

GÉLCINA DE FREITAS SOLANA REGONATO

EVENTOS DE ORALIDADE NA ESCOLA:

vozes e repertórios para (re)construção histórica e social

ASSIS
2023

GÉLCINA DE FREITAS SOLANA REGONATO

EVENTOS DE ORALIDADE NA ESCOLA:
vozes e repertórios para (re)construção histórica e social

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para obtenção do título de Mestra em Letras (Área de conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientadora: Profa. Dra. Giovanna Longo

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)

ASSIS
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

R343e	<p>Regonato, Gélcina de Freitas Solana</p> <p>Eventos de oralidade na escola : vozes e repertórios para (re)construção histórica e social / Gélcina de Freitas Solana Regonato. — Assis, 2024</p> <p>96 f. : il.</p> <p>Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis</p> <p>Orientadora: Dra. Giovanna Longo</p> <p>1. Oralidade. 2. Repertório cultural. 3. Proposições multimodais. 4. Comunicação oral. 5. Comunicação escrita.</p> <p>I. Título.</p> <p>CDD 372.4</p>
-------	--

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE GÉLCINA DE FREITAS SOLANA REGONATO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 09 dias do mês de agosto do ano de 2023, às 14:30 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de GÉLCINA DE FREITAS SOLANA REGONATO, intitulada **EVENTOS DE ORALIDADE NA ESCOLA: VOZES COM REPERTÓRIOS PARA (RE)CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. GIOVANNA LONGO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) PPG Letras/Profletras - UNESP/FCL - Assis/SP e UNESP/FCLAr - Araraquara/SP, Profa. Dra. ANA CAROLINA SPERANÇA CRISCUOLO (Participação Virtual) do(a) PPG Letras/Profletras - UNESP/FCL - Assis/SP e UNESP/FCLAr - Araraquara/SP, Profa. Dra. CAROLINE CARNIELLI BIAZOLLI (Participação Virtual) do(a) UFSCar - São Carlos/SP. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: Aprovada . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. GIOVANNA LONGO

Documento assinado digitalmente
 GIOVANNA LONGO
Data: 09/08/2023 18:02:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ao meu pai, presença eterna de histórias em minha vida e a minha mãe, primeira interlocutora. Com eles aprendi que o mais importante na vida não são os títulos.

AGRADECIMENTOS

À orientadora e professora Dra. Giovanna Longo presente neste percurso acadêmico, sempre disponível, encorajadora e lúcida em suas observações. Atenta à transposição das minhas experiências docentes, sua orientação foi o amparo necessário para mim, no lugar e no momento em que me encontrava.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À coordenação e todos os professores do Mestrado Profissional em Letras que me trouxeram a necessária atualização e aprimoramento por meio das disciplinas cursadas e do arcabouço teórico imprescindível à pesquisa ao longo do curso.

À Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Campus Unesp de Assis que possibilitou o curso e assim, pude satisfazer meu antigo sonho de poder usufruir desse direito de estudar em uma instituição pública, gratuita e de extrema qualidade.

Aos meus colegas e amigos do curso de mestrado pelas trocas, escutas, encorajamentos e cumplicidade, Silvana, Sandro e tantos outros especiais que somaram experiências, ficam lembranças preciosas.

À direção e professores da Escola Pública de Ensino da Educação Básica, da cidade de Pederneiras onde leciono, escolhida como *locus* para a realização da pesquisa, pelo acesso, permissão e diante de pouco e precioso tempo, um grupo de oito professores aceitaram o desafio de reunirem para os ciclos de estudos e proposições. Foi uma vivência de partilha do melhor de si mesmos, suas histórias e seus saberes experienciais e que tanto contribuíram para as proposições.

Aos funcionários da seção de pós-graduação da Unesp-Assis, em especial ao Marcos, sempre pronto e atencioso no atendimento às minhas dúvidas.

Aos professores participantes da banca de qualificação Profa Dra. Caroline Carnielli Biazolli do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos e Prof Dr Marco Aurelio Rodrigues do Colegiado do Curso de Letras Português da Universidade Federal do Amapá pela leitura e direcionamentos necessários à pesquisa.

A minha sobrinha Bárbara, uma inspiração de mulher e profissional, inteligente, precisa aos requisitos da escrita acadêmica, fundamental apoio nesta pesquisa e organização das ideias.

Aos meus alunos e alunas que aceitaram tantos desafios, projetos com rodas literárias, saraus, teatros propostas ao longo desses anos, sem eles eu não teria aprendido sobre o sentido da minha profissão e também este estudo não existiria. Um agradecimento especial aos que, a

partir das vivências, escolheram também ser professores ou escritores, sempre me presenteando com mensagens de carinho e reconhecimento.

À professora e amiga Adriana, parceira de teatro na juventude e na profissão, pelas fotos, registros maravilhosos da peça teatral descrita nesta pesquisa.

As minhas amadas filhas Amanda e Nadia, pela compreensão de uma vida com rotina integral de trabalho e estudos que deixaram a mãe tantas vezes ausente ou cansada e com isso furtados os momentos de brincar, passear ou conversar. Em tudo que fiz e faço levo vocês em pensamentos, vocês são o que há de mais importante e valoroso para mim.

Ao Richard por ser companheiro de vida e pelo apoio de sempre.

Ao meu irmão Mateus e minha sobrinha Fernanda por terem segurado minhas mãos em momentos recentes de fragilidade.

A todos os cuidadores de pessoas doentes e acamadas com quem convivi neste período concomitante à escrita, em especial a Fernanda e a Juliana que se dispuseram a estar junto nos cuidados das noites mais difíceis.

Aos autores de literatura e dramaturgia que puderam me proporcionar o sentido da sensibilidade e fruição estética, especialmente aos que participaram do Projeto Viagem Literária e tornaram as rodas de conversa experiências de transmutação, especialmente Ferrez, Noemi Jaffe, Ronaldo Brito, Marcia Tiburi, Marcelo Carneiro, Caio Riter e Edney Silvestre.

A Maria Amélia, profissional inteligente e consciente da condição social e humana em que se encontra a educação, coordenadora e sempre amiga. Obrigada pelas vivências e por ajudar a tornar possíveis muitas propostas, lançando luz nos caminhos.

A Ana Amélia e Claudine, amigas, profissionais que constroem lindamente histórias por onde passam. Obrigada pela amizade, parceria em projetos, horas de conversa e por estarem comigo sempre.

A um grupo BFF Juntos via Nações Norte das tardes de sábado em Pederneiras, 2014, seguindo a visita ao Memorial da Resistência Deops, excertos de Cortázar e intensos estudos no Congresso da Unesp- Assis, apresentação da cultura Hip Hop, Slam. Quanto repertório! Ficaram as músicas, o Fernando Pessoa /Leminski na lata e os tantos livros.

A Deus pela vida, pela minha recuperação e por ter me feito corajosa e teimosa para suportar tantas adversidades e chegar até aqui.

RESUMO

Esta dissertação tematiza o trabalho com oralidade a partir de uma pesquisa teórico-prática que se articulou para a formação de uma consciência crítica dos pressupostos históricos e sociais dos silenciamentos que se refletem na escola de modo geral e para a proposição de um evento significativo de cunho artístico-educacional envolvendo aos alunos da educação básica (9º ano do ensino fundamental e ensino médio), no sentido de romper com esses impedimentos e ampliar repertórios e a competência comunicativa. Para se pensar a escola de trabalho como local de eventos orais, a professora pesquisadora propôs a formação de um coletivo de professores com o intuito de refletir sobre dois percursos teóricos pesquisados e aqui descritos. Assim, divididos em dois ciclos de estudos, foram partilhadas as causas históricas dos silenciamentos e da exclusão linguística oriunda das relações de poder e violência simbólica na engrenagem social, percurso que congregou um aporte histórico-sociológico do poder de fala (Dijk, 2008) e de violências dos currículos ocultos dos sistemas educacionais (Bourdieu, 1989). Em um segundo ciclo, foram debatidos os preceitos de trabalho com gêneros orais no contexto atual, desde normativas da BNCC e as diferentes concepções linguagem que afetam práticas docentes de Língua Portuguesa e os chamados letramentos e multiletramentos em oralidade com gêneros multimodais. Este percurso se insere na concepção dialógica de linguagem e da abordagem dos gêneros secundários dos ideários bakhtinianos. Também foram trazidos outros autores que tematizam oralidade para sustentação da linha teórica e prática. Além disso, dois relatos, rastros de experiências da professora-pesquisadora com projetos envolvendo sarau e uma roda de conversa literária sinalizaram para o surgimento de proposições na escola que buscam romper com rotinas de aulas sedimentadas na hegemonia do ensino da escrita. Desse mote, surgiu o produto, um espetáculo teatral com a renomada peça “Cala Boca já morreu” de Luiz Alberto de Abreu. Esta atividade foi proposta e aplicada de modo interdisciplinar para ampliação de repertórios no campo linguístico, artístico e cultural dos envolvidos. A escolha pelo teatro como intervenção deu-se, além de outros fatores, pelo caráter multimodal (múltiplas formas de expressão) desse gênero secundário ou *hipergênero* descrito no percurso teórico e pela possibilidade de pôr a comunidade escolar em contato com uma arte a ela inacessível (como atuação ou fruição). A pesquisa qualitativa, portanto, além da análise e descrição deste produto, percorreu trilhas teóricas, se alimentou e retroalimentou da reflexão e do diálogo (entre pares e discentes) na solução dos problemas em um compromisso estético e político com a realidade de um entorno de fragilidade econômica.

Palavras-chave: Oralidade. Silenciamentos. Repertório cultural. Proposições multimodais.

ABSTRACT

This dissertation thematizes the work with orality from a theoretical-practical research that articulated for the formation of a critical awareness of the historical and social assumptions of silencing that are reflected in the school in general and for the proposition of a significant artistic-educational event involving basic education students (9th grade of elementary school and high school) in order to break with these impediments and expand repertoires and communicative competence. In order to think of the school where she works as a place for oral events, the research teacher proposed the formation of a collective of teachers with the aim of reflecting on two theoretical paths researched and described here. Thus, divided into two study cycles, the historical causes of silencing and linguistic exclusion arising from power relations and symbolic violence in the social gear were shared, a path that brought together a historical-sociological contribution of the power of speech (Dijk, 2008) and violence in the hidden curricula of educational systems (Bourdieu, 1989). In a second cycle, the precepts of working with oral genres in the current context were discussed, from BNCC regulations and the different language conceptions that affect teaching practices of the Portuguese language and the so-called literacies and multiliteracies in orality with multimodal genres. This course is part of the dialogic conception of language and the approach to secondary genres of Bakhtinian ideas (Bakhtin, 2006). Other authors who thematize orality were also brought to support the theoretical and practical line. In addition, two reports, traces of the teacher-researcher's experiences with projects involving *soirée* and a literary conversation wheel, signaled the emergence of propositions at school that seek to break with routines of classes sedimented in the hegemony of the teaching of writing. From this motto, the product emerged, a theatrical performance with the renowned play “Cala Boca já morreu” by Luiz Alberto de Abreu, which was proposed and applied in an interdisciplinary way to expand repertoires in the linguistic, artistic and cultural field of those involved. The choice for theater was made, in addition to other factors, due to the multimodal nature (multiple forms of expression) of this secondary or hypergenre described in the theoretical path and the possibility of putting the school community in contact with an art that is inaccessible to it (such as acting or fruition). Qualitative research, therefore, in addition to the analysis and description of this product, covered theoretical paths, fed and fed back on reflection and dialogue (between peers and students) solution of problems in an aesthetic and political commitment with the reality of an environment of economic fragility.

Keywords: Orality. Silences. Cultural repertoire. Multimodal propositions

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro que resume histórico dos silenciamentos	19
Figura 2 - Percentual de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos com Ensino Médio incompleto que não frequentam a escola, por faixa etária e raça/cor, Brasil, 2020	21
Figura 3 - Quadro representativo das concepções de linguagem.....	32
Figura 4 - Quadro das habilidades no eixo oralidade na BNCC.....	37
Figura 5 - Sobre o tratamento dos Gêneros Oraís.....	39
Figura 6 - Quadro representativo das habilidades de produção dos textos orais.....	39
Figura 7 - Quadro representativo das habilidades relacionadas aos efeitos de sentido dos textos orais	40
Figura 8 - Meios não-linguísticos para comunicação oral.....	41
Figura 9 - Quadro representativo das habilidades relacionadas às variedades linguísticas em produções	42
Figura 10 - Quadro de fotografias de dramatizações em saraus na escola.....	46
Figura 11 - Figura 11- Sarau na escola com apresentação de grupo de Hip Hop - Combo Cinco Elementos	48
Figura 12 - Trabalhos em grupo para elaboração dos fanzines.....	51
Figura 13 - Estação Ferroviária, local do sarau de lançamento do Fanzine “Da Ponte pra cá”	53
Figura 14 - Parte interna do fanzine “Da ponte pra cá	54
Figura 15 - Ilustração da parte externa (aberta) do fanzine “Da ponte pra cá”	54
Figura 16 - Apresentação do fanzine ao público.....	55
Figura 17 - Momento da leitura do editorial no lançamento do Fanzine “Da ponte pra cá”	55
Figura 18 - Evento de lançamento do Fanzine “Da ponte pra cá”.....	56
Figura 19 - Roda de conversa com Ferrez no Projeto Viagem Literária.....	63
Figura 20 - Trecho do relato de uma professora que acompanhou as rodas de conversa com escritores no Projeto Viagem Literária.....	64
Figura 21 - Etapas da Sequência Didática	71
Figura 22 - O coro.....	73
Figura 23 - Cartaz da peça de teatro.....	74
Figura 24 - Conversa com o ator da peça	74
Figura 25 - Trecho do relato de uma aluna sobre a peça	74

Figura 26 - Convite da Peça Teatral Cala Boca já Morreu.....	78
Figura 27 - Cena êxodo rural em Cala Boca já morreu em dez/2022.....	79
Figura 28 - Cena de Alípio e Atilio, a disputa entre um revolucionário e um conservador em Cala Boca Já morreu, encenada em dez/2023.....	80
Figura 29 - “O teatro de Revista de Getúlio a JK”, uma metalinguagem o teatro dentro do teatro) na peça “Cala boca já morreu”.....	81
Figura 30 - Cena de desfecho Atilio após a tortura durante a Ditadura militar em Cala Boca já morreu	81
Figura 31 - Fim do espetáculo peça Cala Boca já Morreu dez/2022.....	81
Figura 32 - Trecho de relato de aluno sobre a participação na peça	82
Figura 33 - Trecho de relato de aluno ator que representou Sr Atilio, um dos personagens principais da peça.....	82
Figura 34 - Trecho de relato de aluno que representou Sr. Alípio e outros papeis na peça	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1. PRESSUPOSTOS DE SILENCIAMENTOS.....	15
1.1 SILENCIAMENTOS HISTÓRICOS	15
1.2 A ESCOLA E A HOMOGENEIZAÇÃO DAS MASSAS.....	19
1.3 MANIFESTAÇÕES DO CURRÍCULO OCULTO	22
1.4 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E EXCLUSÃO LINGUÍSTICA	24
1.5 A FORMAÇÃO DE SUJEITOS	27
CAPÍTULO 2. ORALIDADE E O ENSINO DE LINGUAGENS	31
2.1 A BNCC E O TRABALHO COM GÊNEROS ORAIS	34
CAPÍTULO 3. GÊNEROS SUPERIORES E MULTIMODALIDADES: O TEATRO E O SARAU.....	44
3.1 OS RASTROS DE EXPERIÊNCIAS COM MULTIMODALIDADES.....	48
EXPERIÊNCIA 1 - Evento de oralidade: Um Sarau de lançamento do 1º Fanzine da comunidade	50
EXPERIÊNCIA 2 - “Viagem Literária” a literatura marginal periférica	56
CAPÍTULO 4. PESQUISA-AÇÃO: A PROPOSTA E OS RESULTADOS.....	65
4.1 COMO TORNAR UMA IDEIA POSSÍVEL.....	68
4.2 A ESTRUTURAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	70
FASE 1 –SENSIBILIZAÇÃO E APROXIMAÇÃO COM O HIPERGÊNERO - MAIO/JUNHO	71
FASE 2 - ASSISTINDO A UMA PEÇA TEATRAL –JULHO/AGOSTO	73
FASE 3 - O ESTUDO DO TEXTO DRAMÁTICO E OS ENSAIOS	75
FASE 4 - A PRODUÇÃO E ENCENAÇÃO NA ESCOLA – SETEMBRO A DEZEMBRO.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	89

INTRODUÇÃO

“*A gente quer ter voz ativa/ No nosso destino mandar*” (Buarque, Chico. *Roda Viva*. In *álbum Chico Buarque de Holanda*, vol.3)

Esta dissertação se inscreve na área de concentração de Linguagens e Letramento do Programa do Mestrado Profissional Letras, vinculado à linha de pesquisa ESTUDOS DA LINGUAGEM E PRÁTICAS SOCIAIS da Unesp Assis. Tematiza o problema do desenvolvimento do trabalho da oralidade no contexto escolar apontando para práticas de recepção e produção que colaboram para a ampliação de experiências e de repertórios históricos e culturais dos indivíduos pela escola.

A pesquisa teve alguns começos e recomeços, um deles partiu da leitura do segundo capítulo de *Estruturas do discurso e estrutura do poder* do livro *Discurso e Poder*, Dijk (2008) no qual o autor analisa como as elites simbólicas conseguem, por meio do discurso, exercer seu poder dentro da sociedade e controlar não somente as ações desta, mas também sua forma de pensar. Estávamos em contexto de isolamento sanitário, social do momento de pandemia e a temática foi discutida, de modo virtual, entre os professores de linguagens e outras áreas da escola objeto da pesquisa, resultando em um debate produtivo sobre as formas de poder social e como isso afeta o discurso no ambiente educacional. Pensar o uso dos discursos orais na escola foi propício e surgiram questionamentos sobre a forma como nosso trabalho caminha para formação de sujeitos perspectiva das inter-relações sociais, formidável desafio comum entre docentes que se encontram ligados pelas lutas sociais.

Este foi o primeiro passo para pensarmos no sentido de pertencimento ao propósito de estar ali, na escola do efetivo labor diário com os alunos, no trabalho colaborativo que proporciona o desenvolvimento profissional docente com a criatividade e consciência do papel social como defende Ibernón (2011). Foi proposto pensarmos sobre uma inquietação da professora e pesquisadora e que se revela no problema desta pesquisa: uma rotina escolar permeada por aulas sedimentadas na hegemonia do ensino da escrita em detrimento de atividades significativas de oralidade. Após o aceite de todos, a formação foi organizada em dois ciclos de estudos que percorrem um levantamento do que consideramos “pressupostos das origens dos silenciamentos”¹ em um sistema que disciplina o controle dos corpos apenas no sentido de sua utilidade que trataremos no capítulo 2. Como início da pesquisa coincidiu com o ensino remoto, momento em que surgia mais uma forma de silenciamento diante da

¹ Embora falemos de diferentes formas de silenciamentos com base na sociedade brasileira, convém observar que o termos “silenciamento” e “invisibilização” foram introduzidos por Foucault na forma de “sujeito elidido” ou seja, aquele não tem chancela de enunciação (FOUCAULT. 2007, p. 21).

modalidade de ensino imposto no contexto, quando sobressaia-se a incomunicabilidade das vozes ou as diferenças de proficiência e condições do ensino básico relacionadas a fatores socioeconômicos, étnicos-raciais e de exclusão digital. Esse agravamento aprofundou nossa compreensão sobre os reflexos dos impedimentos históricos marcados pela colonização e políticas vigentes e pelas relações entre discurso e poder e a violência simbólica que cerceia a inclusão nas escolas brasileiras.

Pelas primeiras leituras, evidenciava-se que o domínio da fala e dos discursos representa poder e a ausência desse poder, por conseguinte, é um fator de invisibilidade contado pelo autor Graciliano Ramos no romance *Vidas Secas*, “Então mete-se um homem na cadeia porque ele não sabe falar direito?” (Ramos, 1977, p. 38). Fabiano retirante, sentia-se inseguro e desprezado pelo fato de não saber falar. Nesta passagem de profunda crítica social inferimos sobre esse produto “fala” que, ceifado da vida como um todo, nos remete aos frequentadores da escola e aqui podemos estar lidando de modo análogo com meninos² mais novos e meninos mais velhos que, diante do modelo educacional ali posto, estão na linha tênue do risco da exclusão. Isso nos leva de imediato a pensar se a formação em voga os desafia, os estimula e liberta ou se essa formação os limita e oprime.

Além dos pressupostos dos silenciamentos que envolvem a história da formação do país e adentra às bases da educação institucional, elencamos a violência simbólica, as manifestações do currículo oculto e a exclusão pelo preconceito linguístico como hipóteses de subutilização da oralidade na escola. Também pautamos o senso comum que compreende ou associa essa modalidade ao seu desenvolvimento natural no seio da família ou nas microrrelações sociais conforme estudos de Marcuschi (2011) resultando na visão equivocada e fala como sendo uma modalidade que viola regras de gramática, enquanto a escrita tem o espaço privilegiado na esfera de aprendizagem. Estas hipóteses nos levaram às contribuições da linguística aplicada no que toca às concepções de linguagem e como estas incidem sobre nossa prática com oralidade. Uma primeira entrevista sobre práticas individuais com os professores envolvidos na pesquisa nos revelou que a concentração de atividades em torno dos gêneros da oralidade informal como a “conversa” e a “troca de ideias” ou da oralização de trabalhos escritos não levam ao conhecimento das convenções sociais exigidas pelo “falar em público” (Antunes, 2003).

² As denominações “o menino mais novo” e “o menino mais velho” dois filhos do personagem Fabiano em *Vidas Secas*, romance de Graciliano Ramos refletem metaforicamente, além da impessoalidade, o drama da invisibilidade pois tinham já a intuição, mesmo com pouca idade, de que não eram notados. “*pisavam devagar, evitando que a multidão notasse sua presença*” (Ramos, 1998, p. 73)

Em um segundo ciclo de estudo, o grupo centrou em estudos acerca os *gêneros do discurso* com os quais os sujeitos interagem socialmente e se apropriam da cultura. Centramos neste ciclo discussões sobre alguns eventos significativos com gêneros do discurso oral que, em específico, teriam a possibilidade de contribuir para que os sujeitos se insiram nas variadas esferas da atividade humana, em espaços distintos daqueles que já lhe são familiares. E aqui não nos referimos apenas ao senso comum ‘falar é fundamental’ e representações tais. Buscamos pensar a escola para que, nela possamos proporcionar um conjunto de representações que pudessem dar sentido às falas com vistas à ampliação de repertórios artísticos e culturais, sobretudo por se tratar de um espaço dentre os muitos outros igualmente vulneráveis e socioeconomicamente carentes. Diante disso, não deixamos de pensar a complexidade dos atos de fala: Falar não é um verbo apenas intransitivo, não se limita à uma necessidade primária, trata-se, na verdade, de um processo cultural com implicações subjetivas e sociais.

No propósito de levantamento e partilha das leituras de documentos da pesquisa entre pares, foram ricas as contribuições dos estudos da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, que orienta a prática por meio do currículo paulista e por conseguinte, os planos de ensino. Nos propusemos a uma análise técnica e crítica sobre o eixo oralidade da base e uma autoavaliação do nosso comprometimento ou ausência deste com o desenvolvimento da competência comunicativa oral. Potencializar o poder da comunicação, jogando com a ordem imposta e encontrar brechas nesse sistema são fatores imprescindíveis à medida em que o processo de letramento do estudante avança. Assim, ampliam-se os modos de participação social, possibilitando o aprofundando do conhecimento de si e de temáticas sociais.

Neste percurso, observamos também, na ação docente partilhada pelo grupo, a percepção de alguns dos equívocos BNCC como o estabelecimento de “competências e habilidades” como objetivo de alcançar uma “qualidade” de ensino, sem explicitar os meios para esta realização. Ainda sobre os estudos da base, especificamente aspectos do trabalho com gêneros textuais orais, como a importância do contexto de produção, campos de atuação e refletimos sobre a necessidade de diferenciação entre concepção de oralidade e o conceito de oralização de textos escritos.

Adentramos ao estudo dos multiletramentos³ envolvendo a oralidade no que converge com os gêneros secundários e *hipergêneros*, nesta análise, delimitamos essas modalidades para

³ A Pedagogia dos Multiletramentos surgiu pela primeira vez em 1996, do grupo de Nova Londres (GNL) pesquisadores dos letramentos que, reunidos na cidade de Nova Londres em Connecticut (EUA) produziram um manifesto questionando velhos paradigmas e promovendo um novo modelo de pedagogia que leve em conta a multiplicidade de culturas e semióticas dos textos de circulação social. No Brasil, Rojo (2012) desenvolve estudos e protótipos didáticos acerca dos multiletramentos.

compreender o sarau, as rodas literárias e o teatro, eventos significativos de oralidade, relatadas a partir da prática subjetiva da professora pesquisadora.

Dois relatos destes eventos partilhados chamados de “rastros de experiências” focam em ações que antecederam à pesquisa, foram práticas aplicadas em anos anteriores mediadas por um sarau literário de lançamento de um primeiro Fanzine da comunidade e o relato de uma das rodas de conversa com autor de literatura marginal periférica do Projeto Viagem Literária. A escolha dessas experiências se deu por envolverem os denominados *gêneros secundários*⁴ ou *hipergêneros* da perspectiva bakhtiniana, partilhados no segundo ciclo de estudos e descritos nesta dissertação, foram eleitos significativos pois sinalizaram para o rompimento com algumas das formas de silenciamentos apontados detalhadas neste percurso e por se configurar como ações que potencializaram a formação em um sentido de autoria e pertencimento. A aquisição de repertórios do campo artístico e literário destes projetos marcaram, além destes aspectos, uma identificação de contexto de vida entre autores escolhidos para o desenvolvimento da atividade.

Embora oralidade e escrita não se excluam, sustentam a comunicação, chamou-nos a atenção, durante os estudos, a ausência de um olhar mais sensível ou de comprometimento pedagógico, de modo geral, com práticas envolvendo a expressão oral. Basta adentrar em qualquer unidade escolar para se deparar com um espaço ali configurado apenas às práticas da escrita. Neste sentido, trazer essa discussão (e o *cópus* da pesquisa) do campo teórico ao coletivo de professores, a cada encontro, possibilitou, além de reflexões sobre esse problema, também descobertas, novos conceitos e a possibilidade de uma ação conjunta, ao que consideramos proposições para um efetivo trabalho com vistas aos letramentos orais em uma perspectiva cidadã⁵.

Nesse interim, o estado de inquietação da pesquisadora, com base no lastro bibliográfico, envolveu os pares, numa perspectiva interdisciplinar, para planejar o

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Pedagogia dos Multiletramentos*. São Paulo. Parábola, 2012.

⁴ Bakhtin divide os gêneros do discurso em primários e secundários. A definição “gênero secundário” envolve gêneros de situações comunicativas mais elaboradas, de maior complexidade como é o caso do teatro, sarau e roda de conversa literária que abordaremos como eventos significativos de oralidade na escola. BAKHTIN, M. (1997) Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal* São Paulo: Martins Fontes, p. 227-326.

⁵ A utilização da expressão “fala cidadã” utilizada aqui aqui se remete à contribuição crítica da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire frente ao discurso da Educação Cidadã a partir do anos 90, que através da pedagogia do consenso, busca educar a sociedade brasileira, em especial as classes subalternas a uma perspectiva de cidadania e de participação [...] forjada pelo compromisso efetivo com a “pronúncia do mundo pelos homens e mulheres e com a possibilidade da sua transformação. (ANDRADE, Edinaldo Costa de – FE-USP. <https://acervoapi.paulofreire.org/> acesso em 15/02/2023.

desenvolvimento da oralidade em contexto de multiletramentos. Os referenciais teóricos postos em discussão convidou ao rompimento com uma rotina escolar já sedimentada por práticas massivas da escrita e de uma grade de disciplinas, como lembra Silva (2009, p.162), como uma cômodas cheia de gavetas – da geografia, a língua portuguesa, da história, onde somos levados a crer que uma não tem relação com a outra. Iniciamos, assim, propostas para que todas essas gavetas deveriam estar abertas para propiciar a aquisição de repertórios orais significativos.

A proposta de intervenção adentrou, na sequência, após o mote dos relatos dos rastros de experiências com eventos orais com multimodalidades, memórias de uma oportunidade na qual os alunos experimentaram, refletiram sobre um jeito diferente de ver sua própria língua e as aulas de Língua Portuguesa, onde puderam decidir por repertórios e técnicas eleitas em decisões mais horizontais entre eles mesmos. Portanto, em face das reflexões teóricas, da experiência profissional e do comprometimento político da pesquisadora-educadora frente aos desafios da nossa época, buscamos o envolvimento entre pares para identificar as condições favoráveis para romper com fatores que impossibilitam aos alunos se expressarem em uma intervenção com vistas ao aprofundamento dos repertórios cultural e linguístico.

A escolha pela aplicação do hipergênero teatral, além de outros fatores, deu-se pelo caráter multimodal (múltiplas formas de expressão) secundário na perspectiva bakhtiniana ou que será detalhada no capítulo 3 desta dissertação e pela possibilidade de pôr a comunidade escolar em contato com uma arte até então inacessível (como atuação ou fruição). Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, além da análise e descrição de produto, percorreu trilhas teóricas, se alimentou e retroalimentou da reflexão e do diálogo pela perspectiva do *Desenvolvimento Profissional Docente* em busca de solução dos problemas em um compromisso estético e político com a realidade discente, em um entorno de fragilidade econômica, papel nosso, de educadores a insistência neste compromisso.

A proposta de uma intervenção, um espetáculo teatral foi decidido ao fim do segundo ciclo de estudos por meio de uma sequência didática, que será apresentada no capítulo 6, veio pelo sentido de busca por uma “maneira de fazer”, num gesto criativo de não-conformismo com o que está instituído pelo atual sistema escolar paulista. A escolha desse produto, a renomada peça “Cala Boca já morreu” de Luiz Alberto de Abreu, em seus dois atos, será detalhada em todas as etapas de uma sequência didática que buscou, de forma interdisciplinar, romper com condições adversas de silenciamentos, trazendo um misto de irreverência e drama de fatos históricos que marcaram transformações sociais. Toda a montagem foi geradora de debates e aprofundamentos sobre a multimodalidade com vistas à ampliação de repertórios no campo linguístico, artístico e cultural dos envolvidos.

CAPÍTULO 1. PRESSUPOSTOS DE SILENCIAMENTOS

Este capítulo é desenvolvido com o conteúdo do primeiro ciclo de estudos na escola e compreende o que denominamos de *linha do tempo da oralidade na escola brasileira*. São estudos que compõem um percurso teórico sobre os processos de dominação cultural envolvendo a língua que falamos no Brasil. Iniciamos as leituras e discussões com um grupo de 12 professores cujos critérios de participação na pesquisa serão mais adiante detalhados na metodologia deste trabalho. Sem a pretensão de buscar por aspectos diacrônicos mais profundos, iniciamos as discussões com base nas pesquisas introdutórias e em alguns levantamentos bibliográficos com estudos que direcionam a compreensão da origem de ambiente de escolarização ainda hoje voltado a práticas hegemônicas da escrita sobrepondo-se à prática do discurso oral. São pesquisas que conduzem ao que chamaremos de pressupostos de silenciamentos que também se aproximam do conceito social denominado **violência simbólica** desenvolvido pelo pesquisador e sociólogo francês Pierre Bourdieu (1998).

Também nos propomos a estabelecer a relação entre a oralidade e o desenvolvimento do capital linguístico definido por Bordieu, buscando por evidências de violência nas diversas formas de silenciar a expressão, principalmente no que elege a “fala” como lugar de “violação das regras da gramática normativa” e concebe uma única possibilidade de realização da língua como aceitável (Antunes, 2003, p.24). Exemplos de práticas silenciadoras também se constata em relatos informais de professores sobre as “cópias”, “caderno em ordem”, “Matéria dada é matéria copiada da lousa” na tentativa de conter turmas refratárias às aulas mais expositivas e tradicionais, ainda validadas, inclusive por pais/responsáveis no acompanhamento cotidiano ao verificarem a quantidade de matéria registrada no caderno para medir a participação dos filhos nas aulas.

Desta forma, as discussões que seguem são resultado de leituras e reflexões realizadas sobre caminhos históricos e ideológicos de compreensão das relações de micro e macro poder social e do conceito da violência relacionada a grupos minoritários silenciados, marginalizados pela exclusão sistemática dos espaços de fala e decisão.

1.1 SILENCIAMENTOS HISTÓRICOS

A comunicação, de modo geral, atua como uma ferramenta de inserção aos que dominam a linguagem e, de exclusão, por parte daqueles que não foram estimulados a utilizá-la. O uso da língua também marca e expressa nossas identidades que construímos ao longo da vida: classe social, origem geográfica, etnia e o pertencimento aos grupos profissionais. É de

fundamental compreender dimensão ideológica da língua que atravessa os fatos da história nacional, o entrecruzamento de diversos povos e surgimento de uma identidade pluriétnica no Brasil colônia. Um pouco mais adiante, analisar a segregação educacional do império passando pela violenta política de repressão linguística de Vargas durante a Campanha de nacionalização do Estado Novo (Payer, 2012), períodos em que a língua serviu como meio de controle de massas.

É sabido que os processos de dominação dos povos se utilizam em regra da estratégia de imposição do idioma do dominador. Estudar o desenvolvimento da educação brasileira nos obriga a analisar o período da colonização no qual o país não tinha autonomia política e econômica para decidir o seu destino, uma vez que dependíamos em tudo de Portugal, inclusive no que se refere ao ensino. Os primeiros professores do Brasil foram os padres jesuítas, em especial a ordem da Companhia de Jesus da Igreja católica que exerceu o papel catequizador/colonizador no país e para isso recebia subsídios do Estado português. Com os lusitanos, por aqui também chegaram novos costumes, artes diversas, outra organização política, outras leis, outra língua.

Segundo Moura (2008), mais do que a falta de força bélica para combater o povo d'além mar, faltaram armas ideológicas que fizessem frente ao empreendimento europeu. Por aqui construiu-se uma visão de “brasilidade” até hoje entregue a nós, brasileiros e brasileiras, mas para impor hegemonia e criar uma espécie de identidade nacional, houve diversas intervenções governamentais e sociais sobre as línguas. O autor indica que há registros dessa política intervencionista que institui o português como única língua oficial ao mesmo tempo em que se esforçava por apagar as línguas minoritárias, embora, de início, os colonizadores tenham se valido do tupi, o guarani e o tupinambá, principais troncos linguísticos dos nativos daqui, para manutenção do contato. Foi dessa forma que essas línguas iam resistindo paralelamente à lusitanização (Ilari; Basso, 2006).

Esta também é uma fase marcada por um período de “bilinguismo” ocorrido em praticamente todo o território brasileiro. O termo refere-se ao momento histórico em que a língua portuguesa convivia com línguas étnicas e ao mesmo tempo havia comunidades mais fechadas, chamada de ilhas aloglotas, ou comunidades de fala não portuguesa, principalmente as de autodefesa como quilombos e áreas colonizadas por imigrantes europeus que preservaram sua comunidade de fala, sendo necessária, inclusive, a presença de intérpretes em diversas oportunidades (Carboni; Maestri, 2005). Segundo Bagno (2009) durante a situação do bilinguismo, a administração geral contava com a burocratização para garantir a imposição do português como língua oficial. Para garantir o poder, todas as instâncias formais passavam a

utilizar apenas o idioma do colonizador. Nas capitânicas, aos domingos, o sermão realizava-se em português, ainda que a maior parte dos presentes não compreendesse essa língua. Quando necessário, a imposição do novo idioma se deu até mesmo por meio da força, principalmente a partir de 1757, quando Marquês de Pombal determinou o uso obrigatório da língua portuguesa no Brasil (Calvet, 2002).

Apesar das medidas, o bilinguismo prevaleceu na fala cotidiana por certo tempo, mas aos poucos ia aumentando gradativamente um sentimento de purismo linguístico, marcado pela submissão à ex metrópole e diante da ideia de superioridade cultural europeia. Isso marca de sobremodo, a negação ideológica a qualquer tendência híbrida, ao se tratar de qualquer influência de línguas das africanas, como vemos nesta descrição de Mattoso (2003):

Ser escravo no Brasil era ser visto e tratado como uma mercadoria como as outras, situação exemplificada, a seguir, com as informações referentes ao transporte dos cativos: “O cirurgião de bordo [...] submete todos os cativos a uma revista sanitária e eles são marcados a ferro no ombro, na coxa ou no peito: cena descrita frequentemente pelos que tentaram mostrar como o escravo perde a sua dignidade de homem e que não passa de uma das etapas desse longo caminho que leva à escravidão.” Desse modo, se o homem africano era coisificado na sociedade colonial escravagista, **as suas línguas, então, eram relegadas a uma posição secundária no contexto brasileiro, em face das línguas gerais, de base indígena, e do português** (MATTOSO, 2003, p. 45, grifo nosso).

Vamos a outro recorte histórico, agora após o período da independência do país, entre o século XIX e XX, momento em que surgia uma nova situação de bilinguismo português e língua dos imigrantes europeus e teve início em 1820 com maior pico entre 1890 e 1930. Só nesse período de maior afluência, chegaram ao Brasil em torno de quatro milhões de imigrantes, principalmente, italianos, portugueses, espanhóis, alemães, turcos, sírios e japoneses. Segundo Bagno (2009) esses números são impressionantes porque em 1920 a população girava em torno de 30 milhões de habitantes. Nessa complexa história de aculturação, a relação entre o português com a língua desses imigrantes foi mais uma vez de desigualdade. Como muitos vinham para trabalhar na lavoura (o período de maior concentração coincide com o ciclo do café), foram muitas as comunidades de prevalência das línguas maternas ou variações dialetais por eles faladas. Nas regiões Sul e Sudeste muitos bairros de grandes cidades concentraram imigrantes de determinada origem e alguns mantêm até hoje esse tipo de identificação, ao menos em termos culturais e afetivos (Bagno, 2009). Conforme destacam Ilari e Basso (2006, p. 169),

De início o estado brasileiro deixou por conta dos imigrantes a alfabetização dos filhos brasileiros e não encarou como um problema de fato que estes últimos aprendiam a língua dos seus pais e avós. Em regiões mais afastadas

essa política de não intervenção do estado fez, na prática, com que muitos descendentes de imigrantes adquirissem como vernáculo apenas a língua dos seus antepassados e que também fossem alfabetizados na língua de escolas que eram custeadas pela própria família ou comunidade. Contudo, no início do século XX muitos imigrantes já estavam morando nas cidades e a forte participação que então tiveram na agitação sindical e nos movimentos Anarquistas e socialistas fez com que a aristocracia brasileira se munisse de meios para controlar suas ações. Um desses meios foi uma lei de 1921 que permitia ao país expulsar os imigrantes considerados indesejáveis. Poucos anos depois, o então presidente Getúlio Vargas adotou uma série de medidas que visavam restringir o uso de línguas estrangeiras. Uma dessas iniciativas, às vésperas da Segunda Guerra Mundial, foi a proibição de alfabetizar em outra língua que não o português.

É neste momento de interdição da prática linguística dos imigrantes e de imposição da língua portuguesa que consideramos emergir mais um pressuposto de silenciamento das manifestações orais. Conhecida como “Campanha de Nacionalização” instituída por decreto em maio de 1938 resultou em muitas prisões por falar em público uma língua diferente da pátria. Neste período muitas das comunidades batizadas com nomes que lembravam a origem de seus habitantes imigrantes foram rebatizadas com nomes brasileiros. As escolas tiveram seus professores compulsoriamente substituídos por professores falantes de português. As autoridades oficiais compreendiam que era obrigação do Estado intervir como forma de manter a unidade do país.

Atividades sindicais, anarquismo associada aos imigrantes italianos e pouco mais adiante a Segunda grande Guerra (1939) marcada pela propaganda Nazista e “mito do perigo alemão” nas comunidades teutas, se constituía como ameaça ao Governo brasileiro e este julgava arriscada então a influência da língua dos estrangeiros trazia para o país. Dentre as medidas de silenciamento, a língua de imigração era definida como um falar de “pouco prestígio”, sob a ótica de Guimarães (2003) e mudanças estruturais foram impostas ao ensino no Brasil, havia a preocupação com escola pública leiga de alto nível, centrava-se na preservação da pureza da língua que caracteriza a literatura parnasiana. Os escritos combatiam os estrangeirismos e as formas de expressão tipicamente populares encaradas como uma possível “corrupção” ao idioma correto (Ilari; Basso, 2006).

Figura 1 - Quadro que resume histórico dos silenciamentos



Fonte: Elaborado pela autora

1.2 A ESCOLA E A HOMOGENEIZAÇÃO DAS MASSAS

Esses e outros exercícios, que hão de desenvolver consideravelmente a capacidade de nossos jovens para o uso da palavra, prepararão decerto gerações de homens públicos que saibam exprimir-se com clareza, correção e até com a discreta elegância que a todos empolga. O homem que fala bem, seja na conversação vulgar, seja em tom oratório, impõe-se a consideração de todos. É mais fácil encontrar líderes entre os oradores de turmas que entre os bisonhos colegas que apenas os aplaudiam. Não esqueçamos que falar bem, expressar o pensamento ou opinião sem esforço nem repetições ociosas, prender a atenção de todos constitui a melhor das recomendações (Nogueira, 1929, p.37, grafia original, citado por NONATO, 2017)

A epígrafe aqui faz parte dos ensinamentos do professor Julio Nogueira (1929) em um manual denominado "A linguagem usual e a composição", está no capítulo "A composição oral", em que o professor apresenta seu método de ensino da oralidade que inclui uma extensa lista de "exercícios de elocução" que garantem a importância de formar os estudantes para serem oradores públicos. Nesse tempo, grande parte da população do país não acessava à escola. Os "oradores de turmas", os *líderes* e os "bisonhos colegas que os aplaudiam" faziam parte apenas de uma pequena parcela da elite que tinha acesso à escolarização.

Na década de 1960 e 1970, inicia-se um processo de acesso à escolarização e democratização do ensino ligados, sobretudo, aos interesses para a formação da mão-de-obra para atender ao crescimento industrial e absorver o trabalhador oriundo do êxodo rural. Esse período coincide com o da ditadura militar, chamado de "O milagre brasileiro"⁶ e que apresenta

⁶ Período conhecido como "**milagre econômico**" foi marcado pelo forte crescimento da indústria automobilística, estabelecida no ABC paulista em que o PIB cresceu mais de 88 por cento e as exportações se quadruplicaram. A

índices controversos de matrículas nas escolas. Em seu estudo bibliográfico sobre o assunto, Assis (2012) em seu artigo, demonstra:

Nesse contexto, a propalada democratização assumia uma dimensão exclusivamente quantitativa e excluía a liberdade de participação política da população. O que se percebia era: o uso da repressão e da censura ao ensino; a introdução de disciplinas que defendiam a Ideologia de Segurança Nacional; o encerramento dos diretórios e grêmios estudantis e sua substituição pelos denominados “centros cívicos escolares”, que eram tutelados e submetidos às autoridades oficiais (Assis, 2012, 336).

A respeito dessa época, surge o questionamento sobre qual era a função do ensino público, em especial, o destinado às populações de baixa renda. Bagno (1999) aponta que se promovia o encontro de dois mundos distintos, um com a palavra, os donos do saber e da erudição e do outro, o silêncio resignado dos não letrados que se somarão em pouco tempo aos índices da evasão, indisciplina e reprovação. O autor ainda observa um sistema sem acolhimento a não ser no plano legal (à letra fria da lei), que deixou de lado, uma escola homogeneizadora de diferenças e, no outro, as populações de classes sociais menos favorecidas, do campo ou da cidade (a maior parte) detentores de tradições orais, completamente diferentes do se impunha nos referenciais dos sistemas de ensino.

Embora no contexto não fosse possível o avanço de iniciativas progressistas, surgia resistência aos modelos metodológicos a partir de grandes pensadores como Paulo Freire que começavam a introduzir no país propostas de ensino mais construtivistas. Desde então, houve a necessidade de uma observação mais apurada sobre o ensino da língua portuguesa, em especial, pensando no grande abismo entre a língua falada pelos alunos e a língua ensinada nas escolas. Em torno deste debate, Ilari, Basso, 2011, p. 214 observam que:

A variedade de língua ensinada nas escolas pauta-se pelo exemplo de escritores antigos, e resulta num código bem mais rígido do que efetivamente empregado no uso corrente [...] (Ilari; Basso, 2011, p. 214).

Em contexto mais atual, os últimos anos esteve diante dos efeitos da invisibilidade e exclusão que deixou as classes C e D, ou seja, quase metade da população em uma situação de vulnerabilidade em virtude das políticas de baixo salários e do período da pandemia por Coronavírus. De forma análoga, a escola (educação) refletiu a crise e revelou sua fragilidade

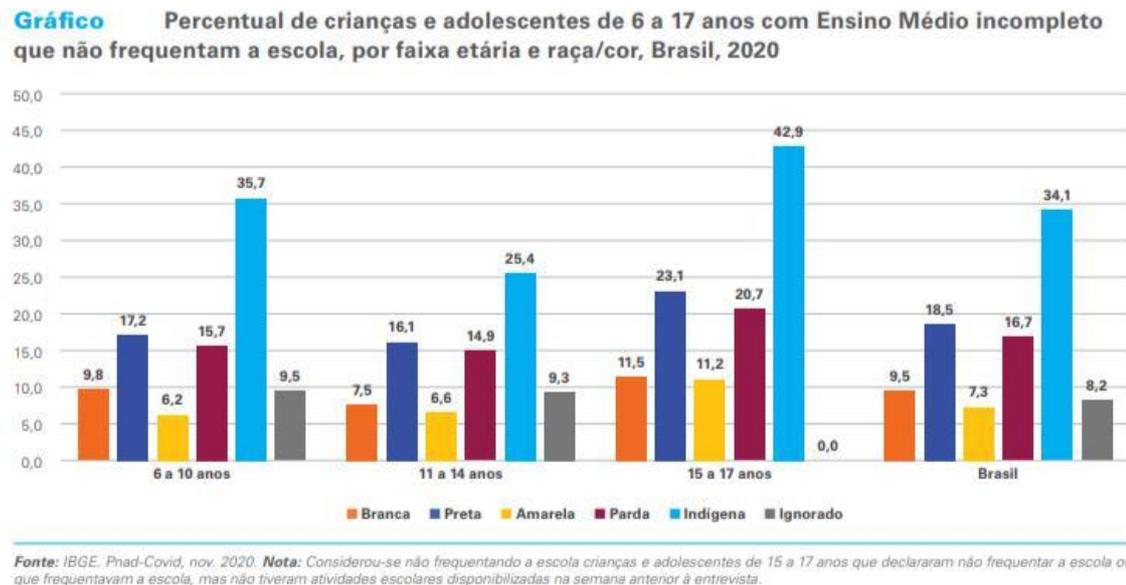
produção de automóveis favorecia a indústria de autopeças e a produção siderúrgica. A produção de veículos triplicou e o Brasil exportou mais de 100 mil veículos a outros países. A concentração de renda no país cresceu e o desenvolvimento acompanhado de repressão política provocou mais exclusão social. A máxima da época era "o bolo tem de crescer primeiro para depois ser dividido". A fatia da população dos dez por cento mais ricos cresceu e aumentou o número dos que sobreviviam com menos de um salário-mínimo.

TRAMARIN, Eduardo. O “milagre econômico brasileiro” em:

<<https://www.camara.leg.br/radio/programas/279588-o-milagre-economico-brasileiro>> Acesso em 26/julho/2023

para atravessar tensões e dar garantias mínimas ao seu referente humano. O gráfico abaixo apresenta o cenário social coletado por uma pesquisa feita pelo IBGE revelando que crianças e adolescentes pretas, pardas e indígenas são a maioria dentre os excluídos da escola durante o ano letivo de 2020, o primeiro da pandemia.

Figura 2 - Percentual de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos com Ensino Médio incompleto que não frequentam a escola, por faixa etária e raça/cor, Brasil, 2020



Fonte: Gráfico retirado da revista (BRASIL, Unicef; EDUCAÇÃO, 2021). Acesso em 12/02/2023

Ao observarmos os dados, lembramos que Candau (2008) lembra que vivemos uma sociedade multicultural no sentido descritivo, mas nela nem todos têm as mesmas oportunidades. Determinados grupos (indígenas, negros, pessoas homossexuais, oriundas de diferentes regiões geográficas do próprio país/ou de outros países e de classes populares com baixo nível de escolarização) não possuem acesso a serviços considerados essenciais. A autora lembra que que é necessário enfrentar desafios que respeitem e promovam os direitos humanos, porém não se trata de ações pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que suponha uma dinâmica sistemática de diálogos e construção conjunta entre os diferentes pessoas e/ou grupos sociais, étnicas, religiosas, culturais.

No que diz respeito à escola afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor, a relação com a comunidade fortalecendo os processos de empoderamento que começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social (CANDAUI, 2008, p. 54).

Na esteira da autora, observamos que é preciso repensar o processo de universalização da educação, em que houve um movimento de incorporação dos grupos marginalizados ou

discriminados, todos foram chamados a participar do sistema escolar, mas sem colocar em questão o caráter monocultural presente na dinâmica deste sistema. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e estas instituições foram incluídos nelas tal como elas são, no sentido de construir um projeto de cultura comum homogeneizada. “Em nome desse projeto, porém, houve e ainda há um processo de deslegitimação de dialetos, saberes, crenças, valores diferentes, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente” (Candau, 2008, p. 50).

1.3 MANIFESTAÇÕES DO CURRÍCULO OCULTO

O currículo colabora na construção das identidades e não há questionamento sobre sua importância nos direcionamentos necessários ao acesso ao conhecimento e práticas ligadas às necessidades de cada contexto educacional. Desse modo aqui, de forma sintética, abordaremos brevemente algumas concepções de currículo e, mais especificamente, apresentaremos um aspecto indesejável contido no chamado *currículo oculto*⁷: a existência de dispositivos e rituais escolares que também são responsáveis por práticas de silenciamentos na escola.

Ao buscarmos pelo significado de currículo, de modo geral, foram várias as fontes que nos trazem definições acerca desse termo já comum ao universo pedagógico, “um instrumento que procura desenvolver os processos de conservação e transformação dos conhecimentos historicamente acumulados”, “Conhecimento escolar e experiência de aprendizagem” são os principais sentidos atribuídos ao termo. Em primeiro plano, as definições “conhecimento” e “experiência” assumem o currículo como um modo e uma forma didática para que o aluno aprenda. As “experiências” estão atreladas às mudanças econômicas, políticas, culturais, nas visões de educação e de pedagogia oriundas a partir do século XVIII torna o currículo um conjunto de experiências a serem vividas pelo aluno, e assim, a preocupação volta-se ao conceito de seleção e organização de conteúdos desejáveis.

No entanto, o conceito “currículo oculto” vem sendo importante para se construir uma análise crítica sobre currículo, pois ele consiste em descrever os processos sociais que moldam nossa subjetividade, sem que tivéssemos consciência disso. “Ele condensa uma preocupação sociológica permanente com os processos ‘invisíveis’, com os processos que estão ocultos na compreensão comum que temos da vida cotidiana” (Silva, 2009, p. 80).

⁷ A expressão “**currículo oculto**” aparece nos fins de 1960 quando Jackson, citada na tese de doutorado de Garcia (2010), com referência a valores e comportamentos que são aprendidos pelos alunos nas escolas em sua prática diária. Seriam esses elementos que, presentes de modo implícito, na prática escolar precisam ser examinados também como integrante do projeto pedagógico praticado de fato.

Neste sentido, percorremos por mais uma trilha pressupostos de silenciamentos no currículo oculto, ou seja, a existência de dispositivos e rituais que podem trazer “silêncio que cala”. Nestas buscas encontramos uma interessante tese de doutorado em que Garcia (2010) efetua uma análise do currículo-oculto como forma ideológica de:

[...] transmissão de valores hegemônicos que servem de base para a elucidação de como práticas permanentes e rotineiras na educação podem auxiliar a formação de indivíduos incapazes para a responsabilidade social, muitas vezes subservientes e politicamente manipuláveis, que por sua vez apoiarão propostas educacionais reprodutoras dessa situação (Garcia, 2010, p. 14).

O autor observa que quando se pensa em disciplina, no sistema educacional, é comum esta prática se apresentar em torno de atitudes como silenciamentos, ameaças, amedrontamento e punição. Não agir de acordo com o que se espera, há repreensão. De forma geral, falamos de características do funcionamento da escola, que ligadas ao seu cotidiano, reforçam um funcionamento restritivo. Essa ausência de consciência e diálogo, nos leva a uma definição dada por Freire (1971) quando o autor se referia aos educadores que ainda se pautavam no autoritarismo:

É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, é o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou em silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala (Freire, 1971, p. 117).

Soma-se a isso uma percepção de que a maior parte das aulas e disciplinas são descritas pelos alunos como sendo chatas, não é incomum a maior parte desses estudos não terem conexão com a vida. Muito do que se passa na lousa é objeto apenas para os vistos do professor que conferem, ao fim das aulas, se o aluno copiou ou não copiou, ou na maior parte das aulas são obrigados a decorar algum material para avaliação; as aulas que envolvem literatura não adentram ao campo da discussão artística, ou fruição da aventura narrativa, o gênero é pretexto para estudo do gênero e assim segue a rotina. Se formos descrever a quantidade de atividades insossas, teríamos uma lista infundável. Embora, nem todas as experiências escolares acontecem sempre do mesmo modo. Existem muitas atividades que funcionam, atraem, até divertem atraindo a participação. No entanto, a rigidez ou chatice na maioria dos processos jamais se justifica pelo planejamento, pelo currículo formal ou é desejada pelo educador, de modo consciente. Para Moreira e Candau (2003, p.161)

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (Moreira; Candau, 2003, p.16).

Seria então necessário compreender uma série de manifestações que levam a cabo a exigência do silêncio, ordenamento, formalismo, ausência das risadas e comentários, rotinas que se seguem no objetivo, geralmente inconsciente do educador, de impedir que as vozes se manifestem. Freire (1996) alertava que é preciso que a interlocução ocorra e o currículo deve constituir os elementos desta prática. Teremos no diálogo a essência da educação e na palavra o meio para comunicação, reflexão e libertação. “Essa preocupação deve sinalizar os rumos da escola, a partir de seu projeto histórico, da reflexão crítica sobre a realidade, e sobre a inserção de seus sujeitos na sociedade” (Freire, 1996, p. 117).

1.4 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E EXCLUSÃO LINGUÍSTICA

Até aqui, trouxemos elementos que pressupõem silenciamentos, dentre eles, o poder social e as práticas do currículo oculto. Esses preceitos e atitudes também podem ser associados ao conceito de *violência simbólica* elaborado por Pierre Bourdieu (1989), sociólogo francês que desenvolve uma obra sociofilosófica a partir de conceitos-chave para evidenciar uma trama problemática subjacente à estrutura social. Segundo o pesquisador, no caso do campo educacional, dada a sua natureza, formas de *violência simbólica* podem passar despercebidas, porém, há situações que são identificáveis, especialmente diante de regras não evidentes, dos pré-julgamentos o de quando os alunos não sendo ouvidos em seus anseios são algumas das formas de cerceamento na instituição educacional. Um outro exemplo de como esta violência ocorre se dá, no campo da oralidade, é na discriminação aos estudantes de determinadas regiões ou em condições socioculturais marginalizadas quando se manifestam diferente da gramática normativa ou prescritiva. A utilização de “uma forma correta” de expressão da língua se perpetua como ferramenta discriminatória e este valor cultural hegemônico produz efeito de inferiorização ao falante de uma variedade. Essa prática de violência se dá pela discriminação camuflada de “não saber falar certo”, incorre em preconceito linguístico. A respeito do erro, Geraldi (2012) observa que:

As variedades não são erros, mas diferenças, pois não há erro linguístico, podem haver as inadequações que consistem não no uso de uma variedade, em vez da outra, mas no uso de uma variedade em vez da outra em uma

situação em que as regras sociais não abonam a forma de fala (Geraldi, 2012, p. 52).

Nesta linha, o autor defende que as línguas variam e, no interior da língua, não há *variante*, pois esse termo pode dar a ideia de que uma forma deriva, bem ou mal, de outra, que é superior, melhor -, mas apenas *variedades*, isto é, formas coexistentes.

Não há nenhuma língua falada por jovens e velhos, pessoas mais ou menos influentes em qualquer circunstância, não há homogeneidade; inclusive, uma expressão entendida como a “correta” passa por essas modificações, ou seja, não há nada que garanta esse *status* de uma língua como a única correta (Geraldi, 2012, p. 52).

Para Bourdieu (1989) os efeitos dessa prática tendem a estar ligados mais com aspectos psicológicos, se diferenciando da violência física, apesar de poder se expressar, em última instância, sob esta forma. Ao ser colocada em prática em forma do preconceito linguístico, por exemplo, acaba por legitimar a cultura dominante que, por sua vez, se neutraliza ao chegar a um ponto que os indivíduos dominados não respondam ou se oponham; muitas vezes, sequer se veem como vítimas, e neste caso assumindo o “não saber falar direito” como sua condição, evitando, assim, falar em público. É nesse processo que se perpetuam e se impõem determinados valores culturais. Gnerre (1998) afirma que a língua é o único lugar em que a discriminação é aceita. Segundo o autor, apesar de serem considerados iguais perante a lei, os falantes são, na realidade, discriminados na base do mesmo código em que a lei é redigida. “Alguns níveis sociais, especialmente a pequena burguesia, tem a tendência à hipercorreção” (Gnerre, 1998, p. 10).

Essa forma de exclusão na escola, como instituição, espelha em seu funcionamento a estrutura social da comunidade na qual está inserida e não é possível compreender qualquer problema de pesquisa sem contextualizar com sua vertente social. Diante de tantas transformações, do histórico da colonização como já mencionamos à política econômica neoliberal imposta aos países periféricos, faz emergir o fenômeno da exclusão e, por consequência, os excluídos pela própria linguagem. De tal forma, Bagno (2009) afirma que:

Existem milhões de pessoas neste país que não têm acesso a essa “língua”, que é a empregada pelas instituições oficiais, pelos órgãos - são os “sem língua”. E claro que eles têm uma língua, também falam português brasileiro, só que falam variedades linguísticas estigmatizadas, que não são reconhecidas como válidas, que são desprestigiadas, ridicularizadas, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes urbanos mais letrados - por isso podemos chamá-los de sem-língua (Bagno, 2011, p. 30).

Nesta perspectiva da exclusão, Gnerre (1998, p.6) também reforça que “uma variedade linguística “vale” o que “valem” seus falantes, de acordo com a ordem das relações sociais, a

língua foi separada em dois grupos, o primeiro concentra os que dominam o português não-padrão considerado “errado” e “inferior”, é falado pela camada desfavorecida da população brasileira, em grande maioria pobres, isto é, aqueles que não tiveram acesso a uma educação formal e o segundo, a variante culta falada pela elite detentora de capital cultural e do poder aquisitivo, correspondendo às variedades de maior prestígio. A diferença linguística que marca essas duas variedades está relacionada à disparidade de status socioeconômico e à injustiça social existentes na realidade brasileira (Bagno, 2009). Assim sendo, justifica-se a escrita estar ligada à norma padrão culta, considerada como única “certa” e ensinável.

No que se refere às atividades escolares em torno da oralidade, Antunes (2003, p. 24) diz que é possível constatar uma equivocada visão de “fala” como lugar privilegiado para “violação das regras da gramática normativa”. A violência simbólica se legitima ao conceber uma única possibilidade de realização da língua como aceitável, e que “todas as inúmeras manifestações orais e escritas que se distanciam dessa língua ideal são como ervas daninhas que precisam ser arrancadas do jardim para que as flores continuem lindas e coloridas” (Bagno, 2009, p. 37).

Celso Ferrarezi (2014) na obra *Pedagogia do Silenciamento* observa o silêncio por duas faces, uma ligada a um caráter de nobreza que resulta de rituais intelectuais e religiosos em momentos de reflexão e tomadas de decisão, e outra, como consequência da vergonha e constrangimento diante a humilhação por quem não detém o conhecimento da escrita, da leitura, da oralidade, não se comunica, portanto.

Esta concepção está intimamente ligada a expressão violência simbólica (Bourdieu, 1989) exposta no início desta seção, uma vez que, a recepção passiva dos conteúdos na escola e os exercícios mecânicos, repassados de modo também mecânico pelo docente, submetem o estudante a uma alienação receptora. Também, segundo Foucambert (2008), o fato de o aluno estar adaptado a “receber o saber” favorece um ambiente de silenciamento, onde não se expõe pensamentos, com a supervalorização da escrita em relação à oralidade. Irrefletidamente, as oportunidades oferecidas para obtenção do sucesso nesse meio são desiguais, pois há aqueles já possuem um aparato cultural que facilita sua decodificação.

Esse caráter elitista delegado à escrita se reflete ao usufruir da arte, em especial, da literatura, restringindo-a como uma arte para poucos, inevitavelmente associada aos intelectuais. É interessante notar que essa visão vem sendo desconstruída pelo movimento das periferias em torno dos saraus literários, cujas biografias de seus autores remetem a uma origem

humilde, por serem reféns das condições socioeconômicas precárias, dos subempregos e da deficitária educação escolar pública. Esse tema será desenvolvido adiante, no momento em que vamos repensar o que está à margem do processo educativo e qual o possível encaminhamento para construir uma cultura escolar mais heterogênea dialogando com a comunidade extramuros da escola.

Importante observar que o que foi citado, em termos de *silenciamentos*, legitima uma violência simbólica até aqui e só se institui em razão da adesão do dominado à prática do dominante. Quando paramos para refletir à luz do pensamento de Bourdieu, constatamos que a sociedade já consagrou essa relação como “natural”, em outras palavras, o conceito de violência simbólica foi construído pelo autor para expressar situações e significados impostos como legítimos pelos ocupantes do poder. Trata-se de uma imposição de modo dissimulado para que, desse modo, conquiste o apoio dos dominados que reconhecem como legítima a dominação que sofrem, ao mesmo tempo em que também desconhecem que estão submetidos a esta força exercida pelos detentores do poder simbólico, como um sistema de ensino, o Estado, os meios de comunicação, igrejas entre outros.

É possível considerar de acordo com Bourdieu (1989) que as escolas, de modo geral, reproduzem as desigualdades, ou seja, há uma estreita relação entre as desigualdades sociais e escolares, uma vez que a instituição escolar representa, por meio de preceitos aplicados no desenvolvimento das atividades escolares, a ideologia de um grupo social, isto é, a projeção da ideologia cultural de uma classe em detrimento das demais. Uma prova disso, como já mencionado, é o fato de os sistemas de ensino sempre ignorarem as especificidades socioculturais, ao eleger e privilegiar um único padrão linguístico associado à classe dominante.

O autor compreende a linguagem envolvendo uso social, uma práxis, “os que falam consideram os que escutam dignos de escutar e os que escutam consideram os que falam dignos de falar” (Bourdieu, 1989, p. 6). Uma formação escolar comum a uma geração de estudantes garante a difusão das disciplinas e dos problemas que são considerados mais adequados pelos detentores do poder do Estado e do sistema econômico (Bourdieu, 1989).

1.5 A FORMAÇÃO DE SUJEITOS

Aristóteles afirmou ser *cidadão* aquele que participa da administração judicial ou da atividade deliberativa do estado, noção que hoje entendemos como democracia. Procuramos, então, buscar algumas definições que suscitam o debate acerca de como podemos conceber uma

escola para a formação de sujeitos na tentativa de superar os pressupostos de silenciamentos destacados até aqui. Buscando uma ponte entre as leituras e as discussões entre pares na escola. Para além de oportunizar aprendizados significativos aos nossos alunos, pensamos em um espaço para eles também decidam sobre as propostas.

Simões et al. (2012) observa que os professores podem se inspirar, cotidianamente, a partir do trabalho conjunto, apoiando-se no compartilhamento de experiências, e apoiando-se em projetos que estudantes e professores concebem como relevantes na construção da cidadania. Neste caminho, as autoras reforçam o conceito de cidadão:

Ser cidadão significa participar e lidar com a segurança e a complexidade do mundo para intervir nele criativamente - para isso é necessário compreender as relações humanas como complexas, diversas, situadas e historicamente construídas [...] (Simões et al., 2012, p.14).

Na linha deste trabalho, não podemos pensar a formação sem a compreensão da importância inequívoca da oralidade na formação do sujeito. A escola pode ser um lugar que, além de outras formas de se expressar, proporcione eventos significativos e pensados para o desenvolvimento do poder de fala mediado pelas mais diversas intervenções e atividades artísticas.

Voltamos então para um objetivo deste trabalho: sugerir caminhos para a transposição de silenciamentos e transformar a escola em espaço de fala, prazer e fruição. Não é uma tarefa simples, sabemos que, na infância, ao entrarem na escola, os alunos desfrutam muito do prazer da oralidade, mas aos poucos, vão, assim como as brincadeiras, deixando para trás muito da expressividade oral. Relacionamos isso à consequência de práticas de silenciamentos já citadas, encontradas ao longo do percurso escolar.

A proposta de compartilhamento desse percurso teórico com o grupo de professores trouxe um ânimo que há tempos não percebemos nas rotinas de reuniões pedagógicas ou planejamento de aulas. O coletivo esteve ali avançando na convicção de que vale a pena compartilhar leituras e debater alguns dos nossos problemas de ensino. Também pensar em eventos contextualizados que possam trazer um repertório cultural veio como oportunidade de unir o aporte teórico do currículo à nossa prática. Alguns professores relataram neste fim do primeiro ciclo de estudos a preocupação de estarmos vivendo em uma época cercada de estímulos de sons e imagens e que o hábito das nossas crianças e jovens estão pautados no imediatismo, no consumo de jogos eletrônicos e outros produtos fornecidos pela indústria cultural mediadas pelas redes sociais.

Reconhecemos, diante disso, nossas angústias, deficiências de planejamentos, falta de tempo que não nos permite suprir uma lacuna: a falta de uma vivência cultural que se apoie, por exemplo, no contato com a literatura e o teatro. No exercício para pensar a formação desses sujeitos insistimos em discutir concepções de linguagem e de como estas operam com o ensino da oralidade. Para explicitar a finalidade do gênero oral, trouxemos o aporte de Dols e Schneuwly (2011) que apontam para a necessidade de observarmos alguns dos princípios da aprendizagem da língua materna, dentre eles:

Desenvolver nos alunos uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico, fornecendo-lhes instrumentos eficazes para melhor suas capacidades de escrever e de falar (Dols; Schneuwly, 2011, p. 114).

Esse princípio implica, segundo os autores, em uma visão mais rica e complexa sobre o oral e uma relação mais dialética entre o oral e a escrita. Não há, portanto, apenas uma concepção de oral, mas o oral manifestado em múltiplas formas, multiforme. Um exemplo dado pelos autores, e apreciado por nós, é o trabalho com o teatro, um gênero que se aproxima da escrita ou dela depende e vice-versa, consiste em uma prática que se torna esse gênero (objeto de trabalho) interessante, desde que a intervenção seja bem esboçada e planejada. Além da reflexão e discussão sobre propostas de oralidade, é importante, um direcionamento consciente deste trabalho no compromisso com a *transposição didática do gênero oral* e seus modos de fazer.

Concordamos com estes autores, quando colocam o *gênero textual* como “uma porta de entrada privilegiada para o ensino da oralidade”. Para os autores, “são produtos socio-históricos definíveis empiricamente, além de serem instrumentos semióticos para a ação de linguagem” (Schneuwly; Dolz, 2010, p. 115). Também é de grande importância pensar no modo de fazer, na metodologia para o trabalho com o oral. As modalidades organizativas, como projetos, sequências didáticas, atividades permanentes estão previstas no currículo paulista e podem ser determinantes, por exemplo, na definição de sentidos e rotas, além de criar situações de comunicação interessantes para o aluno. Alguns exemplos retirados da nossa prática, que serão descritos nesta dissertação, demonstram ainda que estas modalidades abrem espaço para que os alunos participem, tomem decisões, como por exemplo, na definição de um roteiro de entrevistas com um convidado ou decidindo sobre as adaptações feitas em uma peça para produção de um espetáculo na escola enquanto o professor acompanha, direciona e avalia a capacidade de organização, argumentação e participação dos grupos de trabalhos.

O caminho é este, a adoção de uma pedagogia que proponha estudo, reflexão sobre a prática e desafios de acordo com a realidade social, política e histórica, como anunciava o pensador Paulo Freire. Para ele, “O educador seja aquele que ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer” (Freire, 2000, p. 44).

Tornemos a escola o espaço de formação, de planejamento e de participação, junto com Simões et al. (2012) sabemos o que potencializa para a participação, sabemos como fazer, sabemos como compreender um mundo em que as novas gerações não perpetuem as práticas de silenciamentos e que nossos alunos façam, de fato, uma interlocução nesse mundo (tão amplamente) quanto desejem.

É preciso ter em conta que, ao longo da história, a humanidade foi desenvolvendo formas de convívio social consideradas mais adequadas justamente por permitirem a participação e influência dos cidadãos na tomada de decisão política sobre questões que dizem respeito à coletividade. Portanto são modos de criar, criticar e agir em conjunto que merecem ser estimulados e compreendidos, até mesmo para questionar a sua pertinência em novos tempos. A escola então deve afirmar-se como um ambiente de contínua reconstrução de experiências orientadas para privilegiar o acolhimento à diversidade, ao compartilhamento, a colaboração e também a crítica, à comparação, à criação e iniciativa. Deve legitimar-se assim em sua função social, cuja razão de ser está além dos muros e só se justifica quando analisada em relação com o contexto em que está inserida (Simões et al., 2012, p. 15).

Em consonância com as autoras, acreditamos que a escola pode fazer pelo aluno o que nenhuma outra instituição talvez possa: apresentá-lo aos modos, mesmo que provisoriamente, de representar e compreender o mundo.

CAPÍTULO 2. ORALIDADE E O ENSINO DE LINGUAGENS

Com base nos estudos, percebemos que o trabalho com oralidade deva se constituir como um dos objetivos do Ensino Fundamental pois ainda não ocupa um espaço autônomo no espaço escolar. Para a linguística aplicada, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) essa modalidade ainda é bem incompreendida, salvo quando esta esteja ligada ao universo da escrita. Os autores apresentam pesquisas que validam esta atividade humana deva ser vista no ensino a partir da noção de “texto como unidade de produção verbal que veicula uma mensagem veiculada linguisticamente” (Dolz; Noverraz; Schineuwly, 2004, p. 141) ou seja não faz sentido trabalhar a oralidade por meio de um monte de frases desconexas. São os textos que permitem observar os fenômenos de textualidade em situação de comunicação.

Vejamos um exemplo. Imaginamos um trabalho de escuta e de análise da exposição oral, realizada por um professor, a respeito da vida de um animal: a toupeira. As características dessa produção oral - os elementos verbais e paraverbais (postura do orador, gestos, voz, entonação, utilização de imagens e de notas de apoio) podem ser relacionadas com as características particulares de comunicação: a vontade de transmitir a um grupo de alunos conhecimentos sobre a toupeira. Os conteúdos, a organização do plano de exposição, a progressão dos temas, a marcação linguística do texto, as estratégias do orador poderão ser situadas no conjunto dos textos (Dolz; Noverraz Schineuwly, 2004, p. 141).

Toda atuação pedagógica revela-se indissociável da concepção que temos a respeito da linguagem. Com base nesse preceito da *Linguística Aplicada*, iniciamos o segundo ciclo de estudos na escola definindo as concepções de linguagem que embasam nossa prática. Esta reflexão é necessária à medida que esse tema reflete o trabalho com a oralidade em sala de aula. Geraldi (2012) traz algumas considerações a partir de uma teoria do filósofo francês Merleau-Ponty que concebe a linguagem como “corpo do pensamento encarnado” (Geraldi, 2012, P.22) e alerta:

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto lança mão como máscara do pensamento que é preciso moldar [...] fugindo ao risco permanente de imaginação criativa, por isso na escola os alunos não escrevem livremente, fazem *redações* segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagem, rotulam obras e buscam fixar sua riqueza numa *mensagem* definida (Geraldi, 2012, p .24 - grifos do autor).

Figura 3 - Quadro representativo das concepções de linguagem



Elaborado pela autora

A partir de algumas definições, separamos no quadro acima as três concepções que destacam a centralidade da linguagem no processo educacional. Houve muitas transformações quanto ao estabelecimento de conceitos de linguagem ao longo da história da Linguística, pois cada momento social e histórico demandou uma percepção muito particular das línguas e de quem fala; em vista disso também, essas mudanças foram modificando, de modo direto, as práticas de ensino. De imediato, ao confrontá-las, consideramos que este trabalho pautado em mediar eventos de oralidade na escola deve pautar-se na concepção de língua como um processo de interação real, colocando nossos alunos diante de escolhas conscientes, ideológicas de modo para que possam atuar dentro do contexto e momento histórico em que se encontram.

Ainda, consideramos que o grupo de estudos também revise as principais concepções, atitude essencial, neste labor, compreender quais referências e prática vem adotando. A primeira concepção, apresenta uma característica menos dialógica, com menor fator social (Travaglia, 1997, p. 21). Diante dessa visão, o *não saber se expressar* advém do *não saber pensar*, a linguagem traduz para o mundo o que se constrói na mente do indivíduo, de modo que a linguagem é caracterizada como um espelho do pensamento. A língua é concebida como um sistema de normas imutável, sem interferência do social. É a partir desta concepção que surgem as gramáticas de cunho mais normativo, tradicionalista, restringindo-se ao certo ou errado, além de considerar apenas uma variante, o que liga esta concepção a uma das práticas de silenciamentos já descritas no primeiro capítulo deste trabalho.

A gramática normativa e o padrão culto da língua ocupam lugar de destaque com intuito de levar alunos a aprender por meio das regras; a organizar e formar seus pensamentos particulares visando o cuidado excessivo com a forma e do bem escrever, redigir (Perfeito, 2010, p. 14).

Para o exercício da leitura, esta concepção pressupõe que o estudante consiga tirar informações de forma linear de um texto, considerando apenas o que o enunciador diz nas linhas (Rojo e Batista, 2003). As atividades são baseadas em questões pontuais que priorizam localizar e transcrever fragmentos a partir de um único sentido, já previsto antes. A seleção de excertos de cânones literários prevalece, servindo como exemplo de uma perfeita adequação da língua. O ensino da gramática privilegia a escrita, tida como a correta enquanto à oralidade se enquadra como oposta à escrita, sendo assim o lugar do “erro”, abrindo as possibilidades de preconceito sobre essa prática.

Uma segunda concepção inaugura a *linguagem como instrumento de comunicação* por meio de signos e de um código compartilhado entre emissor e receptor. O sistema linguístico é externo ao indivíduo que o aceita ou não. Dessa concepção, primeiro tem-se a teoria estrutural saussuriana e a teoria gerativista de Noam Chomsky, ambas ainda descrevem a língua como ciência abstrata. Tal concepção está ligada à Teoria da Comunicação desenvolvida por Jakobson dada a partir de elementos: emissor, receptor, canal, mensagem, código e referência. Alguns linguistas apontam um rompimento com a concepção anterior de *linguagem como expressão do pensamento* postulados por Saussure.

O pensamento de Saussure foi considerado inovador e fundante em muitos aspectos e no que se refere ao estudo dos signos, das suas combinações, do sentido global da frase e da fala, porém, ainda há internalização de regras e hábitos linguísticos centrados no padrão culto (lugar de privilégio). Entretanto, o ensino da língua passa a ganhar mais espaços para a leitura, não permitindo ao leitor estabelecer maior diálogo com sentidos de textos ou replicar a visão do autor. Sob uma visão estrutural, aprender um idioma implica em receber e memorizar o seu código. A oralidade ganha uma abordagem sincrônica. Há observação no que toca às variedades da língua no campo teórico, ainda sem considerar o uso. As sequências linguísticas são norteadas pelos tipos narrativos, descritivos e dissertativos.

A terceira concepção de linguagem segue a linha do materialismo histórico traz à tona uma dimensão mais interativa de inter-relação entre os indivíduos em um contexto sócio histórico e ideológico. Desse campo advém os estudos da dialogicidade. Nesta concepção como forma de interação, destaca-se o valor de um enunciado não determinado apenas pelos elementos linguísticos, mas pela interação que a língua estabelece com a realidade, entre os falantes, ou com outros enunciados. Nesta concepção não faz mais sentido estudar termos ou frases isoladas, mas sim em contexto e por meio de um gênero discursivo supõe-se um leitor mais ativo/responsivo e com isso há a possibilidade de réplicas (Rojo, 2013). Pode ser

compreendida pela linguística da enunciação ou Teoria da Enunciação de Benveniste, a Pragmática, a Semântica Argumentativa, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística, a Enunciação Dialógica do Círculo de Bakhtin.

Essa concepção considera que mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. É no centro desta teoria que encontramos os fundamentos para o desenvolvimento da nossa pesquisa. A escolha de gêneros textuais significativos vem ao encontro de um trabalho com a oralidade nas diferentes áreas de atividade humana (Bakhtin, 2003). Buscamos assim, a construção social da realidade e a interação entre sujeitos na escola. A adesão a esta linha se justifica, por conceber, junto a área da Linguística Aplicada, pela concepção dialógica/interacionista.

Traremos mais adiante alguns apontamentos sobre como esta concepção que adota os gêneros discursivos influenciou a construção da BNCC (Brasil, 2018). As definições feitas até aqui sobre concepções de linguagem e gêneros do discurso são estruturantes para nossa pesquisa no sentido de construir um entendimento da nossa prática e parar mover propostas interdisciplinares fundadas na oralidade num compromisso de acesso às culturas mais letradas. Ao optar por determinados gêneros do discurso, viramos uma chave não apenas para uma discussão para alcançar maior clareza sobre a concepção de linguagem que rege o nosso currículo para nela pautar decisões didáticas. Procuramos desenvolver um trabalho de formação e tomada de consciência sobre responsabilidade do nosso ofício, ou seja, buscar por conhecimentos teóricos e convertê-los em um planejamento didático que possa também trazer a cultura literária adjunta no processo de oralização e escrita.

2.1 A BNCC E O TRABALHO COM GÊNEROS ORAIS

Dado o momento de buscar alguns direcionamentos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relaciona para o ensino de oralidade. A priori, este documento trata-se de uma diretriz de nível federal instituída no Brasil no fim de 2018 que tem o caráter propositivo de balizar as *competências e a construção dos currículos dos diferentes segmentos das redes públicas ou privadas de ensino*. Em seu texto introdutório, a base afirma ser

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 1).

Adentramos também no ciclo de estudos com os professores na escola, levantamos e discutimos como se apresentam, na base, as orientações para as práticas com gêneros orais. Diferente de documentos anteriores que também serviam para orientar a construção dos currículos, esta norma se coloca como um meio para a redução das desigualdades, visão muito contestada uma vez que a ideia de homogeneização do ensino em um país com tamanha dimensão é um paradoxo tendo em vista a disparidade de realidades em território nacional.

Vejam: ao previsto na matriz de LP, a base apresenta em torno de 30 objetos de conhecimento e 49 habilidades, distribuídas nos nove anos do Ensino Fundamental, que devem ser desenvolvidas junto aos alunos, observando que há 10 competências específicas de LP, além das 6 competências específicas de Linguagens. A base se autoproclama inovadora, quanto a definir as competências necessárias que o aluno deve atingir ao concluir cada série de ensino. A respeito da definição de competência, o documento descreve como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018 p. 6).

Entretanto, há inferências de que um ensino baseado em competências junto ao estabelecimento de seriação, colocando fim aos ciclos de aprendizagem coloca o ensino sob influência da visão neoliberal de lógica de mercado em sincronia com o pensamento do campo empresarial que participou da construção do documento. Desse modo, o ensino pressupõe *qualidade* mediante a *eficiência* e *eficácia* na busca por resultados. Transfere-se para os sujeitos a responsabilidade quanto ao desenvolvimento das competências mínimas de um empreendedor. Ora, mas caberia empreendedores no sistema? A carga de um iminente fracasso recai sob a responsabilidade individual de não terem as competências necessárias para tal intento.

Embora, no trabalho com a linguagem na BNCC, se observam preceitos de uma concepção dialógica de prática social no momento em que esta assume o “*texto*” ou *unidade textual* em um *gênero discursivo* que circula em diferentes esferas sociais, sendo este o objeto principal a ser explorado nas aulas. Como já dissemos esta concepção é revolucionária para o ensino de linguagens e, neste sentido, a base mantém muitos dos princípios adotados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pautando um ensino contextualizado a partir dos eixos: oralidade, leitura/escuta, produção escrita/multissemiótica e análise linguística/semiótica que envolve conhecimentos linguísticos.

Para melhor compreensão das ações para desenvolver o trabalho com oralidade, consideramos o que a base propõe com *objetos do conhecimento e habilidades*, atentando-se também às competências gerais da área. Observamos a importância de um trabalho intencional e sistemático em torno dos gêneros orais, de revisão das concepções de linguagem, de práticas de ensino e de avaliação que ainda possam refletir ao que abordamos como nos pressupostos de silenciamentos em torno da oralidade na escola, já descrito nesta pesquisa.

O eixo “oralidade” deixa claro o objetivo de introduzir gêneros da esfera pública formal nos anos finais, porém este eixo ainda aparece com menor destaque, junto ao eixo leitura. As práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e também no meio impresso, digital. O eixo de produção de textos está voltado à perspectiva grafocêntrica de produção de textos. A análise linguística também se funda em aspectos da escrita, sem observar que gêneros orais têm especificidades próprias linguísticas e multimodais. Há direcionamentos quanto a oralização dos textos escritos e os quatro *campos de atuação*, espaços nos quais as práticas relativas aos eixos de linguagem são: *artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública*. Sobre os *campos de atuação*, o documento descreve:

Os *campos de atuação* considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (...) em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (...). A seleção de gêneros, portadores é maior (...) em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (...)exemplares textuais propostos também organizam a progressão, como será detalhado mais adiante (Brasil, 2018, p. 84).

Figura 4 - Quadro das habilidades no eixo oralidade na BNCC

EIXO ORALIDADE	HABILIDADES
Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Produção dos textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas

Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC

Considerando o quadro de habilidades, a observância da habilidade relacionadas ao *contexto de produção* da BNCC encabeça o trabalho no eixo oralidade, sinalizando sua importância para o desenvolvimento das demais habilidades propostas. É o contexto de produção que determina ou não as situações sociais em que se produzem os textos orais e também a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos. Novos paradigmas e por conseguinte, a Linguística textual tem refletido e elaborado concepções acerca do contexto de produção dos discursos.

Neste segmento, Koch e Elias (2009, p. 78) demonstram que, no início, se concebia o contexto unicamente como um ambiente ou um entorno verbal, entretanto, foram surgindo outras contribuições via Pragmática que expande os significados do termo para não mais se limitar às ações referenciais, pois busca investigar a intenção comunicativa, ou seja, o “para quê” do texto dentro de um o *contexto imediato* que compõe os participantes, o local e o tempo da interação, o objetivo da comunicação e o meio de propagação e de *um contexto mediato* que compreende o entorno sócio-histórico-cultural do sujeito de fala.

Um outro tipo de contexto: o *sociocognitivo* citado pelas autoras (2009, p. 81) abarca uma ampla variedade de formas pelas quais a linguagem vai se “moldando” em eventos sociais e interpessoais comunicativos. O emissor procura adequar a linguagem do discurso com a finalidade de ser compreendido pelo seu interlocutor e, nesta interação, o repertório cognitivo

de ambos já se constitui como contexto. Este poderá de ir sofrendo alterações, se ampliando em possibilidades levando os interlocutores a adentrarem a novos contextos que se abrem na interação (do micro ao macro). Ratificando a importância do contexto, as autoras (2009, p. 84) destacam o peso deste para o processo de compreensão de textos orais proporciona uma avaliação sobre o que pode ser falado ou não falado, adequado ou não adequado diante dos modelos interacionais construídos culturalmente. É sobre o contexto que construímos nossas categorias de análise e produção de inferências e sentidos. Refletimos, portanto na produção interacional do texto oral em um contexto escolar, espaço representado pelas salas de aula seriadas, carteiras, mesa do professor, lousa, estudantes, professores que ainda têm contribuído para que tantas vozes sejam silenciadas.

Observamos que um dos problemas no tratamento da oralidade está na confusão teórico-metodológica entre os termos *oralidade e oralização*. É comum tantos para professores de séries iniciais compreender como sinônimos e desenvolvem atividades tidas como de oralidade que na realidade são de oralização de textos escritos, tais como, apresentações orais que os alunos realizam com a leitura, frente a turma, de um texto escrito sobre o tema do trabalho, ou ainda pedir que os alunos conversem entre si sobre algum tema sem qualquer orientação ou mediação do professor. Neste trabalho, discutimos esses dois conceitos analisando as atividades desenvolvidas em sala de aula e os comentários dos bolsistas de pesquisas sobre tais atividades. Marcuschi (2001) diz que esta confusão é prejudicial para o desenvolvimento da oralidade e distingue, utilizando-se de exemplos como notícias radiofônicas ou de telejornais, se constituem como

[...] uma escrita oralizada, o que não equivale, em hipótese alguma, à língua falada como tal. Também a letra de música que geralmente só nos chega pelo canto, mas que não se chamaria legitimamente de língua falada (Marcuschi, 2001. p. 71).

Há também a necessidade de dar mais atenção a este ponto, diferenciar o que é oralidade e o que envolve *oralização*. Vários professores responderam a um questionário nosso sobre as atividades que envolvem oralidade em suas aulas, demonstraram que a maioria trabalha com a oralização de textos escritos. Leitura em voz alta das questões de interpretação de um texto, leitura de um poema foi o que a maioria respondeu como trabalho diário com oralidade, ou seja, centram a maioria dos exercícios em atividades previamente produzidas, trabalhadas sem a preocupação com a composição e todos elementos que cercam essa produção. A BNCC também não traz uma diferenciação ou qualquer nota apontando para essa diferença, apenas determina que as duas sejam contempladas nas aulas de LP.

Figura 5 - Sobre o tratamento dos Gêneros Oraís

SOBRE O TRATAMENTO COM GÊNEROS ORAIS, CONSIDERA-SE	
1	Um levantamento e a reflexão acerca das condições de produção dos textos orais aqui apontamos para a importância de se valorizar a cultura oral do indivíduo, o que este traz de sua comunidade, para que se reconheça a importância da linguagem oral nas expressões culturais diversas do País.
2	A compreensão de textos orais; e neste sentido amplia a abordagem da oralidade, mostrando que, além de aprender a falar e compreender por meio dos gêneros textuais no eixo da oralidade, pode-se envolver atividades de retextualização. Marcuschi (2004) que permitem ampliar a concepção das características do gênero oral e sua inter-relação com a escrita, que também deve ser enfocada.
3	A produção de textos orais; aqui relacionamos a produção e a compreensão de gêneros orais em diferentes situações que envolvem, por exemplo, a produção de debates, seminários, entrevistas, tutoriais a partir e sequência didáticas e projetos de ensino.
4	A discussão dos efeitos de sentidos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos orais; neste item, se compreende não apenas as escolhas linguísticas próprias do gênero, mas também por suas várias linguagens: verbal (oral e escrita), visual imagens, ícones e desenhos), sonora, corporal e digital.
5	A relação entre fala e escrita. Aqui partimos dos princípios defendidos por (Marcuschi, 2001) de que não é possível a relação entre língua falada e língua escrita com base apenas no código linguístico.

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 6 - Quadro representativo das habilidades de produção dos textos orais



Fonte: Elaborado pela autora a partir de (BRASIL, 2018, p. 159)

O contexto de produção de um texto é determinante para o processo de escuta. Segundo Kleiman (2006) o contexto corresponde a toda a situação no entorno do texto, neste sentido não estão envolvidos apenas os elementos visuais e sonoros que estão em torno de um

evento, mas também a história cultural subjacente aos participantes e suas práticas ou rituais. Estes elementos, por sua vez, têm papel fundante na interpretação dos sentidos. Observa-se na BNCC que habilidades para a produção de texto orais estão relacionadas à condição de produção de um texto escrito, ou seja, adotados os mesmos procedimentos. Rojo (2012) aponta que os lugares sociais de produção determinam contextos diferentes e os enunciadores determinam papéis institucionais bem distintos.

Observa-se no documento habilidades que colocam o interlocutor na postura de um diálogo, por exemplo: “*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*” (BRASIL, 2018, p. 141). Esta habilidade está relacionada aos fundamentos dialógicos que põem o enunciado como unidade real de comunicação em ponte com a resposta do outro. Assim,

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta [...]. A compreensão de uma fala, de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2003, p. 271).

Figura 7 - Quadro representativo das habilidades relacionadas aos efeitos de sentido dos textos orais



Fonte: Elaborado pela autora a partir de (BRASIL, 2018. p. 79)

O eixo *Análise Linguística e Semiótica*, apresenta-se como algo novo e sinaliza a entender as diversas possibilidades de usar os recursos expressivos que constituem significados dentre os mais diversos tipos de textos, porém surgiu-nos a preocupação quanto à escassez de base teórica da formação para um trabalho com estas análises. Para compreender o sentido do termo *multissemiose*, partimos da definição de *semiótica* dentro de uma teoria filosófica e

científica que se propõe a analisar tudo o que carrega consigo algum sentido, de comunicação ou de transmissão de alguma informação. A semiótica dedica-se aos estudos linguísticos, de sistemas de sinalização, de gestos, de notação musical, entre outros. Em Rojo (2012) há a seguinte definição para multissemiase:

“Textos compostos de muitas linguagens (ou modos ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Rojo, 2012 p.19)

Tanto a oralidade quanto a oralização devem se ligar aos elementos paralinguísticos e cinésicos como a gestualidade, por exemplo, que são elementos extralinguísticos que determinam como os estudantes ouvem, observam, reflitam de modo amplo os gêneros orais. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) observam que a comunicação oral não se esgota com a utilização de meios linguísticos, que os sistemas semióticos não linguísticos são significantes ao ponto de invalidar a comunicação linguística ou prosaica. “Essa comunicação pode trair o falante, deixando escapar índices involuntários de uma emoção” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 134).

Figura 8 - Meios não-linguísticos para comunicação oral

MEIOS NÃO-LINGUÍSTICOS PRA A COMUNICAÇÃO ORAL				
MEIOS PARALINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz melodia elocução e pausas respiração risos suspiros	atitudes corporais movimentos gestos troca de olhares Mimicas faciais	ocupação de lugares espaço pessoal distância contato físico	roupas disfarces penteado óculos limpeza	lugares disposição iluminação disposição das cadeiras ordem ventilação decoração

Elaborado pela autora a partir de (Dolz; Noverraz Schneuwly, 2004, p.134)

Figura 9 - Quadro representativo das habilidades relacionadas às variedades linguísticas em produções



Fonte: Elaborado pela autora a partir de (BRASIL.2018, p. 141)

Observa-se os sentidos da palavra multi para a sua interatividade em vários níveis, o debate, a entrevista, um podcast ajustam-se como formas diferentes para compreender o campo da oralidade de forma mais interativa utilizando várias interfaces. Podemos estabelecer paralelos entre uma notícia veiculada em jornais impressos da mesma notícia em modo televisivo ou na mídia digital da web, aqui para interpretar como estão relacionados aos diferentes modos de circulação, especificidades das situações de interlocução. (Rojo (2012) observa que a lógica interativa e colaborativa das novas ferramentas permitem subverter relações de poder estabelecidas.

De fundamental importância, observamos na BNCC a atenção às variações linguísticas. Estudar as variações de fala e escrita é uma forma de combater a raiz da discriminação que, tantas vezes afeta a classe social já marcada pelas violências simbólicas e silenciamentos mencionadas no capítulo inicial desta dissertação. Nesse sentido, é possível direcionar o aluno a evitar juízo de valor negativo de reprovação, de repulsa ou mesmo de desrespeito às variedades linguísticas dentro e fora da escola. Antunes (2003) lembra que no caminho para minimizar o preconceito linguístico contra o falar não-padrão, o professor deve assumir um compromisso de pensar a oralidade em vias de facilitar o convívio social. A respeito do processo de interlocução, afirma

O falante e o ouvinte são atores do drama da comunicação e, nesse drama, cada um tem seu papel específico, que delimita suas possibilidades de atuação. Quem fala primeiro, quem pode falar, quem pode interromper e tantas outras restrições estão ligadas aos papéis sociais [...] (Antunes, 2003, p. 103).

Bagno (2009) defende o ensino de uma pluralidade de variedades linguísticas, tanto na modalidade oral como na escrita a partir de uma diversificação de gêneros textuais. Dessa forma, os falantes, na prática educacional, poderão identificar seus “falares” se configurando como manifestações possíveis, o que aproxima uma reflexão sobre a possibilidade das variações bem mais natural, sem o estigmatizar ou policiar a comunicação. As questões relacionadas às variedades e ao preconceito linguístico também podem ser abordadas pelos aspectos já mencionados no capítulo anterior sobre os silenciamentos e o poder social Dijk (2008) pelo aspecto da violência simbólica.

Concluindo os estudos sobre como a oralidade perpassa a BNCC, percebemos que são claras as noções de enunciado, gênero discursivo/textual, réplica, valoração, a partir dos estudos do dialogismo, favorecendo um trabalho que contempla a oralidade não apenas em relação às diferenças com a escrita, mas como uma prática social, concreta, situada e ideológica. Também consideramos que os campos de atuação podem oferecer experiências estéticas e possibilitam inserir na prática uma diversidade de gêneros em diferentes campos da vida pública. A base apresenta ainda habilidades necessárias para que o ensino de oralidade seja pautado na compreensão das variações linguísticas e no combate ao preconceito linguístico. Há de observar, na prática, a diferença entre oralização e oralidade devido a pouca compreensão docente sobre essas atividades e pelo fato da base não fazer estas distinções. Avança-se quanto a compreensão das multissemoses, tão necessárias à compreensão crítica dos enunciados.

Embora, não percebamos tantos avanços em relação ao trabalho com oralidade na base, não vimos no documento uma atenção ao “como” muitas dessas propostas devam ser incorporadas à prática o que nos leva a pensar na proposta/ deste trabalho: pensar em “como” podemos propor e construir eventos significativos de oralidade que serão abordados adiante.

CAPÍTULO 3. GÊNEROS SUPERIORES E MULTIMODALIDADES: O TEATRO E O SARAU

Tendo em vista que este trabalho percorre caminhos em busca de *eventos* significativos para desenvolver o trabalho com oralidade na escola, pensamos a respeito da escolha dos gêneros textuais orais para este fim. Marcuschi (2008) destaca uma importante distinção entre um evento de um gênero textual. Um *evento* é marcado por um conjunto de ações, ilustrado desse modo por Marcuschi:

Sabemos que consolar uma criança chorosa é um evento ou uma ação bastante complexa, e neste caso não vamos recitar um poema, mas dar um conselho, contar algo alegre, etc. O gênero investido para consolar distingue-se do evento, assim como uma audiência no tribunal é um evento e neste evento ocorrem alguns gêneros específicos. O evento é marcado por um conjunto de ações e o gênero é a ação linguística praticada como recorrentes em situações típicas marcadas pelo evento. Um jogo de futebol é um evento, assim como um congresso acadêmico ou uma sessão no congresso nacional. Mas em cada situação dessas, temos gêneros adequados e não adequados. Portanto podemos distinguir com alguma clareza entre um evento e um gênero (Marcuschi, 2008 p. 163).

Para chegar à denominação de gênero, já vimos que estes se constituem como são uma referência essencial para abordar uma infinita variedade de linguagens. Marcuschi observa que o estudo do gênero não é novo, chega a ter em torno de vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação teve início com Platão. Para o autor, hoje sua denominação não se vincula apenas a literatura como no início, pois é facilmente usado para definir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo falado ou escrito. Para (Dolz; Noverraz; Schineuwly, 2004, p. 146), os gêneros textuais são “megainstrumentos” visto que podemos considerá-los como a integração de um grande conjunto de instrumentos num todo único”. Então devemos escolher, em meio a enorme variedade de gêneros, aqueles que se adequam aos nossos objetivos de ensino.

Optamos por relatar experiências com teatro e o sarau, não apenas como eventos que possibilitam crítica social em seus repertórios, mas também no que constituem, em suas enunciações, estruturas superiores. Neste sentido, trataremos dos gêneros a partir de três categorizações, a primeira a dos *gêneros secundários* (Bakhtin, 2003); a segunda, aos conceitos de *hipergêneros* na perspectiva dos estudos Maingueneau (2010) e uma terceira categorização que os enquadra seguindo suas características *multimodais* (Rojo, 2012). Classificamos o teatro e o sarau como gêneros como secundários, de acordo com a primeira categorização, na perspectiva bakhtiniana, pois se enquadram como gêneros mais complexos, tendo nesta esteira também o romance, o discurso científico, o ideológico, exemplos que demandam um processo

de composição mais acurado enquanto, os gêneros primários, estariam relacionados à situações de informalidade, comunicação verbal espontânea, a fala do cotidiano ou escrita despreocupada. Para Bakhtin (2003, p. 280), “[...] cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

Também estes gêneros *secundários* por sua amplitude adentram ao campo dos *hipergenericidade* (Maingueneau, 2010) e das *multimodalidades* (Rojo, 2012). Emergem nesta pesquisa como objetos desafiadores para proporcionar situações adentrem a um conceito de letramento crítico e multissemiótico, permitindo aos alunos irem além de uma produção só para ser avaliada pelo professor, mas um trabalho intencional diante de eventos de oralidade que possam entusiasma-los, motivá-los a interagir com a comunidade escolar e sua multiplicidade de cultura que a envolva na construção de um repertório histórico e cultural.

São alternativas que adentram ao campo dos *multiletramentos*, ou seja, gêneros que incorporam uma crescente variedade de linguagens, discursos e sentidos na multidão de dialetos, discursos, registros, estilos presentes na vida cotidiana. Na escolha do teatro, o texto dramático é feito para representação cênica e são estabelecidas outras duas possibilidades de interlocução que marca a teatralidade, o aluno-ator se comunicará com os demais colegas-personagens e com uma plateia. O trabalho com o *teatro também* experimenta importantes semioses e pode ser categorizado como multimodal. Neste sentido, as palavras não serão os únicos elementos na produção de sentidos, unindo-se e à gestualidade, às expressões, à trilha sonora, o timbre vocal, as representações e cenografias, enfim colaborando para a compreensão das multissemioses. Esta correlação encontra suporte em Dionísio (2011, p. 139) que aponta: Se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens.

No campo da escrita, um texto dramático alterna a conversação (diálogo) que impõe muitas situações de fala, não apenas leituras. A presença das “rubricas” ou didascálias se constituem com intencionalidade de direcionar, orientar o leitor do texto, são também chamadas “indicações de cena” e “indicações de regência” por indicar o que deve acontecer em cena, bem como a ambientação interna ou externa, dia ou noite, e outras transcrições que demandam um universo de compreensões e inferências para que a cena ocorra.

As contribuições literárias das obras teatrais sinalizam para atividades didáticas multimodais e possibilitam vivências muito únicas de experiência com o que chamamos de

luzes da ribalta. As aulas tornam-se laboratório criativo em que o professor, desafia, provoca, media e o aluno pesquisa, lê, escreve, adapta, dirige, dramatiza, elabora cenários e tantas outras ações que o colocam em constante diálogo e tomada de decisões.

Figura 10 - Quadro de fotografias de dramatizações em saraus na escola



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Ao classificar o sarau como uma multimodalidade, o colocamos na esfera dos gêneros secundários da concepção bakhtiniana, pois sua organização compõe leituras de diversos outros gêneros textuais (por exemplo, canções, poemas, esquetes teatrais) que se constituem em diferentes linguagens para além da verbal. Ou seja, tanto o hipergênero sarau quanto os gêneros que o constituem são práticas de letramentos que são trazidas para dentro da escola. Mesmo que houvesse apenas o emprego da palavra (seja oral, seja escrita), consideraríamos, em sua realização, no mínimo dois modos de representação (Dionísio, 2011).

Desse modo, encontramos argumentações em Lima (2013) que nos permite considerar o sarau como um enunciado maior, ou seja, um macroenunciado, pois comporta outros gêneros agrupados de forma coesa, progressiva e coerente. Ao enquadrarmos em um hipergênero, consideramos também que suas características abarcam outros gêneros em sua organização, por exemplo, o roteiro do evento, as mensagens trocadas entre os membros que participam, o convite, exposições orais sobre determinados temas, roteiro de produção apresentação audiovisual, iluminação, sonoplastia e sobre o próprio funcionamento do evento, com poemas, slam, esquetes teatrais, músicas. Lima (2013) ao conceituar os hipergêneros, observa que a diversidade de gêneros e semioses que este envolve deve estar ligada por um fio temático que compõe a estrutura de sua composição.

Ao recorrermos a essas formas de multimodalidades permitimos uma apropriação da diversidade sociocultural. O sarau é mote para participação social, compreensão temática e para performance de fala diante de um público. Ao elevar este evento na escola, há responsabilidade de colocar os estudantes em contato com as características dessa arte para que atuem como produtores e desenvolvam potencial criativo e capacidade de execução. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) postula a necessidade de os educadores, especialmente da área de

Linguagens, promoverem práticas letradas para o reconhecimento, valorização, fruição e elaboração de manifestações culturais no campo artístico-literário:

É fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, happenings, produções em videoarte, animações, web arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais (Brasil, 2018, p. 483).

O contato dos educandos diante de produções artísticas e culturais proporcionadas pelo sarau expande as práticas letradas que, no caso, devem ser “representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica” (Brasil, 2018, p. 156). O sarau advém do ajuntamento de outros gêneros e dentro dos postulados Bakhtinianos estamos diante de um gênero secundário, por envolver uma prática de mais complexidade. Além disso, o sarau situa-se como gênero não estático, integra uma prática social situada, em especial, no campo artístico-literário (ou esfera artístico literária), tem um propósito sociocomunicativo estabelecido em um tempo e um lugar históricos e é fruto de uma vontade enunciativa (Bakhtin, 2003, p. 271).

Ao colocarmos a escola como contexto de desenvolvimento de um sarau, estudantes e professores em cooperação ocupam um espaço criativo e dialógico em torno das expressões autorais que envolvem oralidade e diversidade. Ao produzir um texto para o sarau dentro de um dos gêneros mencionados, ele busca o professor para um feedback de que aquele texto cumpre com a função de interação prevista. O professor mediará essa construção de textos que comporão o sarau. Cumpre-se aqui lembrar que estes textos não podem ser compreendidos como um gênero escolarizado, pois a proposta didática é trazer gêneros de uma real atividade de linguagem tais como circulam em um sarau social, seu ambiente de origem.

Encontramos validação para esta prática na área de Linguagens na BNCC, Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2018), no campo artístico-literário, prescrevendo que “os estudantes devam conhecer e apreciar variadas manifestações artístico-culturais, além de se apropriarem delas para (re)criarem-nas com protagonismo e espírito criativo e crítico” (Brasil, 2018). Conforme consta neste documento:

[...] é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, happenings produções em videoarte, animações, web arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais [...] (Brasil, 2018, p. 483).

Figura 11 - Figura 11- Sarau na escola com apresentação de grupo de Hip Hop - Combo Cinco Elementos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

3.1 OS RASTROS DE EXPERIÊNCIAS COM MULTIMODALIDADES

“Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que se passaram. Mas pela astúcia que em certas coisas passas - de fazer balancê, de se remexer dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora acho que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo muito recruzado” (João Guimarães Rosa, em Grande Sertão: Veredas, 1956)

Esta seção tratará de duas vivências que serviram de inspiração para a elaboração da nossa proposta de intervenção com um evento de oralidade na escola. Trata-se de duas amostras que compreendem o trabalho no espaço social de atuação e o caminho percorrido pela professora pesquisadora em Língua Portuguesa. Estão aqui denominadas como “experiências” envolvendo projetos com sarau literário na escola e rodas de conversa proporcionados pelo *Programa Viagem Literária*. Foram projetos e práticas desenvolvidas e endossados pela intuição provocaram mobilidade entre incursões literárias e outras artes e, também ligadas ao afeto pelos alunos, preocupação com a construção de suas identidades e como suas vozes ecoam em suas vidas e no mundo.

Os critérios de escolha compõem uma bagagem de aprendizados que perpassam o desenvolvimento da oralidade como prática social de linguagem. Envolveram histórias que viram assunto dos reencontros das turmas, anos depois; momentos engraçados, marcantes sempre carregados de nostalgia.

Ao relembrarmos de “experiências que fizeram sentido”, há de observar que nem foi assim, principalmente no início da carreira. Ao sair da faculdade, achava que passar todo o conhecimento que tinha acumulado seria o suficiente para despertar no aluno o prazer por estudar ou estar na escola, afinal a paixão pela literatura, pela linguística me proporciona a visão necessária para adentrar as salas de aula com os grandes temas. Julgava que ali, no chão da

escola, era preciso repassar conteúdos e que supostamente, diante disso, o aluno “despertaria” para a importância do saber. Com o olhar para um retrovisor, há também lembranças de empolgações e frustrações. Por quê? Não havia polifonia e apenas a minha voz ali não fazia sentido.

O despertar! Experiência ou invenção, algo pode dar errado? “Quem inventa não pode ter medo de errar, pois vai se meter em terras desconhecidas, ainda não mapeadas” (Alves, 1993, p. 5). A frase de Rubem Alves em *Estórias para quem gosta de ensinar*, hoje faz muito sentido quanto ao envolvimento com projetos que chamarei de experiência, pois se deram sem esboço metodológico, iam acontecendo a partir da captação de impressões, pensando sempre em ações que poderiam contribuir na evolução de cada sujeito envolvido. Como pesquisadora, direciono, agora, um olhar mais técnico sobre essas experiências, sem fazer uma distinção do que seria uma atividade mais pontual e local de outra que possa ser estendida a outros contextos, escolas, estudantes e, portanto, merecem ser mais bem detalhadas ou encaixadas em propostas de modalidades organizativas para um maior aproveitamento das ações. Uma sequência didática pode ir além, contribuir com uma melhor gestão do tempo, por exemplo, item muito importante para conseguir gerenciar uma proposta.

O caráter intuitivo é o que chamo de direcionador das ideias que iam surgindo dos tantos fragmentos, acontecimentos captados nas situações oferecidas pelo cotidiano, como ocorreu em uma aula de redação, quando uma aluna a quem acompanhava das mais peculiares pela sensibilidade, inteligência crítica, interrompeu com a pergunta: “Debatemos um problema de relevância social e a solução fica apenas proposta no papel, professora? Não consegui responder à pergunta de imediato, a resposta veio depois, no entanto, pensada: envolvê-los em propostas práticas que fossem desde as pequenas rodas de conversa na sala à mobilização para intervenções maiores na escola. Não eram mais “temas” de redação apenas, mas sim “causas” de mobilização de toda a comunidade escolar.

Os rastros de experiência com trabalho em oralidade aqui relatados envolveram dois eventos multimodais, um sarau literário para o lançamento de um Fanzine e uma Roda de Conversa entre os alunos e um escritor de literatura periférica marginal. São experiências que subsidiam os estudos sobre gêneros secundários superiores (hipergêneros) trazem uma noção da importância de envolver as multimodalidades que perpassam a expressão oral para esta dissertação. São relatos de trabalhos que convergiram com o objetivo de romper silenciamentos e construíram um forte senso de coletividade e um potencial repertório cultural, social e político.

EXPERIÊNCIA 1 - Evento de oralidade: Um Sarau de lançamento do 1º Fanzine da comunidade

“DA PONTE PRA CÁ” A História de um Fanzine em letras, prosa e verso.

A ideia chegou às salas de aula em forma de convite aos alunos, haveria uma reunião para decidirmos sobre a exposição de práticas culturais trazidas de vários alunos da escola (expressões verbais, desenhos, grafites, letras). Poucos apareceram no primeiro encontro e muitos problemas de indisciplina apatia quando nos referíamos ao ensino médio, fato que dificultava a participação espontânea em qualquer projeto. Garantimos primeiro o coro de 12 alunos, aqueles a que chamamos de “artistas da escola”. Contamos com produtora cultural convidada para motivar o grupo a produzir um Fanzine. A proposta veio logo depois que a história dessa mídia alternativa no Brasil foi contada. Iniciamos a confecção em grupos menores e depois promoveríamos alguns trabalhos para compor um primeiro fanzine coletivo da escola.

A origem da palavra ‘**fanzine**’ vem da junção da redução fônica da expressão *fanatic magazine*. Ela provém da combinação do final do vocábulo ‘magazine’, que tem o sentido de ‘revista’, com o início de ‘fanatic’. Trata-se de um veículo editado por um fã, seja de graphic novels, obras de ficção científica, ou de poemas, músicas, filmes, vídeo-games, entre outras temáticas incorporadas por estas publicações. São elaboradas por admiradores de certo assunto para pessoas que compartilham a mesma paixão. Eles podem ser peritos neste campo ou simples entusiastas. As publicações mais profissionais são conhecidas como ‘prozines’. Em um ou em outro os temas podem ser enfocados sob diversas formas: contos, poemas, documentários, quadrinhos, entre outros. Normalmente, porém, é publicada segundo parâmetros empíricos. A maior parte dos fanzines é produzida e consumida por um público mais jovem, mas também está presente entre pessoas de todas as idades. Embora a juventude hoje domine o campo dos fanzines, os originais, elaborados na Europa, foram compostos por adultos, particularmente na França e em Portugal. Eles eram devotados principalmente às graphic novels. Apareceram primeiro em 1929, nos Estados Unidos.

Os fanzines foram muito disseminados no continente europeu, em especial na França, ao longo das revoltas de 1968. Ao contrário do que se crê eles não tiveram sua origem entre os punks, apesar destes militantes utilizarem largamente estas publicações em prol de seus ideais. Estas tribos difundiram de tal forma os fanzines que hoje estes veículos são reproduzidos de forma bem barata. Em nosso país eles se transformaram nas ferramentas de comunicação mais utilizadas por anarquistas e adeptos do movimento punk.

Aqui a palavra fanzine se tornou sinônimo de qualquer publicação livre, apesar da tentativa de se diferenciar um veículo do outro. O primeiro zine a ser publicado no Brasil foi ‘O Cobra’, manifesto do Órgão Interno da 1.^a Convenção Brasileira de Ficção Científica, que teve palco em São Paulo, de 12 a 18 de setembro de 1965. O primeiro fanzine a focar o tema das histórias em quadrinhos foi o ‘Ficção’, Boletim do Intercâmbio Ciência-Ficção Alex Raymond, estruturado por Edson Rontani no dia 12 de outubro de 1965, no município de Piracicaba, em São Paulo. Nesta capital, centro da eclosão do cenário rock and roll e underground, quando esse panorama fervilhava na metrópole, na década de 80, apareceram os primeiros fanzines compostos em estilo eclético, entre eles o Ekletik (Fanzineexpo, Wopress, 2019).

Marcamos o lançamento da primeira edição do Fanzine da Comunidade em um espaço cultural na antiga Estação Ferroviária da cidade. Com o objetivo de unir todas as formas de expressão possíveis, propomos que todos os fanzines fossem confeccionados com o apoio da biblioteca e da sala de informática da escola.

Figura 12 - Trabalhos em grupo para elaboração dos fanzines



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Junto aos alunos, decidimos que a seleção dos trabalhos para a produção seria feita em quatro encontros durante um mês, um por semana e deveriam acontecer durante as aulas de Língua Portuguesa. A surpresa, foi que já no segundo encontro, foram chegando, já estávamos com um grupo de 20 alunos, o interesse havia aumentado pela propaganda boca a boca feita por eles. Os encontros tinham o tempo dividido para a roda de conversa inicial, o momento das leituras e por final apresentações do que haviam lido e produzido: poemas, expressões verbais, desenhos, grafites e letras. Além dos livros de poemas da biblioteca, proporcionamos uma mesa com expressões culturais próprias do cenário infanto-juvenil como, revistas em quadrinhos, romances gráficos, revistas com abordagens comportamentais direcionadas ao público-alvo dentre outras.

Os encontros subsequentes seguiram o formato do primeiro, em roda, discutimos sobre as produções e leituras feitas durante a semana. Todos tinham espaço de fala e mesmo os que não haviam lido ou produzido poderiam comentar sobre as dificuldades que tiveram para isso. Logo após, em subgrupos, eram produzidos os fanzines obedecendo a uma estética aparentemente simples, (porém amplamente difundida e utilizada na produção dessa mídia alternativa, desde o seu surgimento até os dias de hoje), com desenhos, recortes e colagem de letras e textos retirados de jornais, de revistas além de xerocópias de trechos de livros didáticos e de livros de poesias. Grande parte do processo de confecção foi realizada neste espaço da biblioteca ou da sala de computação e de materiais pedagógicos (tesouras, tintas, canetas, cola e folhas de sulfite).

O terceiro encontro foi marcado pela apresentação oral sobre o processo que cada subgrupo empenhou na elaboração, vieram as leituras e as justificativas de escolha dos títulos e temas desenvolvidos. Iam aparecendo nomes importantes como Música & consciência, Liberdade de expressão, Percepção - Quebrando tabus, Discriminação racial, Direitos humanos, Feminismo, Identidade de gênero. Um dos subgrupos ficou responsável por selecionar o trabalho individual que faria parte do Fanzine coletivo nº 1 da escola; outro se incumbiu dos preparativos do sarau de lançamento, como agendamento da data e horários e os demais dividiram a tarefa de divulgação e contato com a comunidade ao redor. A oralização dos trabalhos foi orientada.

Uma curiosidade, foi a justificativa dada para escolha do nome do fanzine coletivo “Da ponte pra cá.” Por pertencerem a um bairro periférico, disseram se sentir preteridos, acreditavam que “Da ponte pra cá”, (pontilhão de um viaduto que separam do centro da cidade) eram esquecidos pelo poder público local e justificam o que chamavam de “descaso” do poder público: a ausência de saneamento básico em muitos locais, a falta de cobertura asfáltica e calçamentos. Para os alunos, o portal de boas vindas da cidade, estrategicamente, foi instalado pela prefeitura do outro lado da ponte, ou seja, na região mais valorizada socialmente. Nomear como Fanzine “Da ponte pra cá” revelou fortemente essa identificação e um olhar para aquilo que está mais próximo das suas realidades.

E como foram avaliados? Os trabalhos e todo o envolvimento nas atividades de oralização dos grupos exigia a adoção de uma avaliação formativa, contínua. Havia situações comunicativas únicas durante os encontros e era preciso pensar em uma avaliação que captasse os momentos de interação. Os registros foram um instrumento pedagógico bastante potente neste projeto: cada subgrupo registrou, a cada encontro, as experiências, seus pontos de vista. Estes apontamentos sobre as exposições forneceram elementos para acompanharmos as

atividades, levando em consideração que também promoviam a autoavaliação para promover reflexão sobre o empenho de cada um.

A escolha do espaço para o sarau de lançamento gerou empolgação. A antiga estação ferroviária, de arquitetura nostálgica e ao lado da plataforma de embarque, ficou com um ambiente ideal para o desenvolvimento de atividades artísticas. Se apressaram nas formatações, impressões das cópias que seriam distribuídas aos convidados e organizamos dois ensaios para as apresentações. Cartazes e um evento na rede social também ajudavam na divulgação. Como a ideia era também valorizar a comunidade ao entorno da escola nos textos produzidos, um dos subgrupos assumiu a responsabilidade de convidar pessoas que seriam homenageadas, dentre elas: uma boleira e uma costureira que foram eleitas pelos estudantes.

Figura 13 - Estação Ferroviária, local do sarau de lançamento do Fanzine “Da Ponte pra cá”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

O evento ocorreu em um domingo à tarde e contou com cerca de 70 convidados na plateia do cultural da Estação. Pais, alunos e algumas pessoas da comunidade foram atraídas pela divulgação, ocuparam as cadeiras em frente ao palco improvisado. Logo na abertura, os cumprimentos iniciais e agradecimentos ao público presente e foram apresentados o projeto e os motivos dessa iniciativa.

Iniciado o sarau, ao microfone, um dos alunos narrou ao público a história do Fanzine no Brasil, outro leu, em seguida, o editorial escrito a três mãos para aquela primeira edição.

Figura 14 - Parte interna do fanzine “Da ponte pra cá”

EDITORIAL

Deu-se o encontro: JOVENS, ARTE E UM PROJETO mostrando fatos do “Antes”, lendo, entendendo e refletindo sobre o nosso passado, desde que Portugal, a pátria colonizadora, invadiu estas terras deixando feridas não cicatrizadas, imprimindo marcas que simbolizam muitas desigualdades, chegamos ao “Depois” para promover reflexões sobre um povo de uma nação que até hoje continua sofrendo.

Procuramos pensar em igualdade étnica, social e lutamos para que haja mais acesso da comunidade local aos bens culturais. Um exemplo que constatamos de perto foi a falta de incentivo à formação de público para arte (exclusão cultural?); tivemos um teatro municipal praticamente sem expectadores durante a exibição da renomada peça “Nos porões da História” que retratou o contexto sombrio da ditadura militar, época tão sangrenta em nosso país. E o pior, saber que a peça de plateia esvaziada foi patrocinada pelo Estado com o dinheiro dos nossos impostos.

“Da Ponte Pra Cá” ganha o formato de Fanzine (que antes de tudo surge dentro da escola e se faz escola) e promove de forma alternativa uma visão crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing”, enquanto estratégia de persuasão do consumidor eleitor.



O DIA NACIONAL DA CONCIÊNCIA NEGRA

No dia 20 de novembro de 1695 morreu Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares. A data foi estabelecida como Dia da Consciência Negra pelo Projeto de Lei nº10.639 no dia 9 de janeiro de 2003. Zumbi representou a luta do negro contra a escravidão no período do Brasil.

Colonial. Morreu em combate, defendendo seu povo e sua comunidade. Os quilombolas representavam uma resistência ao sistema escravagista e também uma forma coletiva de manutenção da cultura africana no Brasil. Zumbi lutou até a morte pela liberdade de seu povo.

A criação da data foi importante pois serve como um momento de conscientização e reflexão acerca da importância da cultura do povo africano na formação da cultura nacional. Os negros africanos colaboraram muito durante nossa história nos aspectos políticos, sociais e religiosos do nosso país. É um dia que deve ser comemorado nas escolas, nos espaços culturais e em outros locais valorizando a cultura afro-brasileira.

A abolição da escravidura, de forma oficial, só veio em 1888. Porém, os negros sempre resistiram e lutaram contra a opressão e as injustiças advindas da escravidão.

A história sempre valorizou personagem de cor branca como se o Brasil fosse construído somente pelos europeus e seus descendentes. Imperadores, navegadores, bandeirantes, líderes militares, entre outros, foram sempre considerados heróis nacionais.

NOSSO POETA

SOLANO TRINDADE

CANTA AMÉRICA

**Não o canto de mentira e falsidade
que a ilusão ariana
cantou para o mundo
na conquista do ouro
nem o canto da supremacia dos
derramadores de sangue
das utópicas novas ordens
de napoleônicas conquistas
mas o canto da liberdade dos
povos
e do direito do trabalhador...**

POEMA DO HOMEM

**Desci à praia
Para ver o homem do mar,**

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 15 - Ilustração da parte externa (aberta) do fanzine “Da ponte pra cá”



dapontepraca.oficina@gmail.com

Direção: Gecina Solana

Coordenação: Maira de Souza

Produção: Abner Matheus Adrian Froes – Anderson Duarte - Davi Celso

Enzo Lima - Felipe Santos

Jean Gomes - João Vitor

Karen Quirino

Larissa Rodrigues

Lucas Rabello

Luis Fernando Bento

Matheus Vinicius

Michael Falda

Milena Carolina

Miriã Silva

Samuel F. Eugênio

Talita Aparecida

Victor Vaz



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, SECRETARIA DA CULTURA, PIADESP
GOVERNO DO MUNICÍPIO DE BURITAMA e DIVISÃO DE CULTURA

HISTÓRIA DOS PORÕES
de Anely Alvarez direção André Garilli

Classificação: 16 anos



E MARCAMOS PRESENÇA NA PEÇA!

Escrita por Anely Alvarez, a trama retrata o período da ditadura militar brasileira por meio de três pontos de

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

O sarau seguiu com a declamação, a plateia estava atenta, foram de início dois poemas de Solano Trindade escolhidos por eles. O evento ia aos poucos se tornando carregado de emoção, compartilhamentos, vozes, música, expressividade, existência e resistência de vozes que viviam a experiência da apresentação oral em público pela primeira vez. Muitos alunos se julgavam desacreditados e estavam ali podendo falar, ler, declamar, cantar e tocar... era nítido o comprometimento e a entrega, considerando a admiração que tinham pelas professoras

responsáveis pelo momento que estavam vivendo. Este projeto permitiu que esses alunos compreendessem seu contexto e pudessem transportá-lo para os seus fanzines e, depois, em palavras. “Estamos fazendo mudança com as palavras”.

Um dos alunos, responsável pelas músicas do sarau faz uma dedicatória em meio da apresentação “*esta música é dedicada às professoras que acreditaram na gente, porque nunca ninguém pensou que fôssemos capazes de fazer qualquer coisa. Hoje estamos aqui*”.

Figura 16 - Apresentação do fanzine ao público



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 17 - Momento da leitura do editorial no lançamento do Fanzine “Da ponte pra cá”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Os saraus tiveram que invadir os botecos, pois biblioteca não era lugar de poesia, biblioteca tinha que ter silêncio e uma gente que se acha assim muito sabida. Rapper Criolo.

Letras, disponível em www.vagalumeletras.com - acesso em 22/07/2023

Figura 18 - Evento de lançamento do Fanzine “Da ponte pra cá”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

EXPERIÊNCIA 2 - “Viagem Literária” a literatura marginal periférica

Em nossa sociedade, a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e de educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia, ação dramática. A literatura confirma, nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo assim, a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura proscrita; aquelas que os saberes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, p.12, 2006).

Podemos classificar a roda de conversa como multimodal por compor-se de diferentes modos de narrar, incluindo entrevistas, reflexões, biografias dentro “das interlocuções, afetividade e prazer da convivência entre as pessoas” Sampaio et al. (2014) fala de como uma “potência metodológica de confronto de realidades, leitura de mundo em um movimento – de ida das partes para o todo – que percorre ação, Aqui será relatado um exemplo de atividade que explora a potencialidade do uso das Rodas de Conversa: reflexão e transformação (Warschauer, 2017, p. 91). O autor considera que as rodas proporcionam o diálogo e a reflexão, movimentando um processo criativo, ao mesmo tempo em que promovem autoconhecimento pelo compartilhamento de histórias de vida, modos particulares de pensar, agir e sentir.

Promovemos as rodas diante de uma iniciativa da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado por meio do Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas de São Paulo (SisEB) e realizado pela SP Leituras – Associação Paulista de Bibliotecas, o projeto tem uma contrapartida do município e já funcionava em outras cidades do Estado desde 1994. A cada

ano, ia acontecendo uma modificação em algumas ações e a substituição dos artistas envolvidos. Com o intuito de promover a aproximação, o diálogo com os artistas e escritores, as ações se configuram estimulando o contato com a leitura e formação de novos leitores.

Como uma das exigências do projeto, os encontros seriam viabilizados dentro das bibliotecas. Foi então possível pensarmos as rodas para revitalização desse espaço com as atividades sócio-culturais envolvendo propostas. Assim que as agendas e participantes iam sendo confirmados, começava a movimentação junto aos alunos. Cada Roda de Conversa era única, cada encontro e reunião peculiares pela partilha, principalmente quando trazia à tona as narrativas autobiográficas dos participantes. A biblioteca comprava, com antecedência, os livros que seriam objeto da conversa com o autor ou autora de cada “viagem”.

Reuníamos o máximo de informações, referências biográficas e bibliográficas e dávamos início aos estudos. Os alunos recebiam trechos para leituras e íamos compartilhando as descobertas sobre narrativas, vida e obra dos autores. E foi entre 2013 e 2019 que o projeto recebeu cerca de 20 autores escritores convidados, consagrados por premiações nacionais. Atores de teatro, contadores de histórias também circularam pelo projeto, dentre os nomes, destacam-se Ferrez, Caio Riter, Marcelo Carneiro, Edney Silvestre, João Silvério Trevisan, Noemi Jaff, dentre outros.

Para preparar as rodas e torná-las momentos propícios ao desenvolvimento da oralidade, o objetivo era uma série de expectativas, já atraindo a curiosidade da garotada para o “Dia da roda de conversa com o escritor”. Previamente eram compreendidos o contexto de produção das obras, características literárias e estilo dos autores para um aprofundamento temático das obras. Foram muitos os autores e experiências ao longo do projeto e todas, sem exceção, poderiam render um relato pelos aspectos peculiares que proporcionaram ludicidade, interação, debate, reflexão, conhecimento e repertório cultural, entretanto, para este primeiro relato, em especial, escolhemos o encontro com escritor e rapper Ferrez, já destacado no cenário paulista e de popularidade para além dos espaços nos quais desenvolve seus trabalhos.

A escolha se deu pelo nível de comprometimento dos estudantes e interesse pelo autor de poesia marginal periférica. Ferrez era familiar pelas leituras em sala com alunos de 8º anos. Um de seus textos constava no “Caderno do aluno”, material de apoio ao Currículo Paulista. A unidade de estudos em questão trouxe um relato do autor sobre como desenvolveu projetos comunitários, o texto havia chamado atenção pelo estilo e linguagem peculiar revelando as aventuras dos jovens de sua comunidade envolvidos na criação de uma biblioteca circulante para moradores do seu bairro no *Jardim Angela na zona leste da capital* através da ONG 1daSul que coordena. Dado o interesse dos alunos, a leitura possibilitara uma incursão ao universo da

literal marginal ou periférica como é popularmente conhecida, foi um caminho aberto para mais artigos e trechos de obras do autor.

Sobre literatura marginal, encontramos em Nogueira e Vaz (2017) a seguinte observação:

Os textos marginais, no sentido de estar à margem, podem ser absorvidos com muita facilidade pelos alunos, pela sua metalinguagem, assuntos recorrentes no dia a dia e com enredos que os alunos poderão melhor se identificar. A Literatura Marginal, hoje em dia, é pouco trabalhada nas salas de aulas das escolas das periferias do país, mas que se inserida neste meio, pode trazer muitos benefícios a quem as adquire e absorve-as, pois além de ser da nossa cultura brasileira tem muito cunho social dentre as entrelinhas dos textos que, por sua vez, podem ser de grande acréscimo à vida dos alunos (Nogueira; Vaz, 2017, p. 11).

É importante lembrar que quando falamos em Literatura Marginal poucos são os que a reconhecem por este nome e há aqueles que nunca ouviram falar desse tipo de literatura ou do contexto de expressões em que são elaboradas.

[...] a relevância que essa Literatura traz para representar o aspecto do local onde ela foi escrita, ou seja, traz à tona as características da comunidade que tem por expressão artística a Literatura, tanto nas letras de rap, hip hop, funk (no âmbito musical), quanto nos textos em prosa ou nas poesias e nos desenhos de grafite que circulam nesse meio social, com o objetivo de criticar o sistema e alertar às dificuldades que, nesta sociedade não compreendida, todos enfrentam (Nogueira; Vaz, 2017, p. 1).

De imediato quando revelamos que a roda do Viagem Literária se daria com o escritor Ferrez, a motivação inicial foi maior em relação aos encontros anteriores, os alunos iam se enchendo de expectativas nos preparativos. Passaram a se interessar, se tornaram mais atentos às demais leituras propostas. Fizemos duas conversas prévias neste mesmo formato, a escola colaborou com cópias de trechos de obras, biografia e artigos do autor. Os alunos, incumbidos de algumas leituras, participaram compartilhando as impressões sobre o espaço periférico como lugar das narrativas e as descobertas das personagens ficcionais de Ferrez. Também trouxeram mais curiosidades sobre a vida do autor e mais histórias da biblioteca da ONG que fundara, além da polêmica de um de seus artigos publicado no Jornal Folha de São Paulo.

Segue abaixo, o texto de Ferrez publicado em seu Blog que fora transcrito no Caderno do Aluno, material da Secretaria da Educação do Estado, como apoio à unidade de projetos do Currículo. O texto, um relato sobre a criação de uma biblioteca comunitária no Jardim Ângela:

BIBLIOTECA ÊXODOS

Bom, foi nas andanças em várias quebradas que cruzei a primeira vez com ele.

Andava sempre arrumado, camisa com botões, sempre aberta, um boné estilo beisebol e uma corrente banhada com um pingente de Jesus.

A identificação foi imediata, curti rap, mas tinha vontade de aprender com a literatura; convidei para ir em casa, e me surpreendi quando no outro dia ele tava lá.

O apelido Nego Du era uma abreviatura do seu nome Eduardo. Conversamos por algumas horas, e ele ficou de voltar. Na época revirou todos os meus livros para pegar um emprestado.

Depois disso foi constante sua presença, chegava já falando em comida, minha mãe fazia o prato e, quando eu não tava era a mesma coisa, não sei explicar, mas minha mãe adorava ele.

Nego Du era presença confirmada em todos os meus lançamentos, sempre tava com livros nas mãos, fazia parte de um grupo de RAP chamado Realismo Frontal, que mais tarde adotaria o nome de Negrodo.

Com o Nego Du eu gravei um especial pra Record na laje de uma casa, que era um ponto de venda de drogas, casa essa que mais tarde, de tanto a gente encher o saco, os caras largaram.

Foi aí que o Brown e o Negrodo se apropriaram da casa e começaram a pensar em fazer uma rádio.

O tempo foi passando, as coisas mudando, e o projeto da rádio não saía; foi quando eu dei a ideia de fazer uma biblioteca no lugar, convenci um a um, e o mais difícil foi o Brown, mas ele e o pessoal acabaram aceitando.

Juntamos alguns trocados e compramos os materiais, o Brown chegava sempre com vontade de comprar caixas de som, de comprar discos, e eu pensando nos livros, e assim se passaram cinco anos, até que a casa estivesse pronta.

Pra manter a ordem das nossas ideias separamos dois ambientes, um pra livro e outro pra som, o DJ Ale, junto com o DJ Odair, sempre tava lá montando as pickups e fazendo um som, e eu pensava: “Como isso vai ser uma biblioteca com um barulho desses?”.

O Brown contratou um marceneiro que fez as estantes, e eu organizei os livros, entre um trampo e outro, muita conversa, quem ganhava eram todos nós com tanto ponto de vista diferente.

Graças ao Arnaldo estava tudo pintado e só faltava bolar a inauguração, quando a laje começou a vazar, cada chuva vazava mais, até que ficou lastimável a situação.

O que seria o certo? Derrubar tudo e fazer de novo? Ce ainda tinha outro problema, um mano tava requisitando que era dono da laje da casa, e queria mudar pra lá de todo jeito, mas no debate ele perdeu, afinal nós somos fortes na comunidade, e estávamos lutando não por algo pessoal, mas por algo que envolve toda a comunidade. Mesmo assim, com o consenso de que ele precisava de uma casa, alguns manos juntaram uma grana e compraram um barraco pra ele.

Enquanto tudo isso acontecia para que a biblioteca ficasse pronta, num dia fatidico saiu um tiroteio na rua, e dois caras discutindo chegaram a trocar tiro e acertaram uma criança de 4 anos, e vocês não têm idéia do que é ter um peso desses na mente, afinal, se a biblioteca estivesse funcionando, talvez esse pequeno agora estivesse vivo.

E começamos a reconstrução da biblioteca, chegara com a gente a Sophia Bisiliat e a sua mãe Maureen, trouxeram várias idéias, entre elas a de um DVD com a festa eu o Negredo organizava todo ano na mesma rua da biblioteca, e a renda desse DVD seria para terminar a obra.

Começamos a projetar o DVD, juntamos vários artistas de hip-hop e no meio do caminho também nos decepcionamos com vários manos que de projetosocial têm nojo até do nome, mas nem tudo é ruim, outros manos somaram mil graus, como o Gog, o Realidade Cruel, Záfrika, Detentos do Rap, RDG, Muralha Sul, Colt 44, Rosana Bronx, Consciência Humana e Otraversão. E a festa aconteceu com a presença de 8.000 pessoas.

O DVD foi realizado, chama-se 100% Favela, além do show tem um documentário comigo, o Brown e o Negredo, além dos caras do estúdio. O DVD foi um sucesso pela qualidade e pelo trabalho de juntar tanta gente boa do rap, os que não quiseram se envolver hoje ficam se lamentando.

A renda do DVD é destinada ao projeto, mas uma má-fé na distribuição acabou nos deixando na mão, e pouca coisa sobrando para a biblioteca, enquanto isso o tempo ia passando.

Só com recursos nossos tava difícil terminar, e chegou uma parceria que aos poucos foi somando, que é o Marcelo Loureiro, da Hucka.

Ele começou a trazer um engenheiro, que redesenhou o projeto e começou a nova obra.

Um corre danado e o Arnaldo (Negredo) tava de linha de frente na reconstrução de tudo.

Um dia chego lá todo animado e o Arnaldo tá com uma marreta de 3 quilos derrubando as paredes. Quando vi tudo destruído quase chorei, mas depois de alguns meses vi que tava valendo a pena recomeçar.

Pelo terreno ser úmido e a casa mal desenhada era necessário refazer, e até intervir em casas próximas já que a favela é muito desorganizada.

Bom, finalmente terminou a obra, enquanto estava construindo recebemos escritores importantes, entre eles, Paulo Lins (Cidade de Deus), Buzo (O Trem), Arnaldo Antunes, Lourenço Mutarelli.

Levar tanto tempo valeu a pena, porque vimos um ponto de droga virar um ponto de cultura, e naturalmente quem usava drogas nas vielas foi saindo e deu espaço para um novo público, o da leitura.

Hoje, depois da inauguração, dá pra ver que valeu muito a pena, o segundo andar da biblioteca chama Nego Du e vive lotado de criança, chamando a gente de tio pra cá, tio pra lá.

A gente tá tendo que aprender a lidar com elas, pois não esperávamos esse público, pensamos em jovens e adultos. E foi uma surpresa, como tem sido todos os dias, cada coisa que elas falam; a cada ato que fazem, quem aprende muito mais somos nós.

O Gel, que é um grafiteiro daqui, juntou mais vinte nomes do grafite e pintou todas as vielas próximas à biblioteca, e não é difícil você trombar com palavras como “Sabedoria” ou “Conhecimento” entre um beco e outro.

É pouco, sei disso, comparado com as mil bibliotecas que o governo prometeu no começo do mandato, mas essa única biblioteca na favela é de todos nós e, ao contrário das mil do governo, essa é real.

(Este texto é dedicado ao Nego Du, mano tão caro, que nunca mais vi nenhum andar tanto para pegar comigo um livro do Fernando Pessoa.

Hoje, meu amigo, os livros estão na sua comunidade)

Ferréz é escritor

Fonte: Ferréz. Acesso em 12/03/2013. Biblioteca êxodos. São Paulo dia do do post, mês do post. ano do post.

O autor relatou a experiência com o projeto envolvendo os estudantes da rede estadual em seu Blog:

Salve!

Já faz umas três semanas que minha casa está sendo invadida por cartas de várias escolas, de São Paulo, e muitas do interior. Meninas que dizem estar lendo sobre meu trabalho, meninos que falam que querem ser escritores, e entre as mais emocionantes, uma menina que diz que está confusa e com raiva porque ninguém acredita nela como artista, ela tem 11 anos, cê acredita? Muito legal e revigorante poder ler essas palavras, e o pior é que não para de chegar, todo dia tem carta nova, os e-mails então, são uns 20 por dia. Fui

comentar isso com o Alê que toca a biblioteca, e ele disse que lá também tá chegando correspondência pra mim todo dia.

As cartas mais legais falam dos projetos que os alunos estão fazendo, entre eles rampas para os amiguinhos especiais, formação de grupos de leituras e até reforma da escola, tudo depois de ter lido um texto meu, sobre a biblioteca Êxodus. Fiquei procurando e uma professora me mandou o que causou tudo isso, o texto que fiz sobre o projeto que faço com o Negredo foi inserido no ensino fundamental, naquelas famosas cartilhas do professor. No caso uma cartilha do governo, da 6ª série. Ai vai o texto abaixo, será que desperta algo mágico? Talvez não, talvez seja só um pouquinho de esperança nesse mar de mediocridade.

Boa leitura criança e obrigado.

Fonte: Ferréz - Biblioteca Êxodos.

Para o dia do encontro a roda contou com cerca trinta alunos e algumas pessoas da comunidade, todos estavam ali convidados, não eram obrigados. Para estar na roda, não havia nenhuma imposição. O evento da roda se baseia na partilha e no diálogo. Após as apresentações iniciais, Ferréz falou sobre a carreira, do seu entorno social e do movimento Hip Hop ao qual pertence. De modo hilário ia contando curiosidades em torno do seu interesse por leituras e preferências que não convergiam com os interesses dos meninos do seu bairro. Já na infância se aproximara dos livros, das histórias e dos clássicos. Diante de tantas narrativas prá lá de curiosas, os alunos estavam atentos principalmente diante de relatos de dificuldades enfrentadas na infância e de como foram difíceis as condições de publicação do seu primeiro livro, sobrevivendo, inicialmente, da venda nas ruas e portas de fábricas. Na época em que publicou *Capão Pecado*, sua trajetória de vida foi tema de um artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, no qual se autoafirmara “autor desempregado que escrevia sobre a violência do seu dia-a-dia no bairro.” Estes e outros relatos iam contribuindo para a aproximação entre alunos e universo das narrativas, numa identificação com elementos da cultura periférica presentes no cotidiano e nas obras mencionadas, desmistificando a ideia de tantos a respeito do perfil de um escritor.

Durante a conversa, surgiram perguntas curiosas sobre o funcionamento da biblioteca circulante e sobre trabalhos da ONG 1daSUL. No momento de suas participações, era comum os questionamentos sobre a realidade das informações trazidas pelos textos: “Mas isso realmente aconteceu? É verdade? Ele morreu de verdade? A atenção aumentava e todo um universo, comum a eles, o espaço da periferia se revelava.

Enquanto o diálogo entre alunos e escritor foi se dando em torno das polêmicas envolvendo os artigos de opinião publicados, era possível perceber relevância da pluralidade de ideias expressas nas rodas ao abordarem a perspectiva, ou seja, dois pontos de vista sobre o tema da criminalidade a partir da discussão em torno da leitura do artigo "Pensamentos de um correria" em contraponto ao artigo de Huck "Pensamentos quase Póstumos" ambos publicados na época no jornal Folha de São Paulo. Os alunos iam apresentando, cada um, seu modo de ver as origens da criminalidade. Com isso a roda proporcionou a reflexão sobre um importante tema da atualidade, a violência urbana e sobre os diferentes olhares da sociedade sobre ela.

Autor e rapper periférico, Ferrez se insere no movimento Hip-Hop cujos elementos reforçam laços e sentimentos locais, principalmente em relação à juventude negra e pobre que frequenta as escolas periféricas. Suas músicas possuem letras entendidas por muitos jovens como significados de vida e aprendizado, além de que favorecem, em alguns casos, o resgate da auto-estima social e étnica pautado na realidade do cotidiano. Diante dessa realidade, o autor circulou facilmente por abordagens sobre o risco das drogas que rondam a adolescência mais vulnerável, o contexto de violência, os aspectos das desigualdades e da ausência de poder público para atuar com políticas de prevenção nestes espaços.

Figura 19 - Roda de conversa com Ferrez no Projeto Viagem Literária

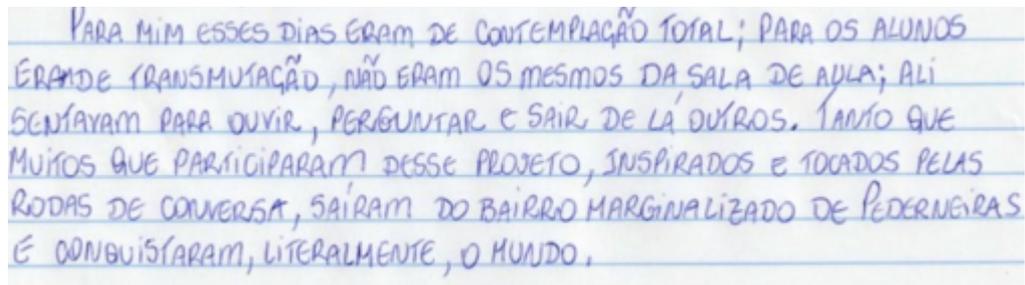


Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

É comum na roda esperar que o rumo das conversas não sigam uma lógica muito organizada. O primeiro princípio é a possibilidade de abrir diferentes pontos de vista e modos de pensar. Este projeto serviu para quebrar preconceitos e aproximar os alunos da literatura marginal ou periférica devido aos assuntos que estão mais próximos das suas vidas, proporcionou diálogo. A experiência os colocou frente-a-frente, conhecerem as experiências do

escritor e pensaram em valores e atitudes de convivência: generosidade, respeito, responsabilidade, colaboração, ética e solidariedade.

Figura 20 - Trecho do relato de uma professora que acompanhou as rodas de conversa com escritores no Projeto Viagem Literária



PARA MIM ESSES DIAS ERAM DE CONTEMPLAÇÃO TOTAL; PARA OS ALUNOS
ERAM DE TRANSMUTAÇÃO, NÃO ERAM OS MESMOS DA SALA DE AULA; ALI
SENTIAM PARA OUVIR, PERGUNTAR E SAIR DE LÁ OUTROS. TANTO QUE
MUITOS QUE PARTICIPARAM DESSE PROJETO, INSPIRADOS E TOCADOS PELAS
RODAS DE CONVERSA, SAÍRAM DO BAIRRO MARGINALIZADO DE PEDERNEIRAS
E CONQUISTARAM, LITERALMENTE, O MUNDO.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

CAPÍTULO 4. PESQUISA-AÇÃO: A PROPOSTA E OS RESULTADOS

A pesquisa-ação por sua base empírica descreve situações concretas e a intervenção (ou ação orientada) para a resolução de problemas efetivamente detectados em coletividades consideradas. No caso da escola objeto da pesquisa, anteriormente à pesquisa-ação envolvendo os estudantes, foi mobilizado um grupo de professores em momentos de formação para estudos e indagações sobre o ensino de oralidade na escola, seguindo as etapas propostas por Imbernón (2011):

<p>(a) parte-se de uma conversa reflexiva</p> <p>Professora-pesquisadora e coletivo discutem o problema relacionado ao desenvolvimento da oralidade na escola.</p>
<p>(b) propõe-se formas de recolher as informações sobre o problema inicial que pode implicar tanto um estudo bibliográfico como a partir dos dados obtidos na escola.</p> <p>Foram partilhadas as pesquisas bibliográficas sobre o tema, arcabouço teórico das práticas de silenciamentos, a compreensão de gêneros superiores e feita a análise coletiva do que prevê BNCC para o trabalho com oralidade</p>
<p>(c) esses dados serão analisados em grupo</p> <p>Houve a partilha do referencial teórico pesquisado que constitui: Capítulo 1- Pressupostos de Silenciamentos; Capítulo 2-Oralidade e ensino; Capítulo 3-Relatos de experiências com multimodalidades.</p>
<p>(d) por fim a proposição de mudanças pertinentes</p> <p>Momento em que se propôs uma intervenção com evento de oralidade e elaboração e execução de uma sequência didática para a partir de um espetáculo teatral</p>
<p>(e) e volta-se para novos dados e ideias para analisar os efeitos da intervenção realizada e continuar o processo de formação a partir da prática.</p> <p>Por decisão coletiva, um evento de oralidade passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola a ser desenvolvido, no mínimo, uma vez ao ano.</p>

Elaborado pela autora

A principal contribuição desse modelo, segundo (Ibernon, 2011 p.80) é que, trabalhando juntos, cada um pode aprender com o outro e isso leva a compartilhar evidências, informações e busca de soluções. A pesquisa-ação desenvolvida em paralelo com a formação teve um substrato ideológico, ainda que implícito. Partiu-se da constatação de que, nas condições de mudança contínua em que encontra a instituição, os professores puderam analisar uma situação de complexidade própria da profissão.

A primeira fase da pesquisa, partiu de um tema de interesse previamente posto em conversa reflexiva com as seguintes questões: A escola está atenta ao seu papel de atuação na formação de vozes com repertórios para (re)construção histórica e cultural? Em que medida são propostos eventos de oralidade para ampliação de repertório cultural dos estudantes? Estes eventos são eficazes para desenvolver a competência comunicativa dos estudantes na escola e, para além desta, nas esferas sociais? Quais são os impedimentos, limitações, avanços e implicações das proposições desses eventos de oralidade nas aulas de língua portuguesa e aos sujeitos envolvidos?

Para responder a essas questões, com base em um planejamento, houve interação entre a pesquisadora, o coletivo e a situação a ser investigada; tratamos de uma forma de experimentação em situação real com as contribuições trazidas pela pesquisadora. Thiollent (2011) observa que a práticas e o conhecimento contribuem para o esclarecer microssituações escolares e para a definir objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. Deste modo a pesquisa-ação ganha soma-se à formação. Franco (2005) observa que a pesquisa e ação caminham paralelamente no sentido de transformar práticas escolares. Para isso, associa-se a pesquisa a uma estratégia de intervenção e essa ação passa a ser pesquisada. Na pesquisa-ação, de acordo com a autora, “se interligam pesquisa↔ação, de modo a caracterizar a concomitância, a intercomunicação e a interfecundidade” (Franco, 2005, p. 496), e ainda promove-se referências contínuas e evolutivas com o coletivo. Para a autora, é um método que facilita a aprendizagem de significados e instaura uma dinâmica de princípios e práticas dialógicas, participativas, de caráter transformador. A pesquisa-ação colabora ainda com a construção coletiva e dialógica.

Assim, entendemos que a pesquisa-ação sustentou a proposição de um evento multimodal oral desenvolvido na escola envolvendo os estudantes. Este evento foi viabilizado por uma modalidade organizativa (sequência didática) pensada a partir das postulações dos pesquisadores do Grupo da Universidade de Genebra. A escolha por metodologia de trabalho e atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero discursivo oral ou escrito –, tomando-o em uma perspectiva “construtivista, interacionista e social. As sequências didáticas supõem a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às particularidades dos diferentes grupos de aprendizes” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.93).

Em concordância com a coordenação pedagógica da escola e os demais professores participantes da pesquisa, foram selecionados 19 alunos que se voluntariaram dentre o 9º ano

do ensino Fundamental e do Ensino Médio. A escola objeto desta proposta denomina-se Escola Estadual Professora Dinah de Moraes e Seixas, funciona em três turnos, com cerca de 1.100 alunos de ensino fundamental anos finais e Ensino médio regular e nas modalidades EJA na cidade de Pederneiras - SP. Seu entorno, configura-se em região periférica, na área onde se concentra grande massa trabalhadora de menor poder aquisitivo e ligados a subempregos no município. O bairro possui apenas infraestrutura de unidade básica de saúde e escolas, bem como bares, mercados, mas não há nenhum ponto de acesso cultural nesta região. Também é comum neste espaço, uma rotina marcada pelo tráfico de drogas que envolve diretamente a cooptação de muitos alunos, crianças e adolescentes, seja como usuários ou iniciados na receptação e comercialização. As escolas nestes espaços são frequentemente objeto de predação e roubos que acabam por precarizar ainda mais suas infraestruturas.

A proposta de intervenção ao problema descrito neste trabalho, propôs a realização de um evento significativo envolvendo gênero secundário e multimodal de oralidade na escola, era preciso observar que nossos estudantes nunca assistiram ou montaram uma peça (de grande porte). A professora pesquisadora já tinha dirigido anteriormente (em escola particular) a peça *Cala Boca Já Morreu*, de autoria de Luiz Alberto de Abreu, um espetáculo teatral com dois atos com cerca de duas horas de duração, uma peça já adaptada.

A ideia para o desenvolvimento desta proposta, em princípio, limitada ao grupo de professores, pois foi necessário torná-los envolvidos com o problema da pesquisa e pudessem, a partir dos questionamentos, estudos sobre os pressupostos de silenciamentos trabalhar em cooperação, desde o estímulo à participação dos alunos à montagem do espetáculo. Assim aumentamos a probabilidade de êxito da proposta no sentido de pertencimento e formação de sujeitos de fala.

O espetáculo teatral como megainstrumento foi organizado pela sequência didática em quatro etapas, sendo dois módulos em cada etapa. Houve orientações sobre a metodologia e seleção de conteúdos. Isso facilitou o trabalho, pois procuramos transpor algumas das dificuldades relacionadas à falta de tempo que os professores enfrentam para o planejamento de ações ou incentivos ao se pensar em instituir eventos significativos de fala no contexto de uma escola pública de formação básica.

Para Dolz; Schneuwly (2004) a finalidade do trabalho com sequências didáticas proporciona ao aluno um procedimento de organização e realização de todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero. A sequência escolhida para a aplicação nesta pesquisa-ação norteia a aplicação de uma proposta: um evento de oralidade na sala de aula que envolveu a

organização de um espetáculo teatral desenvolvido o caráter interdisciplinar, percorreu os seguintes passos:

- 1) Identificação de um problema (ou outros relacionados a ele) (ambiente educacional voltado a práticas hegemônicas da escrita em detrimento da oralidade, práticas de silenciamentos);
- 2) Proposta de aplicação de um procedimento, de uma ação pedagógica (Uma sequência didática com o desenvolvimento de multimodalidade, no caso o texto teatral);
- 3) Flexibilização e adaptação na proposição de atividades;
- 4) Experimentação de práticas de linguagem que envolva a produção e a recepção do texto dramático;
- 5) Participação efetiva da pesquisadora e dos sujeitos da situação proposta (alunos e professores) e descrição de suas ações concretas;

4.1 COMO TORNAR UMA IDEIA POSSÍVEL

Primeiro foi necessário quebrar alguns preconceitos manifestados por alguns alunos e professores no que se refere a trabalhar com o teatro. Para os alunos, percebemos que muitos têm ideia preconcebidas em relação ao teatro, alguns associam essa atividade a uma atividade ociosa, não a veem como algo sério, muito menos viril, portanto nossas primeiras oficinas procuraram ser de muita descontração e contação de histórias, aguçando-lhes a curiosidade para muitas das histórias teatrais de que para desenvolver teatro é preciso ser um profissional “do teatro”.

Os primeiros encontros, cujo objetivo maior era a motivação e quebrar certos paradigmas, se constituíram como momentos de compartilhamento, de fazê-los aprender sobre a arte teatral, apresentando-lhes alguns personagens do teatro clássico e das semelhanças entre a comédia atual e a comédia grega. Sempre vinha com um convite: *Vamos ao teatro?* Tiezmann (2009) lembra que esta frase era usada pelo autor Paulo Autran ao fim de um programa de rádio, no fim dos anos 60, em um programa de leitura de crônicas que mantinha em rede nacional.

De igual importância, nas nossas primeiras oficinas, módulo 1, também ancoramos uma discussão sobre a importância do Teatro Crítico, como lugar de desalienação; como ferramenta para nos libertar de amarras que nos encaixam em padrões sociais e que nos limitam a tantos rótulos. Diante da multiplicidade de identidades com desejos, medos, o Teatro Crítico vem ao longo de anos colocando no palco, homens e mulheres para que possam rever suas identidades. Utilizamos o exemplo da trajetória do sábio Abdias Nascimento que entrelaçou

sua história com a história do movimento negro no Brasil, influenciado pelas lutas libertárias a nível mundial, Abdias imprimiu seu olhar político e seu pensamento social nos livros, no teatro e nas artes.

Havia um outro grande impedimento, mesmo que despertássemos o desejo nos alunos, enfrentamos um problema bem concreto, a falta de um espaço para os ensaios e a apresentação do espetáculo, pois a dramaturgia precisa de palco e camarim, principalmente. Seria possível trazer a proposta para a escola estadual em questão? O convite havia sido feito, uma vez aceito de modo voluntário, começamos a pensar na improvisação do espaço, queríamos o espetáculo acontecendo dentro da escola, no espaço social da comunidade estudantil. Pensamos na estrutura do teatro mambembe que pode ser realizado em qualquer lugar, então utilizamos o pátio da escola para a apresentação e, como camarim, planejamos a adaptação uma sala de livros e uma sala de aula mais próxima ao local da apresentação.

Não poderíamos desanimar, nos comprometemos com o uso adequado destes espaços, observando a limpeza e organização ao fim dos ensaios. Surgiram algumas inquietações porque toda a montagem exigiria muito trabalho, tempo e dedicação de todos os envolvidos, pelo fato da escola não ter condições físicas, não possuir estrutura de palco. Porém alguns prontamente se dispuseram a colaborar com a proposta, era a primeira vez de ver desta arte acontecer e modo mais consistente tornou-se um desafio aceito.

O período de desenvolvimento da sequência de atividades estava previsto para ser cumprido de maio a dezembro de 2022, em um total de 28 horas-aula (28h/a). Observando que alguns alunos tiveram de ser substituídos, pois neste intercurso decorreram faltas, entrada de novos alunos e saída de outros, por vários motivos, mudança de turno por motivo de trabalho, transferência de escola e/ou cidade.

Era o momento de “mãos à massa”, seriam utilizadas as aulas de Língua Portuguesa para os estudos e ensaios, alguns professores também concordaram com a divisão de algumas tarefas, como ajuda para montagem do palco, empréstimo de equipamento de iluminação, ajuda com figurinos e acessórios. Também foi preciso fazer a reserva de algumas aulas para ensaio geral quando as cenas envolvessem alunos de diferentes turmas. Em todos os momentos reforçávamos a ideia de que o teatro é uma arte coletiva e como tal só funciona com a participação responsável de todos, cada um cumprindo o seu papel e cooperando com os demais.

O trabalho com essa multimodalidade levaria um grupo grande de alunos a vivenciar uma atividade estética no universo da arte teatral e ocupar vários espaços com rodas de conversa sobre essa arte, leituras, debates, ensaios, exercícios de entonação, expressão corporal e

principalmente os estudos sobre os fatos históricos e culturais importantes que marcaram os anos 60 e 70 nos quais a peça estava contextualizada. Tudo isso demandava envolvimento, pertencimento, formação de um grupo e decisões horizontais. As cenas da peça se constituem como quadros ou momentos bem marcados que ajudaram na organização e divisão dos grupos para os ensaios. A noção do todo sequencial viriam posteriormente aos ensaios em grupo, nos ensaios gerais. Era o momento das muitas experimentações com a dramaturgia. Essa arte seria a ferramenta educativa, a possibilidade de por nossos estudantes diante de um rico material histórico e com potencial poético. O teatro começava a operar e se transformar no espaço que, como dissemos, encontra-se predominantemente determinado para práticas da escrita. Introduzia-se ali uma nova forma de aprender “Ensina-se teatro, ensina-se com teatro e ensina-se por meio do teatro; aprende-se representando, e representa-se para ensinar” (Piragibe, 2013, p. 10).

4.2 A ESTRUTURAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática para a produção de um espetáculo teatral foi dividida em quatro fases com dois módulos cada a serem desenvolvidos em modo de oficinas. A primeira fase visou uma sensibilização, a apresentação da *situação inicial* com encontros em rodas de conversas na biblioteca para de modo descontraído reunir os alunos para falar de experiências com teatro. A segunda buscou um primeiro contato, levar os alunos a assistirem a uma peça teatral e produzir definições sobre a arte teatral a partir de atores e dramaturgos. A terceira seção dividida em duas partes, a primeira com orientações para o ensaio das cenas em separado e a quarta com a junção das cenas visando um ensaio geral e a própria apresentação em período noturno com convite à comunidade e aos demais professores das escolas.

Desse modo, a sequência didática foi assim desenvolvida:

Figura 21 - Etapas da Sequência Didática



Fonte: Elaborado pela autora

FASE 1 – SENSIBILIZAÇÃO E APROXIMAÇÃO COM O HIPERGÊNERO - MAIO/JUNHO

Módulo 1 – Oficina - Os primeiros diálogos

Objetivos:

- Apresentar a proposta de produção de um evento de oralidade: Um espetáculo teatral na escola na qual eles estarão inseridos;
- Sensibilizar para a participarem do desenvolvimento da proposta, ressaltando a interação que será concretizada no final do mesmo;
- Captar informações sobre o objeto de estudo, conhecimentos prévios e compartilhá-las com a classe

Nesta situação inicial, o importante era levar a proposta em tom convidativo e discutir com os alunos a importância dessa vivência com um evento significativo para suas formações. Foi neste momento que socializam o que sabiam sobre a arte e tiveram os primeiros contatos com o objeto a ser estudado com maior profundidade, oportunizando assim, a atividades contextualizadas que oportunizassem a recepção desse gênero. Assim, mais seis aulas foram destinadas à leitura e fruição. Neste momento, os alunos puderam saber quais seriam também os próximos passos, tendo uma ideia de como seriam as próximas etapas da sequência didática.

Essa partilha foi importante para que tivessem clareza do caminho a percorrer e como atingir os objetivos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) esclarecem sobre a importância de se levar aos alunos, desde o início da sequência didática, os objetivos visados e o itinerário a ser percorrido para atingi-los. Assim, os alunos compreenderam que as aulas de língua portuguesa se ocupariam por algumas aulas de atividades com texto dramático: leituras de peças, pequenas produções de diálogos (esquetes) e que eles participariam da adaptação do texto original da peça finalmente, conversas avaliativas/ autoavaliação para perceberem o quanto avançaram para a chegada do dia do espetáculo.

Esse primeiro momento serviu para falarmos da arte:

Relatei aos alunos que a opção pela docência não deixou para trás a paixão pela atividade teatral, a ligação com o palco, desde muito jovem. Outro aspecto desenvolvido nas conversas, foi a compreensão de que esta arte e a escola se fundem à medida que as salas de aula e os pátios vão se configurando como espaço de criação e, portanto, de existência de teatro (professora - pesquisadora em relato)

Módulo 2 – Primeiras vivências - 8 aulas

Objetivos:

- possibilitar o contato com técnicas de encenação;
- ampliar capacidades expressivas;
- tomar decisões e formação de grupos.

Quatro aulas foram reservadas à aplicação a algumas atividades de vivência da prática teatral. Priorizamos essas vivências, para poder desenvolver maior fluência na comunicação e trazer alguns instrumentos aos alunos para noções básicas sobre teatro. São as vivências que ampliam a expressividade e a consciência de grupo. Aplicamos alguns exercícios teatrais a que chamamos de “jogos” para que tivessem o contato com algumas técnicas de encenação que iniciam a arte. Neste momento também, observamos aspectos quanto à participação dos alunos e a composição de características de personagens. Leituras, observação das rubricas, exibição de vídeos com performances de outros grupos que também encenaram a mesma peça. Também priorizamos sempre, ao fim dessas aulas, um momento para que os alunos se autoavaliem e registrem as novas experiências: “Quando vamos fazer uma cena, a gente organiza na cabeça como vamos transformar o que a gente leu em interpretação” (vide algumas anotações de alunos no decorrer deste capítulo).

Figura 22 - O coro



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

FASE 2 - ASSISTINDO A UMA PEÇA TEATRAL –JULHO/AGOSTO

Modulo 1 - A peça “Riobaldo” - 8 aulas

Por intermédio do circuito de artes paulista, recebemos alguns eventos do PROAC-SP⁸ e organização da ida ao espetáculo com todos os procedimentos e pré-requisitos, autorizações, reserva de ônibus pela prefeitura, combinados. Desse modo, organizamos a atividade “ida ao teatro”. Os estudantes não haviam ainda tido a oportunidade de assistir a uma peça, todos os participantes do projeto e mais o 9º ano da EJA foram convidados.

Foi feita a leitura do programa com alunos, para compreenderem título, nome dos/as atores/atrizes e respectivas personagens, nome dos responsáveis pela técnica (cenário, sonoplastia, iluminação), pela autoria do texto e pela direção. Tratava-se de monólogo parte de uma trilogia sobre Grande Sertão: Veredas, o ator Gilson de Barros e o diretor Amir Haddad investigaram as poéticas do clássico de João Guimarães Rosa, lançado em 1956.

Módulo 2 - A ida ao teatro - 4 aulas

Objetivos:

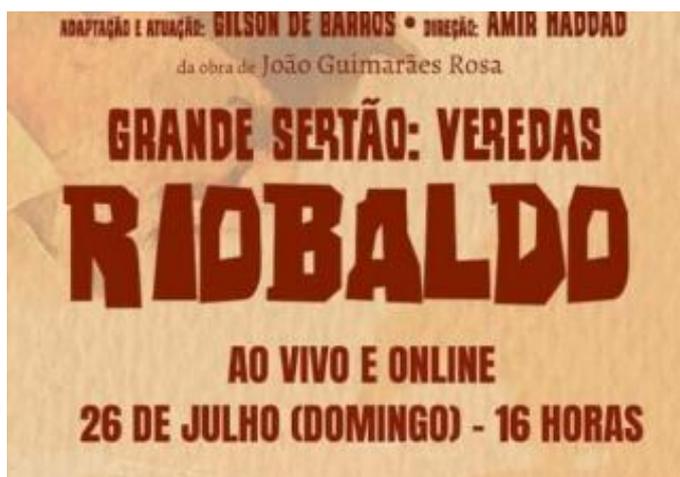
- Proporcionar o contato com um espetáculo teatro com produção profissional;
- Dialogar e conhecer as experiências de um ator profissional de teatro.

Foi observado ainda dentro do ônibus, que teriam a oportunidade de ocupar as primeiras fileiras. Por motivo de uma reforma, a prefeitura teve a necessidade de adaptar a biblioteca municipal para a apresentação. Durante a encenação do drama, houve comoção e

⁸ Programa de Ação Cultural de São Paulo, o ProAc SP foi instituído pela Lei Estadual nº 12.268/2006. Sua criação teve como objetivo principal regulamentar a oferta de patrocínios culturais no estado. Disponível em < <https://www.cultura.sp.gov.br/tag/proac/> > acesso em 01/06/2023.

catarse, os alunos relataram depois que viveram uma experiência que os marcou de modo definitivo, era nítida a emoção (que depois foi relatada pela turma) em certos momentos de profundo drama durante a apresentação. Ao final, puderam conversar durante uma hora com o ator, conhecer mais da sua experiência vivendo o personagem Riobaldo, comentar sobre momentos marcantes que tinham observado na apresentação.

Figura 23 - Cartaz da peça de teatro



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 24 - Conversa com o ator da peça



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 25 - Trecho do relato de uma aluna sobre a peça

Gostei muito do teatro. Fiquei emocionada e acabei chorando nos momentos em que Riobaldo descobre seu amor por Diadorim e infelizmente descobre que é mulher mas ela já estava morta.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Ainda durante a conversa, o ator ao saber que os alunos estavam se preparando para apresentar uma peça na escola, falou sobre o sentido do teatro, também deu dicas de enquadramento de cena e expressão vocal e facial. Demonstrou como se caracterizava para o personagem da peça, falou sobre a importância da obra de Guimarães Rosa e dos dois outros monólogos que compõem a trilogia de suas peças. Os alunos ainda pediram para o ator reprisar alguns momentos marcantes e foram atendidos, também passou a eles, alguns exercícios de cena, além de incentivá-los a prosseguir no projeto. No prosseguimento da aula, ao fim, a professora –pesquisadora levou-os a compreender muito do que tinham visto e vivido, mesmo estando em “teatro” com espaço físico adaptado puderam aprender sobre palco, coxias, camarins e técnica, ao que registraram a experiência e o que aprenderam sobre estes aspectos.

FASE 3 - O ESTUDO DO TEXTO DRAMÁTICO E OS ENSAIOS

Módulo 1 - O processo de leitura da peça - 08 aulas

Objetivos:

- Aprimorar a prática da oralidade por meio de leitura oral de texto teatral;
- Ser receptivo à leitura de outrem;
- Despertar o gosto pela leitura literária;
- Realizar leituras compreensivas e críticas;
- Fazer uso dos elementos da encenação (entonação, pausas, expressão corporal, troca de turnos de falas, etc.).

Para realizar a leitura e compreensão das características do gênero texto dramático, os alunos foram direcionados a um ambiente diferente ao da sala de aula, assim, lá podiam sentar em mesas redondas que facilitam as atividades em grupo. Muitos alunos ao folhearem o texto, o acharam muito longo, diziam nem imaginar que uma peça tinha o mesmo tamanho de um livro. Esta experimentação levou-os a perceber a estrutura do texto como em todo dividido em cenas e ato e a constatação de que já tinham visto excertos de peças nos livros didáticos, mas nunca, antes, tiveram contato com um texto dramático inteiro.

Produção de leitura para apreensão das características é imprescindível à apreensão do gênero, pois revela dificuldades, obstáculos e novidades no decorrer das aulas, conforme salienta Nascimento (2004). Diante desse contexto, entendemos ser necessário, sempre que preciso, adaptar a sequência didática ao perfil dos alunos e às dificuldades por eles apresentadas, por meio da aplicação de um conjunto de atividades que facilitem a

produção/recepção do gênero, a fim de que se possa, também, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87), “desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final”.

Módulo 2 - Os elementos multissemióticos - 4 aulas

Objetivos:

- Compreender os aspectos linguísticos e extralinguísticos do texto.

Os aspectos extralinguísticos que envolvem a encenação, como gestos, características dos personagens, emoções, interação e marcações de cena. Neste sentido, a proposta levou os alunos por meio de oficinas de atuação, criação, leituras, audições, compreensão de gestos, desenvolvimento de performance na escola.

FASE 4 - A PRODUÇÃO E ENCENAÇÃO NA ESCOLA – SETEMBRO A DEZEMBRO

Módulo 1 - A adaptação e o contexto histórico e cultural da peça - 12 aulas

Objetivos:

- Compreender as mudanças necessárias para a redução de personagem e cenas;
- Adaptar e reescrever trechos da peça;
- Compreender fatos históricos que marcaram a história do país no século XX.
- Escolha da trilha sonora que marcam os momentos históricos da peça.

Nas aulas seguintes, os alunos iniciaram a discussão sobre a adaptação que fariam em algumas cenas, obedecendo ao mesmo método de produção coletiva e revisão colaborativa com relação às sequências textuais que compõem a cena, teve-se de se observar a coerência, a constituição dos diálogos e tiveram de fazer novas descrições – próprias do texto dramático escrito. Ao final das modificações a peça ganhou 15 cenas, assim descrita e acompanhadas da trilha sonora que marca a entrada e saída de cada cena:

Cena 01 – O Coro êxodo rural (*No dia em que eu fui embora - Elis Regina*)

Cena 02 – A estação de trem (*Ruídos e apitos de trens - efeitos de sonoplastia*)

Cena 03 – Os delírios do revolucionário Atílio (*Bella Ciao-Canção original Italiana*)

Cena 04 – João cai na cena: Cinema Novo (*Alegria, alegria- Caetano Veloso*)

- Cena 05 – O Boteco da Portuguesa (*Bate o pé - Roberto Leal*) Cena 06 – Encontros casuais (*Trem das onze - Demônios da garoa*) Cena 07 – Pensão da Dona Maria (*Tarantella Italiana*)
- Cena 08– Carnaval (*Turma do Funil - marchinha de carnaval*)
- Cena 09 – O Teatro de Revista (*Tico Tico no fubá - Carmem Miranda*)
- Cena 10 – Volta ao boteco da portuguesa (*Bate o pé - Roberto Leal*)
- Cena 11–Moradias e transportes (*Gente Humilde - Chico Buarque*)
- Cena 12 – A entrevista de emprego (*Os incríveis - Eu te amo meu Brasil*)
- Cena 13 – A fábrica (*Admirável gado Novo - Zé Ramalho*)
- Cena 14 –Greve e repressão (*Cale-se - Chico Buarque*)
- Cena 15 – Ponto de ônibus -João conhece Selminha (*Sampa - Caetano Veloso*)
- Cena 16 –O AI- 5 e o futebol (*Jingle - Pra frente Brasil / Voz do rádio AI-5*)
- Cena 17– A morte de Atílio Rochetto (*Cale-se - Chico Buarque*)
- Cena 18–Memória Ditadura (*Para não dizer que não falei das flores, Geraldo Vandré*)
- Cena 19 – Cena final (*Apesar de você - Chico Buarque*)

Ao que as primeiras leituras desta adaptação iam acontecendo, havia a percepção de que alunos se empolgaram em assumir os papéis, foi preciso um tempo para essas escolhas, não poderia haver imposição, era importante que eles escolhessem a partir de uma identificação e do mais importante “vivenciar” os personagens.

Divididos em grupos, havia tarefas para pesquisas e apresentações sobre os narrativos históricos próprios da peça. O texto de “Cala a boca já morreu” montado e escrito em 1981 retrata o período de 1960 a 1978 num enredo ambientado na cidade de São Paulo. Os acontecimentos históricos anteriores, principalmente as revoluções que marcam o início do século XX), esses períodos interferem diretamente na trajetória dos personagens que se entrecruzam na execução da fábula. Os próprios encontros entre dois protagonistas, Atílio, um anarquista, e João, um caipira sem nenhum em princípio sem consciência crítica da realidade do país, de origem humilde que vai se deparar com armadilhas e aventuras na megalópole. Os alunos foram literalmente arrebatados pelas uma multiplicidade de tramas da peça, pela saga emocionante da história política e cultural da migração e imigrante na cidade de São Paulo. pela pesquisa da trilha sonora adequada aos contextos das cenas e por toda a adaptação que resultou em 19 cenas que aconteceram entre os anos 1960 e 1970.

Esta fase foi de suma importância na ampliação de repertórios, conhecer a história do Brasil foi essencial, na peça não apenas o contexto do período da industrialização, das greves

dos trabalhadores das montadoras. Há a dimensão de um tempo maior, pois o autor não se limitou o tempo apenas ao momento presente dos personagens, perpassou flashes do passado, fundamentais para o entendimento daquela realidade. Estas analogias por meio de um cruzamento entre tempos diferentes

Módulo 2 - A peça “CALA BOCA JÁ MORREU” de Luiz Alberto de Abreu: Preparação geral e o dia do espetáculo

As atividades para montagem do espetáculo previam a necessidade de estímulo aos alunos para se identificarem como grupo e manter o interesse pelo estudo da peça em questão, ouvir suas ideias e sugestões, pontos de vista não apenas sobre as leituras, ensaios, preparativos. Também observamos como os alunos iam amadurecendo quanto os estudos históricos do contexto social e político e cultural retratado pela peça estudados na fase anterior desta sequência didática. Surgiam comentários dos professores, durante as reuniões pedagógicas, sobre o quanto perceberam os alunos motivados e expressando sobre fatos recentes da histórias do país, percebia-se um maior aprofundamento em conteúdos relacionados ao contexto histórico e cultural das ações dos personagens, os anos de 1960 e o fluxo de migração (êxodo rural) no período industrial e imigração e ditadura militar, fatos que marcaram grande parte do século XX.

Os ensaios se tornaram momentos únicos, havia combinados prévios sobre o que iam ensaiar, noções de responsabilidade com leituras prévias, pontualidade e otimização do tempo.

Figura 26 - Convite da Peça Teatral Cala Boca já Morreu



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Roteiro

A história contada tem início por um coro em uníssono composto por seis personagens apontando sobre os aspectos do nascimento, a infância, a juventude e a saída de João, protagonista do interior para a capital, advertindo o herói sobre as consequências de seu ato. O epílogo também é dado pelo coro:

*“[...] Dos vinte e cinco em diante
Ganhou nova feição
Caboclo sonso, bicho do mato
Não existe isso mais,
não[...]”*

Foi de extrema riqueza a contribuição dos alunos desde as primeiras leituras, pois, nas montagens anteriores em outra escola, havíamos retirado o coro inicial da peça a fim de reduzir tempo de falas, porém após uma leitura atenta, os alunos sugeriram incorporá-lo novamente,, julgaram que as origens do personagem, seu estágio anterior à chegada na cidade revelariam ao espectador as mudanças que sobrevirão a sua vida, conferindo ao espetáculo o caráter de engajamento social e político. Puderam avaliar as diferenças e semelhanças da adaptação feita por eles com outras apresentações da peça assistidas em plataformas públicas de vídeo.

Os ensaios, assim, iam acontecendo em sua maioria durante as aulas de língua portuguesa. Cada acontecimento ia sendo discutido, sempre havia o revezamento do aluno responsável pela pesquisa histórica, o que conferia maior inserção e problematização das cenas, dos gestos. A movimentação e marcação de espaços das cenas eram discutidas junto a eles e, ao final dos ensaios, uma roda de conversa permitia reflexões conjuntas sobre a evolução das cenas e compartilhamento de experiências em grupo, inclusive as dificuldades encontradas eram pontos de observação.

Figura 27 - Cena êxodo rural em Cala Boca já morreu em dez/2022



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 28 - Cena de Alípio e Atílio, a disputa entre um revolucionário e um conservador em Cala Boca Já morreu, encenada em dez/2023



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Ao todo, a adaptação ficou com 1h30 com 19 cenas em dois atos. Começando saída do protagonista João de algum lugar do interior, marco por um coro e sua chegada em 28 de janeiro de 1960 na cidade de São Paulo, uma locutora que radia o programa “Cenas do Dia a Dia” mostra o primeiro contato com o submundo da cidade com uma mendiga, com prostitutas e com um cafetão. Na sequência, João encontra o seu anfitrião na cidade, Atílio Roncheto, um senhor que o acompanha em aventuras e desventuras, desde apresentá-lo à pensão da Dona Maria. São os ideais revolucionários de Seu Atílio que questiona as condições de trabalho de João na venda de uma portuguesa, João perde o emprego. A peça atinge seu caráter cômico, quando Seu Atílio leva João a um teatro de Revista decadente intitulada “De Gegê a J.K, num metateatro – uma vez que a estrutura da peça já se encontra dentro do parâmetro desse gênero teatral – em que se aborda os principais acontecimentos do período histórico que vai de Getúlio Vargas e Juscelino Kubistchek.

Figura 29 - “O teatro de Revista de Getúlio a JK”, uma metalinguagem o teatro dentro do teatro) na peça “Cala boca já morreu”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 30 - Cena de despecho Atilio após a tortura durante a Ditadura militar em Cala Boca já morreu



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 31 - Fim do espetáculo peça Cala Boca já Morreu dez/2022



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 32 - Trecho de relato de aluno sobre a participação na peça

Venhamos vários personagens na peça me deu a oportunidade de aprender muito sobre a história do meu país, a música que canta sobre a história de GG e JK, a história de origem da mãe e cinco de filho e entre outras. A peça foi a experiência mais divertida que vivi durante a escola, fui feliz que minha professora tenha me encorajado a participar.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 33 - Trecho de relato de aluno ator que representou Sr Atilio, um dos personagens principais da peça

Em participando do teatro me proporcionou não apenas momentos inesquecíveis ao lado dos meus amigos, mas também ajudou a desbravar um lado desconhecido de mim mesmo, um lado totalmente livre, representado por um velho maluco (Atilio). O enredo é cativante, e um pedaço de história apresentada por alunos de uma escola pública. É lindo! A Gelcina fez emergir o melhor de cada um, nos fez aprender sobre aquilo, revenciar aquilo, e principalmente, repassar todo o conhecimento adquirido em forma de arte! Todos nós somos um pedaço de história, e fazer aquela peça, foi uma forma de resgatar não somente o melhor de nós mesmos, mas também os gritos de gerações que não tiveram voz no passado.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 34 - Trecho de relato de aluno que representou Sr. Alípio e outros papeis na peça

Acredito que todo nervosismo e ansiedade ao ver todos na plateia seja comum, respiramos fundo e seguimos em frente! Deu certo! a felicidade ao receber todos os aplausos tinha acompanhada de lembranças dos nossos ensaios... onde rimos e nos divertimos muito, nunca vou me esquecer da sensação de estar com meus amigos no palco e a corinha de orgulho da nossa professora.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

OS RESULTADOS DA PROPOSTA

Ao todo, do início das conversas, ensaios até a apresentação final das cenas da peça, foram seis meses, ou seja, desenvolvemos, assim, um percurso que pode ser aplicado no segundo semestre letivo de 2022. Como todo processo artístico-pedagógico de grande porte,

passamos por dificuldades, interrupções. Não houve falta de compreensão de profissionais da escola, mas como ensaio geral dependia de ocupação de áreas externas e ultrapassava o tempo das aulas de LP destinada a este propósito, era então preciso driblar as adversidades, pois, como pontuei no início desta dissertação, a escola, como espaço e dia-a-dia não é configurada para eventos de fala. Dentre os compartilhamentos e socializações, era possível perceber no grupo um espírito de luta por ampliar este espaço, por mais recursos e tempo.

Buscamos na condução dessa proposta, relacionar as ações às competências e fundamentos da BNCC e currículo paulista, principalmente a interdisciplinaridade para reunir diferentes disciplinas da área de linguagens. A escola conseguiu manter os ciclos de estudos de professores em reunião pedagógica para socialização das etapas em execução, em um horário comum destinado para planejamento das atividades da área. Foram muitos os conhecimentos da história e da cultura do país levantados nas aulas em uma perspectiva interdisciplinar.

Quanto a uma das frentes desta proposta: romper com práticas que silenciam a oralidade e formar repertórios históricos, cultural e artístico dos participantes, a experiência vislumbrou a incluir atividades que favoreceram a qualificação do seu repertório cultural e da sua capacidade de apreciação estética. E havia também o ideal de nos alinharmos com os estudantes para que eles também pudessem construir e reconstruir esse percurso com participação efetiva em cada uma das oficinas de criação, sempre que achassem necessário, tinham a liberdade de decidir em conjunto e adaptar cenas organizar a sequência temporal, improvisar espaços para ensaios, enfim, foi a partir das contribuições de cada um, acatando sugestões que as coisas foram acontecendo e o entusiasmo pelo grande dia aumentando.

Era nítido neles o sentimento de fazer parte de algo, de um lugar e de compô-lo. Os professores comentaram, durante o processo, que a turma envolvida mudou positivamente para além do comportamento, em seus modos de agir e falar. Uma professora de História que conhecia bem a trajetória dos alunos observou a evolução dos mesmos quanto aos conceitos da disciplina, visto que passaram a relacionar os aspectos históricos do texto da peça aos conteúdos estudados.

A cada encontro para ensaio, ia aumentando a afinidade e cooperação entre os membros do grupo, uniam-se para discutir o aproveitamento dos ensaios, passavam a gerir o tempo limitado e o percurso, resultado da disciplina cobrada para o exercício e prática teatral que levarão para suas vidas. O trabalho com arte também exige uma autorreflexão. O teatro serviu como fator de mudanças em suas vidas, não mais apenas “assistiam” aulas, faziam as aulas acontecerem. A mudança de comportamento dos alunos revelava também a proporção da

mesma, em que, nos ensaios, nos intervalos e na própria sala de aula, os educandos comentavam.

Com a escolha dessa proposta, sabíamos da dificuldade de adaptação da peça desse porte, um multigênero, dentro da precária estrutura de uma escola estadual periférica, porém para além dos obstáculos esperávamos que os alunos refletissem sobre o seu papel na escola, sobre esses espaços, ambientes e como poderiam adaptar para ocupar com seus corpos e vozes. Fomentamos a formação de espaços de fala pela representação de uma arte engajada socialmente. Entendendo diversos conceitos, na teoria e na prática, que fazem parte dessa arte, com seu vocabulário específico, conhecendo também os seus materiais, esses relacionados à poética cênica aqui desenvolvida, no entre do teatro, memória e educação.

As habilidades desenvolvidas pelo teatro já estão inseridas nele, mas neste projeto pensávamos em algo maior, pois o potencial estético dessa arte é imensurável diante de outros tantos potenciais instrumentais, do sentido de transformação da consciência e da ação deles como indivíduos no mundo. A intenção dessa proposta, incluiu, vivências de oralidade com significado, como ocorre, quando envolvidos. Das experiências anteriores, tempos depois, encontro ex alunos e professores que relatam de modo significativo essas lembranças.

“O teatro teve a nossa entrega, de todos e muita união”. Esta é uma das impressões registradas durante as conversas com os alunos após o espetáculo, mesmo aqueles com perfil mais introvertido, ou menos vinculado às artes, exercitam práticas de expressão corporal e de oralidade em grupo. Outros, que no início não queriam participar, se voluntariam a substituir alunos que faltavam às aulas ou que se transferiram de escola, no período, muitas vezes descobriram ou revelaram o lado seu lado mais expressivo, o fazer artístico. Todos ganham, mesmo quem apenas assiste, melhorando suas qualidades de apreciação da arte e de fruição de um espetáculo. “Aprender a decifrar a história encenada” é outra frase extraída dos depoimentos deles.

A intervenção se constituiu apenas por personagens para um evento de oralidade, mas atores e atrizes sociais a medida que alunos de uma escola pública, periférica, motivados e ciente dos objetivos, tiveram a oportunidade de um momento de formação mais integral com uma vivência artística e cultural, e estenderam essa experiência à toda a comunidade extramuros da escola. Buscamos por uma formação que levou a apreciação, fruição e atuação à comunidade, de modo a valorizar a imagem da escola no entorno social. Por meio de uma atividade artística buscamos uma trajetória de desenvolvimento de atividades linguísticas em oralidade em meio a um clima de reflexão crítica que exigiu ao tempo toda a fundamentação

de decisões e repertórios para posicionamentos, um dos nossos principais objetivos neste trabalho.

O papel formativo com a utilização de um macrogênero de cunho artístico sinalizou ainda desenvolver senso estético e humano dos participantes, considerando, inclusive, o impacto nos docentes que compreenderam os ganhos com atividades de vivências que constroem idiosincrasias e subjetividades dentro de um tempo e de um espaço que proporciona a ponte com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de refletir sobre o percurso realizado nesta dissertação. Para falar de eventos de fala significativos não nos referimos a apenas envolver atividades pontuais de fala, ou se banalizar qualquer aula com rodas de conversa ou encenações. Falamos do envolvimento em um processo profundo, contínuo, de concepção das multimodalidades e dos hipergêneros, com base na formação de uma consciência dos sujeitos envolvidos. Pensando no objetivo inicial desta pesquisa, o desenvolvimento da oralidade na escola invocou o conhecimento, por parte dos profissionais e dos alunos, da origem dos silenciamentos que marcam formação da nação brasileira. e todo o processo educacional ao longo dos anos.

Pelo percurso histórico levantado, constatou-se que há uma hegemonia no ensino da escrita nas escolas, o que põe em desvantagem a leitura, oralidade e o letramento literário. É imprescindível que a instituição promova formações reflexivas a exemplos das formações desta pesquisa para trabalhar com todas as práticas de linguagem. A criação de um grupo de estudos envolvendo um coletivo de professores para acompanhamento deste percurso teórico sinaliza para um caminho de trocas entre pares e transformações nos indivíduos ao incorporar a experiência do outro nestes momentos. O resultado da pesquisa nos levou a um ponto comum: romper com práticas de silenciamentos na escola, pensando e repensando o modo como as instituições vem sendo configuradas para a primazia da escrita e como podemos propor eventos de oralidade ligados à luz de um movimento de ações teóricas e metodológicas as mais diversas.

O olhar coletivo na escola pode voltar-se para os pressupostos históricos de silenciamentos da oralidade, pontuando aspectos complexos determinados pelo contexto social, tanto o imediato, quanto o contexto mais amplo, acerca da violência simbólica do capital linguístico que orienta de forma profunda as relações na sociedade. Para atingir o objetivo desta proposição, avançamos também na constituição de um espaço contínuo de formação crítica docente pelo prisma dos documentos oficiais, como a BNCC documento normativo que mantém estreita relação com o currículo e prevê competências e campos de atuação para o trabalho com oralidade. Sabemos, porém, que há uma distância entre o que se prevê em tais documentos da prática de sala de aula, entre o currículo ideal e o real, assim como percebemos a necessidade de se pensar em momentos propícios para um planejamento crítico e direcionamento metodológico para o trabalho com gêneros orais.

Refletimos também sobre nossos alunos e como, enquanto sujeitos sociais, constroem conosco sua consciência da expressão, seu processo de cidadania, identidade e pertencimento, tendo a fala como uma das maneiras mais importantes de dizer *presente* ao mundo. Diante da

oportunidade de expor conteúdo, cultura, sentimentos, demonstraram entender e valorizar a iniciativa desta proposta, percebem intencionalidade dos conteúdos, relatam estar mais conscientes dos contextos socioculturais e as histórias trazidas pelo texto teatral.

Foi nítido que houve sentido, no dizer deles, “foi demais”, “o teatro nos proporcionou momentos incríveis”. A partir destas falas, afastamos o risco de um aprendizado alienado das questões sociais, como ocorre comumente no ensino cotidiano sem sensibilização, sem crítica, sobre a história e realidade brasileira. A seriedade e o comprometimento dos alunos, materializados nas falas, na qualidade dos ensaios e no dia da apresentação indicam que a proposta aplicada teve um sentido educativo significativo para a comunidade, pondo um coletivo de professores em reflexão sobre a situação de completa letargia do ensino de língua materna, que em nada sinaliza com o que vem sendo apresentado para práticas de letramentos e multiletramentos envolvendo os diversos gêneros orais.

Os objetivos da construção de um evento de oralidade com uma peça que possui sintonia com o trabalho realizado pelas outras disciplinas do currículo, como a história, a arte, a sociologia promoveu um conjunto de vivências artísticas e educacionais; o que gerou maior comprometimento com temáticas abordadas, tanto do ponto de vista da fruição artística, como da empatia com as diversas realidades da história brasileira. Houve, nitidamente, um impacto social que resultou de reflexões sobre temáticas relevantes: relação entre docentes e estudantes, papel da educação na formação de cidadãos críticos com poder fala, função social da instituição escolar, ressignificação da inclusão, o estreitamento do vínculo entre a família e a escola. Outro aspecto social significativo diz respeito às ações por meio do uso de tecnologias com a elaboração de cartazes, grupos de divulgação comunitária envolvendo estudantes que não atuaram como personagens. Enfim, um conjunto de ações que proporcionou, aos poucos, o sentido de pertencimento a um grupo – neste caso, o grupo teatral da escola – e nisso ganharam identidade coletiva com a reverberação do trabalho e de pertencimento.

A opção por relatar experiências anteriores envolvendo eventos de oralidade significativos com sarau e roda de conversa literária se mostraram positivos e avessos ao que a escola comumente faz pois são experiências que rompem com um descompasso entre ensino de língua materna com o exercício da oralidade considerando o contexto da realidade ao entorno. São práticas que despertaram os estudantes periféricos para o fenômeno da literatura marginal conectando-se a outras literaturas e assim, ampliando o escopo cultural e linguístico das aulas. Apontamos possibilidades de voar para outros horizontes e “ganhar literalmente o mundo” usando as palavras do relato de uma professora que acompanhou as rodas de conversa literárias. Também promover saraus de expressão artística mediada pela produção de um

fanzine pode estreitar identidades culturais, romper barreiras entre o aluno e o universo erudito e multisciente da literatura.

As reflexões com a equipe de professores acerca de eventos de oralidade, que também garantiram a construção de uma proposta interdisciplinar na escola, a apresentação de um espetáculo aberto a toda comunidade promoveu aprofundamento do conhecimento não apenas das concepções dessa arte, o que não seria pouco, mas avançou em seu processo de letramento e aquisição repertórios históricos, culturais e de identidade. Somou-se a isso o “acreditar no sentido político da ação docente”, ou seja, a valorização do conhecimento da pesquisa para praticá-lo no currículo escolar, alcançando um caráter de resistência no contexto negacionista da conjuntura política que tem tomado o país nos últimos anos.

Entre os pontos observados dentro do processo de experimentação, existem alguns que merecem ser destacados, como, por exemplo: o sentimento de tantas “identidades” conhecimento em si e do potencial que não sabiam ter e uma outra visão para com a prática teatral na escola. Deve-se dar destaque ao sentido de pertencimento, à reflexão, ao estado de ânimo, à autonomia na construção do conhecimento e ao pensamento crítico dos alunos. Para alguns discentes, foram os primeiros contatos com o teatro propriamente, pois não haviam tido o contato com uma montagem que se aproximasse do cuidado profissional.

A escola é um círculo social dentro de um outro maior, uma relação microcosmo-macrocosmo onde estão estabelecidas as relações de poder. Não faremos educação se não conseguirmos estar juntos com o aluno, somados a ele, construindo projetos, abrindo caminhos em espaços de fala e de decisões. Podemos estar partindo do marco zero diante do pouco que sabemos, mas afinal temos a utopia e a iniciativa de construir com eles repertórios mediados por oralidade na perspectiva de muitas reconstruções possíveis. Diante do momento histórico-político, não podemos fazer o contrário.

Toda a discussão em torno das possibilidades do trabalho com oralidade nos moveu na busca por uma “maneira de fazer”, num gesto de reconstrução histórica diante do não-conformismo com o que está instituído pelo sistema escolar. A escolha pela intervenção com uma multimodalidade, a montagem de “Cala Boca já morreu” renomada peça de Luiz Alberto de Abreu, em seus atos e cenas, se propôs a um movimento coletivo de assumir uma prática interdisciplinar que resistiu a condições não favoráveis de coisas: falta de recursos, poucos incentivos e mínimo tempo e espaço físico para ensaios. A qualidade do texto foi decisiva para um trabalho que uniu oralidade à irreverência e o drama de fatos históricos que marcaram transformações sociais e geradora repertórios no campo linguístico, artístico e cultural de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem Azevedo. **Estórias para quem gosta de ensinar**. Cortez, 1993.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ASSIS, Renata Machado. **A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos**. Educação em Perspectiva, v. 3, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6512/2673>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 52^a ed., 2009.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BAKHTIN, Mikhael. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA: Maria Alice; CATANI, Afrânio. Escritos de Educação. São Paulo: Vozes. p. 39-64, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. BRASÍLIA, 2018.
- CALVET, L. Jean. **Sociolinguística: Uma Introdução Crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade. In: **I Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos**, 2008.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9^a Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.
- CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada**. Língua, história, poder e luta de classes. 2^a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- DIJK, Teun. A. Van. **Discurso e poder**/ Hoffnagel, J. & Falcone, K. (Orgs.) São Paulo: Contexto, 2008.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FABRÍZIO, Yamai. <<https://fanzineexpo.wordpress.com/o-que-e-fanzine>> acesso em 12/08/202.

FERRAREZI, Celso Júnior. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA DA SILVA, Ferrez. Biblioteca Êxodus. **blogferrezescritor.com** Capão, dia do do post, São Paulo. ano do post.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor** - aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e pesquisa, v. 31, p. 483-502, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1971.

GARCIA, José Gustavo Sampaio. **A couraça como currículo-oculto: um estudo da relação entre rotina escolar e o funcionamento encouraçado**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

GERALDI, João. Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de Português**. In:

GERALDI, J. W. (Org.) O texto na sala de aula. 1ª ed. São Paulo: Anglo, 2012.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GUIMARÃES, Arthur. **A inclusão que funciona**. Nova Escola: a revista do professor, São Paulo, ano XVIII, n. 165, p. 42-47, 2003.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos**, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza.

Tradução Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V. e ELIAS, V. M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LIMA, Sóstenes César. **Hipergênero**: agrupamento ordenado de gênero na constituição de um macroenunciado. 2013. 273f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Brasília, Brasília, 2013.

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

Paulo: Cortez, 2004

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação.**

In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4ª ed., São Paulo: Parábola, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MATTOSO, Katia. **Ser escravo no Brasil.** 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MOREIRA, A. F. & CANDAU, V.M (2003). **Educação escolar e culturas: construindo caminhos**”. Revista Brasileira de Educação, n.23, mai.-ago.

MOURA, S. **Educação Bilíngue no Brasil: Possibilidades e desafios Rumo a uma Sociedade Linguística e Culturalmente Plural.** In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, n. 6., São Paulo. **Anais.** São Paulo, SP: FEUSP, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. **Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões.** Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004.

NONATO, Sandoval. *Falar na escola: um pouco de história. Escrevendo o Futuro*, 2017. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>. Acesso em: 23 de maio de 2023.

PAYER, M. O. **Memória da Língua - Imigração e nacionalidade.** Tese de Doutorado, IEL, Unicamp, 2012.

PIRAGIBE, M. Prefácio. TELLES, N. (org.). **Pedagogia do Teatro: práticas contemporâneas na sala de aula.** 1.ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

ROJO, R. H. R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Pedagogia dos Multiletramentos.** São Paulo. Parábola, 2012.

ROJO, R.; BATISTA, A. Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003

SAMPAIO, J.; SANTOS, G.C.; AGOSTINI, M.; SALVADOR, A.S. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado com a saúde: uma experiência com jovens no sertão de Pernambuco. *Interface*. Botucatu, p. 1299-1312, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/icse/2014.v18suppl2/1299-1311/pt>> Acesso em: 12/02/2020.

SILVA, Vera Maria Tiestzmann. **Leitura Literária e outras leituras-impasses e alternativas no trabalho do professor.** Belo Horizonte, MG:RHJ editora, 2009.

SIMÕES, L. J. et al. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura.**

Erechim: Edelbra, 2012.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos et al. Gêneros orais, conceituação e caracterização. 1997. Disponível em http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1528.pdf.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ULHÔA, Joel Pimentel. O Professor e sua prática. *EDUCAÇÃO & FILOSOFIA*, Uberlândia: v. 12, n. 24, p. 187-203, jul./dez., 1998.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. UNICEF: Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021>>. Acesso em 18/12/2022.

NOGUEIRA, 1929 in: Oralidade e ensino de língua Portuguesa. *Escrevendo o futuro*, 2017. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>>. Acesso em: 16 de março de 2023.