone:</b> (83)3216-7791	<b>Fax:</b> (83)3216-7791	<b>E-mail:</b> comitedeetica@ccs.ufpb.br	

Página 04 de 06

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.196.802

apresentação obrigatória: FOLHA DE ROSTO, TERMO DE CONFIDENCIALIDADE, modelo do TALE, dois modelos do TCLE, declaração institucional, declaração de aprovação da pós graduação, orçamento e cronograma. Conforme estabelece a Resolução no. 466/2012 do CNS/MS/Brasil.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Considerando que o projeto de pesquisa se encontra bem estruturado, com os termos de apresentação obrigatória e sem óbices, conforme estabelece a Resolução no. 466/2012 do CNS/MS/Brasil. O parecer é FAVORÁVEL.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2171888.pdf	04/07/2023 11:38:55		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostojussara.pdf	04/07/2023 11:20:39	JUSSARA QUEIROZ DE ARAUJO	Aceito
Outros	termodeconfidencialidadeesigilo.pdf	01/07/2023 16:09:22	JUSSARA QUEIROZ DE ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.pdf	30/06/2023 21:47:19	JUSSARA QUEIROZ DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	30/06/2023 10:59:23	JUSSARA QUEIROZ DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpaisouresponsaveis.pdf	30/06/2023 10:57:18	JUSSARA QUEIROZ DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/06/2023 10:57:00	JUSSARA QUEIROZ DE ARAUJO	Aceito

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.196.802

Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaodeinstituicaoefraestrutur.pdf	30/06/2023 10:56:43	JUSSARA QUEIROZ DE ARAUJO	Aceito
Outros	DeclaracaodeaprovacaoJussara.pdf	29/06/2023 18:02:04	JUSSARA QUEIROZ DE ARAUJO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	29/06/2023 17:55:46	JUSSARA QUEIROZ DE ARAUJO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	29/06/2023 17:36:20	JUSSARA QUEIROZ DE ARAUJO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 24 de Julho de 2023

Assinado por:  
Eliane Marques Duarte de Sousa  
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900  
 UF: PB Município: JOAO PESSOA  
 Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Página 06 de 06

**ANEXO B - Breve Currículo da Autora**

Jussara Queiroz de Araújo possui graduação em Letras com habilitação para Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2011), Especialização em psicopedagogia Institucional pelo Centro de Tecnologia e Pesquisa Faculdade Nossa Senhora de Lourdes - CINTEP- PB (2016), Especialização em Metodologias do Ensino de Língua Inglesa pela Uninter (2021). Atualmente é professora de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Francisco de Lima, também leciona a disciplina de Língua Inglesa para o Ensino Médio na Escola SESI Paraíba e é mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB / Centro de Ciências Aplicadas e Educação - CCAE. Linha de pesquisa: Oralidade e a Educação de Jovens e Adultos.