



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARÁIBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO – MPLE

WLTENIZE IZOLINA FERREIRA DE MELO

**DA BNCC ÀS POSSIBILIDADES PARA A SALA DE AULA: O ENSINO DA ORALIDADE
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO CAMPO ARTÍSTICO-
LITERÁRIO SOB A PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA**

João Pessoa/PB

2022

WLTENIZE IZOLINA FERREIRA DE MELO

**DA BNCC ÀS POSSIBILIDADES PARA A SALA DE AULA: O ENSINO DA ORALIDADE
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO CAMPO ARTÍSTICO-
LITERÁRIO SOB A PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Ensino do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Orientadora: Prof. Dr^a. Fernanda Rosário de Mello

João Pessoa/PB

2022

TERMO DE APROVAÇÃO

WLTENIZE IZOLINA FERREIRA DE MELO

**DA BNCC ÀS POSSIBILIDADES PARA A SALA DE AULA: O ENSINO DA ORALIDADE
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO CAMPO ARTÍSTICO-
LITERÁRIO SOB A PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Ensino do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Aprovada em: 29 de agosto de 2022.

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Fernanda Rosário de Mello – PGLE/UFPB
(Orientador(a))



Prof. Dra. Regina Celi Mendes Pereira – PGLE/UFPB
(Examinador(a) Interno(a))



Prof. Dra. Laurênia Souto Sales – (PROFLETRAS/UFPB)
(Examinador(a) Externo(a))

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M528d Melo, Wltenize Izolina Ferreira de.

Da BNCC às possibilidades para a sala de aula : ensino da oralidade nos anos finais do ensino fundamental a partir do campo artístico-literário sob a perspectiva dos letramentos de reexistência / Wltenize Izolina Ferreira de Melo. - João Pessoa, 2022.
187 f. : il.

Orientação: Fernanda Rosário de Mello.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística - Oralidade. 2. Ensino fundamental - Anos finais. 3. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. 4. Campo artístico-literário. 5. Letramentos de reexistência. I. Mello, Fernanda Rosário de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81-028.16(043)

Elaborado por Walqueline da Silva Araújo – CRB – 15/514

EPÍGRAFE

A língua é uma das realidades mais fantásticas da nossa vida. Ela está presente em todas as nossas atividades; nós vivemos entrelaçados (às vezes soterrados!) pelas palavras; elas estabelecem todas as nossas relações e nossos limites, dizem ou tentam dizer quem somos, quem são os outros, onde estamos, o que vamos fazer, o que fazemos. Nossos sonhos são povoados de palavras; os outros se definem por palavras; todas as nossas emoções e sentimentos se revestem de palavras. [...] É pela linguagem, afinal, que somos indivíduos únicos: somos o que somos depois de um processo de conquista da nossa palavra, afirmada no meio de milhares de outras palavras e com elas compostas (FARACO; TEZZA, 2002, p.9).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, por ser resistência quando a vida não lhe deu outra escolha. Sua coragem e determinação em reexistir, refazer-se, reinventar-se trouxeram-me até aqui e vão levar-me além. À minha Maria, que, entre tantas e muitas, é única!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em quem eu aprendi a confiar, com quem tive conversas longas e sinceras: às vezes, de fé; outras, nem tanto. Devo a Ele tudo o que sou e venho me tornando nos últimos anos. Não poderia estar tão grata por concluir mais uma etapa da minha vida; um sonho de há muito tempo. Quando desacreditei de mim e tinha a certeza de que não conseguiria realizá-lo, Ele mostrou o contrário e me fez ressurgir inesperadamente, como quem ressurge das cinzas e se ergue mais forte do que antes. É graças a Ele que cheguei até aqui!

Agradeço à minha mãe Maria por sempre estar ao meu lado, independentemente das minhas escolhas e caminhos – seu apoio é indispensável! Eu admiro muito sua força, determinação e resiliência em lutar por nossas vidas (a dela, a de meus irmãos e a minha) e por, incansavelmente, garantir nosso bem-estar. Agradeço a ela por fazer o seu melhor (mesmo quando não podia) para nos educar. Sem dúvidas, uma mulher incomparável e merecedora de todo reconhecimento, amor e carinho! Gratidão, honra e respeito à história dela!

Também sou grata àqueles que nunca desistiram de mim: meus irmãos! No meu caminhar, os três são abrigo e proteção; mas, no dia a dia, cada um deles significa algo único, a quem agradeço por ter em minha vida: Wallass, o que sempre tem bom humor e ousadia, por ser fortaleza nos momentos mais duvidosos e incertos; Wilk, a quem confio meus sonhos e ideias futuras, por toda palavra amiga e acolhedora; Wandri, aquele a quem quero bem e não consigo imaginar uma vida sem sua companhia, por todo amor, carinho e cuidado comigo. A vocês, gratidão e boas energias!

Agradeço aos meus amores, de quem tenho a honra e a felicidade de ser tia: Valentina, minha pessoa favorita, que desperta o meu lado mais leve, divertido e espontâneo, por me lembrar que a vida é agora e não depois; João, meu pequeno talismã, que, com pouco tempo de vida, já trouxe alegria e esperança para a nossa família!

Gratidão aos que souberam ser compreensivos e permaneceram comigo quando pouco ou quase nada tinham de mim: meus amigos de vida, por toda paciência e cumplicidade em ouvir os desabafos de um “eu” que ainda existe para além do estudo e do trabalho.

Sou muito grata também ao meu querido amigo Valter Quirino: um ser de luz e de bondade. Agradeço demais por ter alguém tão genuíno e acolhedor na minha vida como ele, que esteve comigo desde quando ainda éramos um nome desconhecido na seleção do mestrado. Tenho certeza de que nosso (re)encontro foi de alma (apesar de saber que ele é o “Sherlock Holmes” do mundo acadêmico e que foi o responsável por unir todos da Linha 01)! Gratidão por todas as conversas e experiências que trocamos ao longo de nossas pesquisas. Você é um presente que o mestrado me deu para vida e além!

Como ex-aluna da UEPB, *campus* de Monteiro, só tenho a agradecer ao meu eterno orientador, Prof. Bruno Pereira Alves, que despertou a professora-pesquisadora que há em mim. Sou grata por me apresentar ao objeto de estudo que venho pesquisando desde então: a oralidade. Suas orientações durante quase toda a graduação em Letras fizeram-me crescer acadêmica e profissionalmente. Ele é merecedor de todo meu reconhecimento!

Agradecer em especial à minha orientadora do mestrado, Prof.^a Dr.^a Fernanda Rosário de Mello, por ser tão compreensiva e aberta ao diálogo. Nossos encontros foram sempre muito proveitosos, por compartilharmos ideias e sugestões de como e por onde a pesquisa poderia caminhar. Agradeço as orientações construtivas embasadas em um olhar bastante crítico, exigente e oportuno, digno de sua personalidade forte e inconfundível. Sou grata por todo empenho, entrega, disponibilidade e dedicação para com a pesquisa e por enriquecer cada etapa dela com maestria. Gratidão por tornar esse momento possível!

Por fim, agradeço à Universidade Federal da Paraíba por proporcionar um ensino de qualidade e incentivar a pesquisa científica. Estendo esse agradecimento aos professores dos quais tive a honra de ser aluna por todo comprometimento e seriedade em compartilhar seus ensinamentos de forma admirável e enriquecedora.

RESUMO

O ensino da oralidade ainda é muito omissos e/ou carente na Educação Básica. Com isso, traz consigo controvérsias entre o que se espera e o que realmente acontece dentro da sala de aula, sobretudo no “o que” e no “como” ensinar essa prática de linguagem, de modo que as atividades que a contemplem sejam sistemáticas, contínuas e progressivas, assim como defendem Schneuwly e Dolz (2004), Antunes (2009), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018). Nesse contexto, o professor busca orientações teórico-metodológicas em fontes diversas, como documentos curriculares e/ou norteadores – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017), por exemplo –, materiais didáticos, textos teóricos ou planos de aula, como aparato para sua prática docente. Por isso, nossa pesquisa propôs analisar como o ensino da oralidade, segundo as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017), concretiza o desenvolvimento das competências gerais esperadas para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental por meio da didatização das orientações em planos de aula. Assim, além da análise do documento oficial, a pesquisa oportuniza também a análise de planos de aula alinhados à Base, como recurso de didatização das orientações mais acessível ao docente. Desse modo, esta é uma pesquisa realizada a partir de um *corpus* composto por duas fontes de análise, as quais, respectivamente, configuram-se como a primeira e a segunda etapas de coleta de dados: o recorte da BNCC (2017) a respeito do eixo oralidade para os Anos Finais do Ensino Fundamental no componente curricular de Língua Portuguesa; e planos de aula da Nova Escola alinhados à BNCC (2017) disponíveis para os Anos Finais do Fundamental sobre o ensino da oralidade. Ambos foram tratados a partir de uma pesquisa qualitativa, com uma metodologia descritivo-interpretativa, exploratória e documental. Os resultados revelaram algumas lacunas no que tange ao ensino da oralidade. Dentre elas, na BNCC, há lacunas nos campos de atuação vida pública (no 6º e 7º anos) e principalmente no artístico-literário; já nos planos de aula, se sobressaltou a escassez de habilidades específicas relacionadas ao campo artístico-literário, quando se trata do eixo oralidade: fato este igualmente constatado na análise da BNCC. Em virtude dessa discrepância observada com a análise dos dados, nossa pesquisa propõe uma proposta didática, cujo foco recai no trabalho com a oralidade, mais especificamente por meio da exploração do campo artístico-literário, utilizando letramentos de reexistência que tornam viável o estudo de práticas orais. Então, a partir da tríade oralidade, campo artístico-literário e letramentos de reexistência, a proposta didática respalda o desenvolvimento de práticas orais através do trabalho com gêneros textuais, como o *rap*, a *TEDx Talks*, a entrevista, o poema e, sobretudo, o *podcast*. Assim, espera-se com a proposta didática suprir as lacunas identificadas na BNCC quanto aos objetos de conhecimentos, habilidades e competências do eixo oralidade, sobretudo, no campo artístico-literário, tomando como referência os pressupostos teóricos acerca das dimensões ensináveis da oralidade, tais

como: a escuta/compreensão dos textos orais, a produção de textos orais, relação fala e escrita, avaliação criteriosa (o que e como avaliar) e os princípios éticos fundamentais.

Palavras-chave: Oralidade. Ensino Fundamental/Anos Finais. BNCC. Campo artístico-literário. Letramentos de reexistência.

ABSTRACT

The teaching of orality is still very omitted and/or lacking in Basic Education. With this, it brings with it controversies between what is expected and what actually happens in the classroom, especially in the “what” and “how” of teaching this language practice, so that the activities that contemplate it are systematic, continuous and progressive, as defended by Schneuwly and Dolz (2004), Antunes (2009), Carvalho and Ferrarezi Jr. (2018). In this context, the teacher seeks theoretical-methodological guidance from different sources, such as curricular and/or guiding documents – National Curriculum Parameters (PCN, BRASIL, 1998) and Common National Curriculum Base (BNCC, BRASIL, 2017), for example –, teaching materials, theoretical texts or lesson plans, as an apparatus for their teaching practice. In view of this, our research proposed to analyze how the teaching of orality, according to the guidelines of the BNCC (BRASIL, 2017), materializes the development of the general competences expected for the teaching of Portuguese Language in the Final Years of Elementary School through the didacticization of the guidelines in lesson plans. Thus, in addition to the analysis of the official document, the research also provides an opportunity for the analysis of lesson plans aligned with the base, as a resource for teaching the guidelines more accessible to the teacher. Thus, this is a research carried out from a *corpus* composed of two analysis, which, respectively, are configured as the first and second stages of data collection: the BNCC (2017) clipping regarding the orality axis for the Final Years of Elementary School in the Portuguese language curriculum component; and BNCC-aligned new school lesson plans (2017) available for the Final Years of Elementary School on the teaching of orality. Both were treated from a qualitative research, with a descriptive-interpretative, exploratory and documental methodology. The results revealed some gaps regarding the teaching of orality. Among them, at BNCC, there are gaps in the fields of public life (in the 6^o and 7^o year) and especially in the artistic-literary; in the lesson plans, the scarcity of specific skills related to the artistic-literary field, when it comes to the orality axis, was highlighted: a fact that was also verified in the analysis of the BNCC. Due to this discrepancy observed with the analysis of the data, our research proposes an intervention proposal, whose focus is on working with orality, more specifically through the exploration of the artistic-literary field, using literacies of reexistence that make the study of oral practices. So, from the triad orality, artistic-literary field and literacies of reexistence, the didactic-interventionist proposal supports the development of oral practices through work with textual genres, such as *rap*, *TEDx Talks*, the interview, the poem and, especially the *podcast*. Thus, it is expected with the didactic proposal to fill the gaps identified in the BNCC regarding the objects of knowledge, skills and competences of the orality axis, especially in the artistic-literary field, taking as a reference the theoretical assumptions about the teachable dimensions of orality, such as such as: listening/understanding of

oral texts, the production of oral texts, speech and writing, careful evaluation (what and how to evaluate) and fundamental ethical principles.

Keywords: Orality. Elementary School. BNCC. Artistic-literary field. Reexistence literacies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos planos de aula da Nova Escola direcionados aos Anos Finais do Ensino Fundamental por eixo temático.....	75
Tabela 2 - Habilidades gerais predominantes nos planos de aula da Nova Escola conforme o eixo da oralidade para os Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano)	76
Tabela 3 - Habilidades específicas predominantes nos planos de aula da Nova Escola conforme o eixo de oralidade para os Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano).....	79
Tabela 4 - Campos de atuação presentes nos planos de aula da Nova Escola nos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	84
Tabela 5 - Gêneros trabalhados no eixo oralidade nos planos de aula da Nova Escola para 6º e 7º anos	85
Tabela 6 - Gêneros trabalhos no eixo oralidade nos planos de aula da Nova Escola para o 8º e 9º anos	87
Tabela 7 - Objetos de conhecimento do eixo oralidade nos planos de aula da Nova Escola pra 6º e 7º anos	88
Tabela 8 - Objetos de conhecimento do eixo oralidade nos planos de aula da Nova Escola para 8º e 9º anos	90
Tabela 9 - Distribuição das habilidades gerais do campo artístico-literário por eixos de ensino nos planos de aula da Nova Escola para os Anos Finais do Ensino Fundamental	92
Tabela 10 - Ocorrência das habilidades gerais nos planos de aulas da Nova Escola sobre o ensino da oralidade no campo de atuação artístico-literário para os Anos Finais do Ensino Fundamental.....	92
Tabela 11 - Ocorrência dos objetos de conhecimento nos planos de aulas da Nova Escola sobre o ensino da oralidade no campo de atuação artístico-literário para os Anos Finais do Ensino Fundamental.....	93
Tabela 12 - Ocorrência dos gêneros nos planos de aulas da Nova Escola sobre o ensino da oralidade no campo de atuação artístico-literário para os Anos Finais do Ensino Fundamental	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Processo de escuta e produção de textos orais (BRASIL, 1998)	31
Quadro 2 - Progressividade no ensino da oralidade: complexidade e objetivos	32
Quadro 3 – Textos falados e suas regularidades: estrutura e discurso	34
Quadro 4 – Meios não-linguísticos da comunicação oral.....	35
Quadro 5 – Princípios éticos fundamentais no ensino da oralidade	39
Quadro 6 – Campos de atuação dos Anos Iniciais e Finais da Educação Básica.....	59
Quadro 7 – Competências e habilidades específicas das práticas orais.....	59
Quadro 8 – Objetos de conhecimento e habilidades gerais do eixo oralidade por campo de atuação nos Anos Finais.....	62
Quadro 9 – Objetos de conhecimento e habilidades específicas do eixo oralidade por campo de atuação para 6º e 7º anos.....	65
Quadro 10 – Objetos de conhecimento e habilidades específicas do eixo oralidade por campo de atuação para 8º e 9º anos.....	66
Quadro 11 – Eixos de ensino e campos de atuação indicados por habilidades nos planos de aula do Nova Escola para os Anos Finais do Ensino Fundamental.....	83
Quadro 12 – Objetos de conhecimentos e habilidades específicas para o ensino da oralidade no campo artístico-literário sob a perspectiva dos letramentos de reexistência	99
Quadro 13 – Descrição das seções da proposta didática	101
Quadro 14 - Subseções da proposta didática conforme os objetivos e as atividades correspondentes	102
Quadro 15 - Etapas e objetivos da 7ª seção da proposta didática.....	104

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	25
2 A ORALIDADE NA SALA DE AULA: DO OBJETO DE ENSINO À AÇÃO PEDAGÓGICA	27
3 LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA: A AÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA INTERCULTURAL E COMUNITÁRIA.....	42
4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A ORALIDADE NA BNCC E NOS PLANOS DE AULA DA NOVA ESCOLA.....	55
4.1 BNCC e oralidade: entre diálogos e tensões	55
4.2 Da BNCC à ação pedagógica: planos de aulas como recurso para o ensino de oralidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental	73
5 A VOZ DA PERIFERIA: O PROCESSO DE REEXISTÊNCIA POR TRÁS DA MARGINALIZAÇÃO	96
5.1 Metodologia	97
5.2 Descrição da proposta didática	101
5.3 Aplicabilidade/Reflexão da proposta	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	124

1 INTRODUÇÃO

Diversos episódios vivenciados ao longo da minha vida escolar e acadêmica, tanto como aluna quanto como professora, no que diz respeito ao contato com a oralidade, fizeram com que minhas inquietações de pesquisadora aflorassem. Desde muito cedo, ao adentrar na escola, as atividades orais eram as que me despertavam desconforto, em virtude de ter muita dificuldade para falar em público. Era aquela aluna que mal respondia à chamada; nunca ousava responder às perguntas do professor; não conversava com os colegas; e sempre se inibia ou ficava nervosa quando tinha algum trabalho para apresentar à turma. Assim, por mais estranho que fosse “entrar calada e sair muda” das aulas, era tipicamente elogiada como uma boa aluna, o que reforça a noção de que “a oralidade foi esquecida e aluno bom é, até hoje, aluno calado” (CARVALHO; FERRAREZI JR, 2018, p. 22).

Mais adiante, enquanto aluna no ensino superior, minha relação com as práticas da oralidade começou a mudar. De início, cursar Letras nada tinha a ver com querer ser professora. O que me levou à escolha do curso foi a vontade de ser alguém que falasse bem e a ideia de que conseguiria isso ao longo da graduação. Assim, *por livre e espontânea necessidade*, desafiei-me a: participar das discussões sobre os textos em sala de aula; planejar e ensaiar as apresentações de trabalhos; pesquisar e produzir a respeito (2016)¹. De fato, o que esperava aconteceu: as minhas competências da fala e da escuta melhoraram consideravelmente e passaram a despertar comentários positivos. Contudo, a minha inquietação quanto à oralidade continuava, porque, até então, não havia tido sequer uma aula em que a modalidade oral fosse objeto de ensino e, portanto, desconhecia sua sistematicidade.

Nessas condições, ensinar oralidade se tornou um desafio ainda maior diante dos papéis que assumi enquanto professora em formação, fosse como estagiária, monitora ou extensionista². O problema que antes era apenas pessoal tornava-se profissional também, à vista

¹ A título de exemplo, produzi e apresentei, em coautoria com Maria Leonária da Silva Melo, uma colega do curso, o artigo “Entendendo o linguajar nordestino através do processo de formação de palavras”, que considero uma primeira pesquisa fruto da minha vontade de especular e entender a oralidade. Tal trabalho foi apresentado no evento “V Semana Acadêmica do CCHE (Dez anos do CCHE: Pesquisas, práticas e desafios futuros)”, ocorrido em 12 a 16 de dezembro de 2016, Monteiro-PB.

² Participei ativamente de dois projetos de extensão com foco na oralidade: “O ensino de gêneros orais na educação básica” (PROBEX/UEPB – Cota 2015-2016) e “O seminário na educação básica e na universidade” (PROBEX/UEPB – Cota 2016-2017). Deste último, adveio a monitoria em um curso de extensão universitária, “Produção de gêneros acadêmicos: seminário e resumo”, em união com outro projeto “A escrita de gêneros acadêmicos: da reflexão crítica à prática para além da sala de aula” (PROBEX/UEPB – Cota 2016-2017). Dentre as funções de extensionista e de monitora, estava a de desenvolver propostas de ensino de gêneros orais, tanto na Educação Básica quanto no ensino superior. Estas propostas eram baseadas em discussões e orientações teórico-metodológicas que aconteciam quinzenalmente durante reuniões com o orientador do projeto e os demais participantes.

da carência de direcionamento sobre como ensinar a oralidade quando, ironicamente, não a dominava enquanto competência e tampouco como objeto teórico e ensinável. Dessa maneira, os problemas enfrentados no quesito oralidade no contínuo aluna-professora se repetiam (ou continuavam) após muito tempo, o que pode ser justificável se levarmos em consideração as palavras de Cordeiro (2019, p. 21):

O ensino do oral nas escolas enfrenta muitos problemas, tais como a pouca ênfase que é dada ao eixo na sala de aula, a “dependência” da oralidade em relação à escrita e a insegurança de alguns professores em como e o que ensinar ao trabalhar com a oralidade. Esses problemas dificultam um ensino sistemático que vise desenvolver as diferentes habilidades do oral.

Esse trecho representa o processo que traça minha trajetória: o que antes era uma dificuldade para aluna que fui, agora tornava-se problema para a professora que estava sendo formada. Se antes minhas competências da fala e da escuta não foram desenvolvidas por falta de atenção dada à oralidade, agora não sentia segurança em para quê, como e o que ensinar ao trabalhar com a oralidade em sala de aula. Todas as dificuldades que encontrei revelam a falta de compreensão e de reconhecimento da escola de que é necessária sistematicidade no trabalho com a oralidade, como bem descrevem Carvalho e Ferrarezi Jr (2018, p. 31):

Primeiramente, que o trabalho com a oralidade é um trabalho para a sala de aula, um *conteúdo programático* de responsabilidade da escola. Segundo, que o planejamento do professor deve prever *tempo* para esse trabalho, ou seja, que a escola (o diretor, o supervisor, o professor, o orientador educacional) tem de entender que falar e ouvir são conteúdos de língua portuguesa previstos em lei e que, quando o professor de língua portuguesa está treinando oralidade com os alunos, não está enrolando, deixando de trabalhar. Terceiro, que esse trabalho não é feito de qualquer jeito, “uma vez na vida e outra na morte”, como se diz popularmente (*grifos dos autores*).

Em minhas experiências acadêmico-profissionais³, percebi resistência em reconhecer como aula propostas de trabalhar a oralidade como objeto de ensino, como se esta não fosse parte do conteúdo programático ou pudesse ter “tanta” visibilidade dentro de sala de aula.

De acordo com Antunes (2003, p. 24-25), no que se refere às atividades em torno da oralidade, ainda pode se constatar que há: a) uma omissão e/ou carência da fala como objeto de ensino em si dentro do trabalho escolar, especificamente nas aulas de língua materna; b) um equívoco de que a fala viola as regras gramaticais da língua, por fugir do que é considerado “elegante” e “bonito” e, conseqüentemente, permite o embate das distorções sobre a língua em

³ Das vivências intercaladas entre ser estagiária, monitora e extensionista, as condições advindas destes papéis enquanto professora em formação limitaram o desenvolvimento das pesquisas, à vista de que, por diversas vezes, pouco ou nenhum espaço na escola era cedido para a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa: ou professores negavam ceder suas aulas; ou professores cediam apenas duas aulas por semana – ambos com a justificativa de que trabalhar “somente” com a oralidade era complicado, porque demandava muito tempo e, conseqüentemente, impossibilitava o cumprimento dos conteúdos programáticos.

contrapartida às diversas formas de falares; c) uma predominância de atividades que contemplam exclusivamente os gêneros orais informais e, ainda, de maneira insuficiente e ineficaz dadas as finalidades que lhes são atribuídas; d) uma falta de oportunidades para explorar a oralidade tal como ela é, seja por gêneros formais ou informais.

Ao relacionar os dizeres da autora com a minha experiência, foi possível notar que o ensino da oralidade ainda traz consigo controvérsias entre o que se espera e o que realmente acontece dentro da sala de aula, sobretudo no “o quê” e no “como” ensinar ao trabalhar com essa prática de linguagem, o que acaba por envolver o reconhecimento de quem são os sujeitos com quem se trabalha. Por isso, há que se questionar, primeiro, quem está na nossa sala de aula e o que se espera que este aprenda, para, enfim, propor o trabalho com a oralidade, assim como com as demais práticas de linguagem.

Dados os problemas típicos advindos dessa tentativa de inserir atividades orais em sala de aula, além de não encontrar apoio da escola, a responsabilidade de buscar estratégias para trabalhar a oralidade com os alunos recai unicamente no professor de Língua Portuguesa, quando deveria ser de todos os professores, uma vez que é uma prática de linguagem que perpassa todas as disciplinas. Este, por vezes, não encontra subsídio para o devido planejamento de suas aulas de maneira que contemple de fato as dimensões ensináveis da oralidade⁴, o que mostra a necessidade de ter aparato teórico-metodológico que direcione sua prática. Disso, surge a iniciativa de ter um olhar mais atento ao que está sendo proposto nos documentos oficiais norteadores do ensino na Educação Básica e ao que está chegando, de fato, às salas de aula.

Cabe ressaltar que, inicialmente, o interesse por investigar a BNCC advém de experiências enquanto bolsista em projeto de extensão⁵ durante a graduação. Isto é, a partir desta prévia experiência que já tive com o documento, ainda percebo que é importante continuar

⁴ Numa perspectiva bakhtiniana, na qual os textos (orais e escritos) são agrupados conforme as funções sociais, os suportes e os meios em que circulam, os gêneros textuais possuem estruturas “relativamente estáveis”. Isso significa dizer que vão dispor de características tipicamente semelhantes, embora tenham suas particularidades. Dessa forma, todo gênero assume três dimensões essenciais e que são consideradas ensináveis. São elas: o conteúdo, a estrutura comunicativa e as unidades linguísticas específicas. No que se refere à oralidade, estas dimensões ensináveis, segundo Dolz e Schneuwly (1994), baseiam-se na situação comunicativa, na organização interna do texto oral e nas características linguísticas que possuem. Como parte relevante de nossas discussões, esta questão será debatida com ênfase e aprofundamento mais adiante.

⁵ Projeto “A Base Comum Curricular no Cariri Paraibano: mais uma parceria entre a formação de professores e a escola de educação básica” (PROBEX/UEPB – Cota 2017/2018), que se validou em duas metas: compreender os fundamentos teórico-metodológicos propostos pela BNCC para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e construir o currículo para este componente na rede municipal de Monteiro/PB. Contudo, a segunda meta foi comprometida por imprevistos o que ocasionou o cumprimento apenas da primeira. Dessa maneira, houve apenas os momentos de discussões sobre as normativas e orientações da BNCC, motivo pelo qual incitou a vontade de compreender o documento.

a investigação. Outro motivo entrelaçado à BNCC é o contato contínuo e desafiador de seguir as orientações apresentadas, uma vez que atuo na Educação Básica e posso assegurar que o processo de sua implantação no currículo escolar e, por conseguinte, nos conteúdos programáticos de cada componente curricular, tornou-se a preocupação pedagógica do momento. Em virtude de ser um documento relativamente novo, demasiadamente extenso e normativo, a BNCC toma para si as especulações dos profissionais da educação bem como dos diversos teóricos-pesquisadores que buscam compreender sua dinâmica. Desse modo, a Base tem sido referência para elaboração de materiais didáticos e planos de aula que tentam aproximar as demandas teórico-metodológicas à sala de aula.

Nessa perspectiva, há diversas plataformas virtuais, como Nova Escola, Portal do Professor e Brasil Escola⁶, que dispõem de planos de aula com sugestões e orientações pedagógicas aos professores de Educação Básica a partir das propostas normativas da BNCC (BRASIL, 2017). Tais planos consistem em orientações específicas, que exploram objetos do conhecimento e atividades, de modo que auxiliam o professor desenvolvê-los e ministrá-los conforme as habilidades dispostas no documento.

Em virtude disso, escolhi como objetos de análises nesta dissertação, que tem como foco o ensino da oralidade na Educação Básica, as orientações oficiais presentes na BNCC de Língua Portuguesa e planos de aula desenvolvidos para o trabalho com a oralidade, disponibilizados virtualmente e elaborados de acordo com a Base. Além de a BNCC (BRASIL, 2017) estar dominando as necessidades pedagógicas, é fato que, sobretudo pela facilidade de acesso que a *internet* traz, esses portais são fonte de referência para milhares de professores, os quais acreditam estar recebendo produtos totalmente adequados ao que se espera da prática docente⁷. É necessário entender que a BNCC (BRASIL, 2017) se constitui como um documento normativo responsável por regulamentar e nortear os currículos das escolas brasileiras públicas e particulares de Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com a finalidade de garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes. O documento foi elaborado com a intenção de ser espaço de promoção da igualdade no sistema educacional e de seguridade da integração do aluno como um todo. Além disso, oportuniza propostas pedagógicas sobre o fazer docente e instiga o olhar para as diversas aprendizagens, competências e habilidades dispostas

⁶ Nova Escola: <https://novaescola.org.br/>; Portal do professor: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>; Brasil Escola: <https://brasilestola.uol.com.br/>.

⁷ Explicações detalhadas sobre os procedimentos de pesquisa, seleção e análise de dados virão adiante, em seção específica para a metodologia.

nos eixos temáticos e objetos de ensino. Dessa maneira, estabelece a integridade dos conhecimentos que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.

Mediante o contexto, cabe ao professor reinventar-se sob esta nova realidade de ensino levando em consideração a coerência do conteúdo com objetivos de aprendizagem e adequação das estratégias pedagógicas com o Projeto Político Pedagógico (PPP). Como resultado, o processo de implementação da BNCC (BRASIL, 2017), ainda que longo, propõe a construção de um documento orientador para a prática docente. Em virtude disso, o professor em si assume toda a responsabilidade do saber-fazer e, por conseguinte, da transposição didática dos conhecimentos prescritos na Base. Sendo assim, observamos que a organização estrutural da BNCC (BRASIL, 2017) evidencia uma tentativa de didatizar o que se espera que chegue ao chão da sala de aula, onde, de fato, o ensino e a aprendizagem acontecem.

A Base também aponta para a seleção do material didático que seja adequado e condizente com a realidade de cada escola, o que justifica a necessidade dos planos de aula e dos livros didáticos estarem alinhados às suas propostas. Nesse sentido, tomar a BNCC (BRASIL, 2017) como objeto de pesquisa recai sobre a sua enorme relevância no meio educacional, sobretudo quando se propõe tanto como direcionamento aos professores, quanto como referência curricular no que tange à elaboração de materiais didáticos.

Justificados os motivos, a análise documental da BNCC (BRASIL, 2017) foi feita sob o objetivo de verificar quais eram as orientações pedagógicas, as habilidades e competências, os objetos de conhecimento e os campos de atuação destinados ao eixo da oralidade para os Anos Finais do Ensino Fundamental, no componente curricular de Língua Portuguesa. Além disso, a análise permitiu entender como a oralidade está disposta no documento, tanto como eixo (que recebe um bloco, tal como os outros eixos, com orientações sobre o seu ensino) quanto como prática linguística, que perpassa transversalmente os demais eixos através de habilidades e objetos de conhecimento. Assim, também coube a análise reflexiva sobre a concepção de língua que fundamenta a BNCC (BRASIL, 2017) e os respectivos objetos de ensino da língua: oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica.

Decorrente dos resultados da análise realizada do documento, na qual se verificou maior lacuna do ensino de oralidade no campo artístico-literário, optei por uma pesquisa sob o enfoque dos letramentos de reexistência à vista de ponderar e rever as atividades pedagógicas que estão dentro da sala de aula como forma de compreender os sujeitos que fazem parte deste espaço. O termo *letramentos de reexistência* tem subsídios da tese de doutorado de Souza (2011), cujo conceito originou-se fruto de sua pesquisa e, portanto, é referência primária quando se trata da

subcategoria reexistência atrelada ao termo letramento. A autora incorpora à esta subcategoria de letramento – reexistência – dois sentidos que se complementam e que reúnem essa faceta da diversidade na escola: o primeiro, diz respeito ao ato de resistir às adversidades e às imposições sociais que determinados grupos sofrem no percurso de sua vida (pessoal, escolar, profissional); e o segundo, está atrelado ao sentido de reexistir, de ser resiliência e resistência, de lutar por seu lugar de direito na sociedade. Por isso, não alteramos o termo e o usamos tal como foi originado. Esta discussão tomará espaço e atenção ao longo do texto. Portanto, o intuito é propor atividades pedagógicas que visem à pluralidade dos sujeitos que estão na sala de aula, levando em consideração sua história, sua identidade, sua voz, seus dizeres (dizer a si e aos seus), através do ensino da oralidade nas aulas de língua materna para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

A partir da tríade oralidade, campo artístico-literário e letramentos de reexistência, a proposta didática respalda o desenvolvimento de práticas orais através do trabalho com gêneros textuais, como o *rap*, a *TEDx Talks*, a entrevista, o poema e, sobretudo, o *podcast*. Assim, espera-se com a proposta didática suprir as lacunas identificadas na BNCC quanto aos objetos de conhecimentos, habilidades e competências do eixo oralidade, sobretudo, no campo artístico-literário, tomando como referência os pressupostos teóricos acerca das dimensões ensináveis da oralidade, tais como: a escuta/compreensão dos textos orais, a produção de textos orais, relação fala e escrita, avaliação criteriosa (o que e como avaliar) e os princípios éticos fundamentais. Também é importante ressaltar que os gêneros orais selecionados para o campo artístico-literário conversam com a BNCC quanto à inclusão de gêneros digitais, em virtude da necessidade de a escola aproximar-se das vivências dos alunos. Assim, trabalhar com gêneros do universo das novas tecnologias permite tal aproximação e corresponde a um dos pontos mais destacados na BNCC, que, inclusive, a diferencia de documentos oficiais anteriores.

Com base nas discussões feitas, se torna explícita a pergunta geral que norteia minha pesquisa: Como o ensino de oralidade, segundo as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017), reflete o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental didatizadas em ferramentas educativas, como planos de aula?

A fim de responder à questão norteadora, o objetivo geral da pesquisa é analisar como o ensino da oralidade, segundo as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017), concretiza o desenvolvimento das competências gerais esperadas para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental por meio da didatização das orientações em planos de aula. Assim, cabe enfatizar os objetivos específicos correspondentes:

- Identificar as orientações pedagógicas, as competências, as habilidades e os objetos de conhecimentos referentes ao ensino de oralidade;
- Verificar como a oralidade se apresenta nos diversos campos de atuação previstos pela BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental;
- Observar como as orientações da BNCC sobre o ensino de oralidade são didatizadas em planos de aula, dada sua relevância enquanto ferramenta educativa;
- Produzir uma proposta de didática que possibilite, progressivamente, o desenvolvimento e a ampliação das competências da oralidade (fala e escuta) na triangulação com o campo artístico-literário e os letramentos de reexistência, como uma tentativa de preencher lacunas verificadas nas análises feitas.

Assim sendo, o aparato teórico para a discussão deste trabalho reúne diferentes autores e se fundamenta principalmente nos pressupostos de Antunes (2009), no que concerne aos conceitos de língua e identidade; de Bakhtin e Volóshinov (1995) e (2003), no que tange à concepção dialógica e sociointeracionista de língua como base para interação verbal; de Melo e Cavalcante (2007), a respeito dos parâmetros de análise de gêneros orais; de Magalhães (2008), sobre a Pedagogia do oral; de Schneuwly e Dolz (2004), acerca das dimensões ensináveis do oral; de Carvalho e Ferrarezi (2018), referente aos princípios éticos fundamentais no ensino da oralidade; de Bunzen (2020), no tocante ao tratamento da oralidade na BNCC dos Anos Finais do Ensino Fundamental; de Souza (2011), singularmente em referência aos letramentos de reexistência; e, por fim, da Base Nacional Comum Curricular (2017), no que versa sobre as orientações para o ensino da oralidade no componente curricular Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Das pesquisas já realizadas acerca do tema ou do objeto de investigação propostos aqui, podemos mencionar Souza (2011); Sousa (2016); Brun (2017); Magalhães e Carvalho (2018); e Cordeiro (2019), embora nenhuma delas discuta exatamente o que discutimos: oralidade, BNCC, Anos Finais, campo artístico-literário e letramentos de reexistência.

No que se refere a Souza (2011), tomamos como referência sua tese de doutorado, publicada no livro “Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop”, em que investiga como se dão as práticas de letramento no meio cultural do *hip-hop* e como se configuram as identidades sociais de seus agentes: os ativistas. Para isso, analisa as práticas sociais de usos da linguagem escrita e oral, em contextos sociais e culturais não escolares, e a

atuação dos sujeitos como agentes comunitários de letramento, de maneira a identificar os aspectos do hip-hop que se revelam como agência de letramento de reexistência destes sujeitos através dos modos como percebem a si mesmos, aos seus e aos outros. Assim, os dados e análises resultantes dessa pesquisa revelam que a diversidade de práticas sociais dos usos de linguagem conforma as desigualdades existentes entre grupos – segundo sua origem social, escolaridade, inserção profissional, faixa etária, gênero, raça – e as possibilidades de mudança nas práticas letradas dos sujeitos são reais.

Sousa (2016), por sua vez, discute as ideias referentes aos estudos da oralidade, mostrando a relevância do trabalho com o gênero exposição oral nas aulas de língua materna e seu tratamento no livro didático nos finais do Ensino Fundamental. O destaque ao gênero mencionado faz referência à justificativa de que se constitui como instrumento privilegiado e apropriado para o desenvolvimento da comunicação oral em situações formais públicas. Dentro desse processo, considera fundamental o trabalho a partir das práticas sociais subsidiadas no Letramento, como forma de desenvolver a oralidade em contextos situados e reais de uso. Para isso, analisa e reflete sobre uma atividade do livro didático “Vontade de saber português”, do 9º ano, sobre o gênero Seminário. Constatou-se nos resultados que esta atividade apresenta lacunas por não preparar o aluno previamente para o trabalho com o gênero e não considera a importância e a necessidade do uso da fala nas diferentes instâncias da sociedade.

Enquanto isso, Brun (2017) analisa os objetivos de aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa (LP) para o ensino da modalidade oral propostos pela BNCC, datada de 2015, de maneira a verificar como os objetos/conteúdos selecionados favorecem o ensino-aprendizagem desta nas etapas do Ensino Médio (EM). Após a minuciosa análise do recorte do texto da BNCC que trata da oralidade no contexto do EM, os resultados apontaram que o documento normativo acentua desequilíbrio na proporção de objetivos da modalidade oral, bem como na maneira como são propostos. A pesquisa evidencia, pois, que a modalidade oral da língua é ainda pouco explorada e, por conseguinte, tem um tratamento insuficiente e insatisfatório na BNCC.

Já Magalhães e Carvalho (2018) publicaram um artigo na revista Estudos RBEP, fruto de uma pesquisa que tomou como base a análise da concepção e das práticas escolares de oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). A partir da análise documental, estabelecendo categorias baseadas nos pressupostos para trabalho didático com a oralidade, tiveram como resultado o fato de o currículo de Juiz de Fora apresentar uma concepção interacionista de linguagem, na qual traz uma proposta de ensino de oralidade embasada na perspectiva do *continuum* e articulada à visão não dicotômica

da relação oral-escrito. Contudo, os dados também indicaram que não há orientações para atividades sobre retextualização e reflexão linguística no eixo oralidade, evidenciando a predominância da produção oral.

No que se refere a Cordeiro (2019), investigou as propostas para o ensino da oralidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo de Pernambuco (CP), com o intuito de identificar quais são as dimensões ensináveis do oral propostas em ambos os documentos, se há aproximação (ou distanciamento) entre estas propostas e como as orientações refletem no desenvolvimento da expressão oral dos alunos. Constatou, a partir da análise documental, que: a dimensão ensinável do oral mais abordada nos dois documentos foi a da produção e compreensão de gêneros orais; houve alinhamento nas propostas de ensino para oralidade entre ambos; e o desenvolvimento da expressão oral dos alunos acontece mediante às capacidades de linguagem do oral a partir da compreensão e produção de gêneros orais da esfera pública formal.

Em síntese, as pesquisas mencionadas não trazem simultaneamente o tema e o objeto de investigação propostos aqui, porque contemplam o ensino da oralidade sob um único gênero, predominantemente: seminário, exposição oral, entrevista e debate regrado; versam sobre a análise do eixo da oralidade em uma proposta curricular específica para uma localidade; trazem a BNCC e os anos finais com o objetivo de trabalhar outros eixos: leitura, produção de texto e análise linguística; analisam a oralidade em etapa distinta da que tomamos como foco, o Ensino Médio. Além do mais, no que diz respeito ao campo artístico-literário, observamos que é um objeto de estudo pouco ou quase nunca explorado e supomos que isso se deva ao fato de que a própria BNCC o negligencia em detrimento dos demais. Também é importante ressaltar que, no que se refere aos letramentos de reexistência, há, unicamente, a tese de doutorado de Souza (2011), cujo conceito originou-se fruto de sua pesquisa e, portanto, é referência primária quando se trata da subcategoria reexistência atrelada ao termo letramento.

Os resultados obtidos na análise da BNCC e na dos planos de aula funcionaram como elemento norteador para a elaboração da proposta didática e para a seleção de seus componentes e do enfoque dado: a oralidade no campo artístico-literário a partir de letramentos de reexistência. Desse modo, ela é consequência da insuficiência tanto do documento curricular, quanto do recurso didático que se baseia nele. Sendo assim, surge como alternativa para trabalhar a oralidade de maneira sistemática, gradual, progressiva e complexa, atendendo aos objetos de conhecimento, às habilidades e competências relacionados às práticas orais.

Quanto à metodologia, o subtópico a seguir esclarece sobre a natureza e o tipo de análise da pesquisa; a descrição dos dados, em que se evidencia o *corpus*, os procedimentos de coleta

e análise de dados. Enfim, as etapas, os procedimentos e as seleções que condizem com o processo da pesquisa.

1.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Por explorar contextos que são descritos e observados mediante a prática docente, a pesquisa possui caráter qualitativo e descritivo-interpretativista. Ao levar em consideração o desenvolvimento dos objetivos, a pesquisa é exploratória e envolve levantamento de orientações teórica-metodológicas, além da análise de exemplos destas na prática. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, assume a postura de pesquisa documental. Desse modo, esta é uma pesquisa que foi realizada a partir de duas etapas de análise que compõem o *corpus*, são elas: o recorte da BNCC (2017) a respeito do eixo oralidade para os Anos Finais do Ensino Fundamental no componente curricular de Língua Portuguesa; e os planos de aula da Nova Escola⁸ alinhados à BNCC (BRASIL, 2017) disponíveis para os Anos Finais do Ensino Fundamental sobre o ensino da oralidade.

Para a primeira etapa, referente à análise da BNCC, foram selecionadas as orientações pedagógicas, as competências, os campos de atuação, os objetos de conhecimento, as habilidades (gerais e específicas) para os Anos Finais do Ensino Fundamental acerca da oralidade. Bem semelhantemente, para a segunda etapa, realizamos busca por planos de aula na plataforma virtual Nova Escola, de maneira que os critérios de análise correspondiam aos objetos de conhecimento, às habilidades (gerais e específicas), aos campos de atuação e aos gêneros textuais – isso porque os planos são explicitamente alinhados à BNCC.

Nessas circunstâncias, o aporte metodológico se deu por meio da análise documental (LÜDKE e ANDRÉ, 2012) (BARDIN, 2011), em que são postos em visibilidades os pressupostos do documento normativo BNCC (BRASIL, 2017) e as sugestões teórica-metodológicas dos planos de aula, além da análise de conteúdo referente às teorias sobre letramentos de reexistência, pedagogia do oral e dimensões ensináveis do oral. No que se refere aos procedimentos relativos à proposta didática, elaborada conforme os pontos evidenciados na análise da BNCC e na análise dos planos de aulas, serão dispostos e esclarecidos detalhadamente no capítulo correspondente a ela.

A fim de contemplar todas as informações aqui postas, o trabalho está organizado em cinco capítulos. Este, como o primeiro, foi responsável por introduzir e, simultaneamente, contextualizar a delimitação do tema proposto para investigação bem como mencionar as

⁸ Nova Escola é uma plataforma educacional que dispõe de planos de aula, notícias e cursos. Informações adicionais e serão mais detalhadas adiante.

teorias que o fundamenta; além de apresentar as perguntas norteadoras, os objetivos, as justificativas (relevância social, científico-acadêmica e pessoal) e as breves explanações acerca das abordagens teóricas e metodológicas utilizadas nesta pesquisa. A parte seguinte do texto, o capítulo 2, versa sobre o ensino de língua, trazendo discussões a respeito das práticas pedagógicas e o trabalho com a oralidade na sala de aula (inclusive, trazendo como referência os PCN de 1998). Por sua vez, o capítulo 3, tem por finalidade afunilar a teoria dos letramentos de reexistência que sustenta a relevância social da pesquisa, para esclarecer o que é e em que se fundamenta, ao relacioná-la à perspectiva intercultural e comunitária. Cabe explicar que tal discussão acerca dos letramentos se justifica por causa da proposta didática e não para ser uma base teórica de análise dos dados da pesquisa.

Em seguida, há o capítulo 4 – Análise e Discussão dos dados –, que, como o próprio nome sugere, é destinado a discutir e analisar os dados coletados: a oralidade na BNCC (BRASIL, 2017) e os planos de aula do Nova Escola, comportando, assim, dois subtópicos respectivamente. Ou seja, a Base entra não só como aporte teórico, mas, sobretudo, como documento de análise da pesquisa. Logo adiante, o capítulo 5 – Proposta Didática – descreve a sequência de atividades pedagógicas selecionadas a partir dos resultados obtidos com as análises. Para isso, está organizado em três partes que dão conta da metodologia, da sequência propriamente e da aplicabilidade da proposta, por meio de reflexões sobre ela. Por fim – mas não menos importante –, decorre o capítulo 6 – Considerações finais –, em que é feito um apanhado teórico-metodológico da pesquisa, com base na retomada e síntese das considerações acerca da discussão e análise dos dados, que se constitui como a contribuição do que fora proposto investigar.

Dessa maneira, na esfera acadêmica, os resultados dessa pesquisa pretendem ampliar a discussão sobre o ensino do oral nas aulas de língua materna e, no que remete ao aspecto social, contribuir para a compreensão das agências de letramento do cotidiano, na perspectiva dos letramentos de reexistência, se validam como usos de linguagem legítimos dos sujeitos que circulam socialmente e fazem parte do ambiente escolar. De tal forma, também tem sua relevância no que confere propostas aos professores em exercício para que saibam lidar com o oral na sala de aula, ao transformá-la em lugar de circulação dos diversos falares. Além disso, a proposta didática possibilita a compreensão e a possibilidade da oralidade enquanto objeto de ensino sistemático, gradual, complexo e permanente no contexto escolar, conforme as demandas e as necessidades. Busca, assim, suprir as lacunas da BNCC e as deficiências dos planos de aula, de modo que os pontos mais críticos são os que merecem maior visibilidade.

2 A ORALIDADE NA SALA DE AULA: DO OBJETO DE ENSINO À AÇÃO PEDAGÓGICA

A priori, retomo o questionamento de Marcuschi (2008, p.50): “Quando se ensina língua, o que se ensina?”. Provavelmente, todo professor de língua (quer seja em formação inicial ou no exercício de suas práxis) já se fez essa pergunta ou ainda a faz. Para respondê-la, é necessário discutir as possíveis noções de língua que sustentam a prática docente, dada a postura saussuriana de que o ponto de vista cria o objeto. Nessa perspectiva, o ensino de língua materna e as concepções de linguagem interferem intimamente nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula, isso porque, segundo Antunes (2003, p. 29), “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*”. Disso, advém a prática docente a partir da qual se fundamentam: a definição dos objetivos de aprendizagem bem como a seleção dos objetos de estudos e dos procedimentos, processo de planejamento, de avaliação e outros inter-relacionados com a concepção de língua, de suas funções, de uso e de linguagem.

Nesse sentido, ao adotar a concepção de que língua é um conjunto de práticas sociais historicamente situadas, há que se ressaltar que o ensino deva dar-se através de textos, falados ou escritos. Com base nisso, a pesquisa privilegia a língua em funcionamento a partir das condições de produção e recepção dos textos que circulam socialmente no cotidiano. Ou seja, parte da consideração de que o ensino de língua se fundamenta no texto, o qual nos permite interagirmos nas mais diversas situações. Tomamos, pois, como noção de que:

O texto é visto como um *sistema de conexões entre vários elementos*, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc. O texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multidmodal*; o texto é um *evento interativo* e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (co-autorias em vários níveis); o texto compõem-se de *elementos que são multifuncionais* sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade (MARCUSHI, 2008, p. 80).

A partir disso, compreende-se que o ensino de língua na concepção sociointerativa fundamenta-se prioritariamente por meio dos textos, os quais são situados em um contexto que fornece as condições de produção e recepção/interpretação. Desse modo, os textos são distribuídos conforme a esfera social que circula, as funções que exercem, os suportes que se materializam e os sujeitos que os produzem. Os textos, portanto, são agrupados por gêneros

textuais que, por sua vez, dão conta de organizar de maneira “relativamente estável” os discursos e os enunciados ditos nos mais diversos contextos de uso da linguagem, a fim de atender às demandas das situações comunicativas do cotidiano.

Diante dessa perspectiva, surge a necessidade de se trabalhar tanto a escrita quanto a oralidade nos textos e, por conseguinte, nos gêneros textuais. “Embora a linguagem oral esteja bastante presente na sala de aula (nas rotinas cotidianas, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas” (DOLZ; SCHNEUWLY, HALLER, 1998, p.125). Não cabe apenas promover momentos de discussão e deixar os alunos falarem à vontade e o que quiserem; isso, eles já fazem espontânea e cotidianamente. A intenção não é ensinar a falar; mas ensinar oralidade como uma prática linguística legítima, para que usem a língua oral conforme as situações comunicativas, adequando-a ao público, à finalidade, ao contexto de fala, enquanto sujeitos sociais. “Assim, não tem sentido a ideia de uma fala apenas como lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento (ANTUNES, 2003, p. 99).

Mas, afinal, o que é oralidade? Seria o mesmo que fala? Talvez, um dos desafios para ensinar seja, antes de tudo, não conhecer o objeto de ensino que se deseja trabalhar. Para Marcuschi (2010), há distinção entre oralidade e fala: uma seria prática social e a outra, uma modalidade de uso da língua:

A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados da realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. [...] A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto) sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano (*grifos do autor*, p. 25).

Em outras palavras, esta distinção faz com seja possível a compreensão de que a língua falada corresponde a um código, inerente ao ser humano, com referência ao uso da fala em relação ou oposição à escrita, vinculando-se, pois, à ideia de haver duas modalidades da língua: oral e escrita. Esta compreensão limita a língua oral à modalidade do código linguístico. Por outro lado, a oralidade faz com que essa mesma língua se constitua, também, em uma prática social, permitindo-lhe ir além.

Partindo desse pressuposto, Antunes (2003, p. 100) defende que, quando o professor de português compreende o caráter interacional da oralidade e sua realização em diferentes gêneros e registros textuais, as implicações pedagógicas visam ao trabalho com a oralidade, em que esta é orientada para: a) desenvolver a coerência global dos textos; b) encadear articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação; c) ressaltar suas especificidades; d) constatar

variedade de tipos e de gêneros de discursos orais; e) facilitar o convívio; f) reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto; g) incluir momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada; h) desenvolver a habilidades de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores.

Para tanto, é necessário que haja planejamento e sistematicidade para que o ensino da oralidade seja palpável e possível de acontecer na sala de aula. Tal como afirmam Ferrarezi Jr. e Carvalho (2018, p.23), “as competências mais complexas da oralidade demandam ensino formal e sistemático”. Ou seja, embora as competências da fala e da escuta sejam vistas como espontâneas, uma vez que as aprendemos “sozinhos”, por meio das interações desde que nascemos, em contato com nossas famílias e/ou pessoas próximas, do nosso convívio, “eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica, de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua (BRASIL, 1997, p.49-50).

Nessa perspectiva, não é responsabilidade da escola ensinar o aluno a falar, em virtude de a aquisição do oral começar, sobretudo, por uma aprendizagem incidental” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 1998, p. 125). Todavia, a oralidade como objeto de ensino no ambiente escolar fundamenta-se no planejamento da ação pedagógica, em que devem-se desenvolver as habilidades envolvidas nas competências de falar e de ouvir. Leal e Gois (2012, p.37) ressaltam que:

Cabe ao professor de língua materna a responsabilidade de contribuir para que os educandos desenvolvam também as competências linguístico-interacionais que estão ligadas às práticas sociais do âmbito da oralidade. Entretanto, a fala, historicamente, tem tido pouco espaço na sala de aula e tem despertado sempre menos interesse dos professores de língua materna do que as práticas de escrita, para os processos de didatização.

Esta reflexão busca enfatizar a necessidade de as ações pedagógicas contemplarem as práticas da oralidade tais como já fazem com as práticas de escrita e leitura, de maneira que tenha espaço nas aulas de língua materna. Do contrário, vislumbrar as competências da oralidade unicamente por seu uso espontâneo e cotidiano nas situações comunicativas informais e como naturais aos falantes dá margem para primazia da sistematização do ensino da escrita e da leitura. “Assim, não tem sentido a ideia de uma fala apenas como lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua padrão” (ANTUNES, 2003, p. 99), uma vez que a informalidade ou formalidade são dependentes dos contextos de uso.

É necessário, pois, que a escola compreenda a relevância do ensino da oralidade e dê espaço para que esta possa ser trabalhada. Para tanto, precisa, sobretudo, reconhecer que:

a oralidade é determinante para a composição de nossa identidade. Não apenas de nossa identidade pessoal, mas também a nossa identidade de grupo. [...] Justamente por ser tão parte de nós, a oralidade ajuda a nos definir. [...] Negar a alguém sua oralidade é negar-lhe seu “eu” (CARVALHO, FERRAREZI JR., 2018, p. 17).

Em outras palavras, quando não ofertamos seu ensino ou quando o fazemos sem sistematicidade, estamos negligenciando a identidade do nosso aluno. Diante disso, a escola se isenta de sua responsabilidade em desenvolver as competências da oralidade, tornando-se silenciadora. Como consequência, temos alunos que têm medo de falar e que não sabem ouvir. Isso porque, “hoje, temos um monte de surdos e mudos que não são pessoas com necessidades pessoais nas nossas escolas. São crianças e adolescentes biologicamente aptos a ouvir e falar, mas que não aprenderam as competências da oralidade além de suas necessidades diárias, muitas vezes diminutas, na vida extraescolar” (CARVALHO, FERRAREZI JR., 2018, p. 22).

Ainda de acordo com os autores,

Embora sistematicamente desprezado pelas escolas brasileiras, o ensino da oralidade é previsto na legislação brasileira sobre currículos há tempos. Desde a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96), que ensejou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já em 1997, a necessidade de a escola ocupar tempo do ensino escolar com questões de oralidade é marcante (2018, p. 23-24).

Ou seja, os próprios documentos curriculares do nosso país, há décadas, tomam a postura de legalizar e orientar o ensino da oralidade nas aulas de língua materna por compreender a sua necessidade e relevância social sob a perspectiva de língua enquanto interação verbal:

A escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material de produção e suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmáticas, semânticas e gramaticais (BRASIL, 1998, p.49)⁹.

É possível perceber que cabe à escola promover espaços para o ensino da escrita e da oralidade a partir de atividades práticas que as envolvam em situações formais públicas, nas quais requer maior monitoramento sobre o uso da língua. Também se ressalta que os textos,

⁹ É importante ressaltar que quando referencio aos PCN, aqui, é com intuito de contextualizar quais são os parâmetros direcionados ao ensino da oralidade nos Anos Finais do Fundamental e que dão margem para outros documentos oficiais, como é o caso da BNCC. Isto é, os PCN funcionam como ponto de partida para a discussão teórico-metodológica que será retomada na análise da BNCC, no próximo capítulo, quando farei a análise do tratamento que ela dá para a oralidade – o que explica/justifica a BNCC vir na pesquisa como análise e não fundamentação teórica.

orais ou escritos, materializam-se nos gêneros adequados à sua produção e circulação sociodiscursiva. Dessa maneira, reforça a relevância de trabalhar sistematicamente a oralidade tal como a escrita, ao levar em consideração que ambas são práticas sociais e que dependem dos interlocutores, dos papéis que estes assumem bem como da finalidade comunicativa.

Para visualizar melhor o que se espera que o aluno aprenda no processo de desenvolvimento das competências de ouvir e falar, sistematizamos citações dos PCN (BRASIL, 1998):

Quadro 1 - Processo de escuta e produção de textos orais (BRASIL, 1998)

No processo de escuta de textos orais, espera-se que o aluno (p.49):	No processo de produção de textos orais, espera-se que o aluno (p.51):
Amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto.	Planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências de situação e dos objetivos esclarecidos.
Reconheça a contribuição complementar dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, posturas corporais).	Considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando ao texto à variedade linguística adequada.
Utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise.	Saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos.
Amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso.	Monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário.
	Considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais

Fonte: BRASIL, 1998, p. 49-51.

O ensino da oralidade, já na década de 90, era previsto nas aulas de língua materna a partir dos processos de escuta e de produção de textos orais, ou seja, como parte dos conteúdos da disciplina de língua portuguesa e que deveria ser ensinado de forma sistemática e permanente. É importante destacar que cada competência dá conta de aspectos específicos da oralidade: enquanto na escuta há a intenção de ampliar gradativamente os conhecimentos linguístico-discursivos e reconhecer os elementos paralinguísticos e cinésicos; na fala, o foco recai sobre o planejamento da fala pública com o apoio da escrita, reconhecimento dos papéis sociais dos participantes, uso do repertório linguístico, monitoramento do desempenho oral bem como o uso dos elementos não-verbais para construção de sentidos. Com o intuito de contemplar tais demandas,

É fundamental que essa tarefa didática se organize de tal maneira que os alunos transitem das situações mais informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola a outras mais estruturadas e formais, para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las (BRASIL, 1998, p. 49-50).

Em outras palavras, ao trabalhar com a oralidade, o professor deve planejar sua ação pedagógica tal como faz quando trabalha com a escrita e a leitura, para que permita o uso da

fala e da escuta em atividades sistemáticas e organizadas e, por conseguinte, garanta a progressão gradual no processo de ensino e de aprendizagem. Em virtude disso, “não se devem interromper as atividades com as competências comunicativas, pois seu aprendizado se estenderá por toda a vida: é um aprendizado custoso e de longo prazo” (CARVALHO, FERRAREZI JR., 2018, p. 74). Para tanto, a intervenção docente é necessária nessa tarefa didática, uma vez que abre espaços para os alunos compreenderem o uso da oralidade nas mais diversas situações comunicativas, sejam elas formais ou informais.

Nesse processo, a correlação entre ensino e sistematicidade depende dos níveis de complexidade que tais atividades exigem, de maneira que a progressividade aconteça prioritariamente de atividades mais coloquiais e menos monitoradas até as mais formais, que demandam mais planejamento e que são diminutas no contexto cotidiano. Tais atividades precisam ocupar espaços contínuos e permanentes na sala de aula a fim de que sua realização privilegie as competências e as habilidades que se quer desenvolver referente à oralidade. Sendo assim, segundo Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 72-73), “cada um dos objetivos listados corresponde a um grupo de habilidades que deverão ser adquiridas e desenvolvidas pelos alunos. Cada grupo de habilidades é equivalente a um aspecto ou competência comunicativa, pertencendo a uma competência maior, mais geral, a da própria oralidade”. Tal progressividade no ensino da oralidade está organizada conforme os objetivos descritos no quadro a seguir:

Quadro 2 - Progressividade no ensino da oralidade: complexidade e objetivos

Complexidade ao longo dos anos escolares	Objetivo 01	Objetivo 02	Objetivo 03	Objetivo 04
Menos formal (mais coloquial)  Mais formal	Ouvir a linguagem oral com eficácia em quaisquer gêneros e situações sociais.	Usar a linguagem oral com eficácia (falar) em quaisquer gêneros e situações sociais.	Compreender e interpretar criticamente o que se ouve, inclusive, sendo capaz de perceber intenções dos usos sociais da linguagem oral e de seus usuários.	Saber adequar-se pronta e flexivelmente, sem qualquer forma de preconceito, aos mais diferentes usos da linguagem oral em ambiente social (uso complexo de recursos como entonação, dicção, postura, léxico adequado etc.).

Fonte: CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 73.

Ao analisar a disposição dos objetivos ao longo do processo de ensino da oralidade no contexto escolar, conforme sua complexidade, é possível perceber que esses blocos de objetivos compreendem *ouvir* e *falar* com eficácia, de modo que estão inter-relacionados e que, por conseguinte, devem ser trabalhados integradamente em todas as atividades desenvolvidas na sala de aula quando se faz o uso da língua oral, sejam elas formais ou informais. Além disso,

revelam as habilidades de compreensão e interpretação crítica do que se ouve, bem como as habilidades de adequação da fala às mais diversas situações comunicativas. Essas habilidades específicas, portanto, precisarão ser realizadas nas atividades orais práticas de forma contínua e gradual nas aulas para que possam ser desenvolvidas eficaz e satisfatoriamente, com o intuito de intensificar o domínio da língua oral e, conseqüentemente, expor o aluno a situações cada vez mais complexas e mais exigentes. Do contrário, o ensino da oralidade estará fadado ao fracasso.

Em virtude disso,

É bom lembrar que os livros didáticos também costumam ser muito falhos nesse aspecto ou porque simplesmente não tratam da oralidade ou porque a tratam de modo equivocado, incompleto, ineficaz. Portanto, trata-se de atividades que dependerão da ação proativa do professor. Na BNCC, há um conjunto relativamente vasto de habilidades ligadas à oralidade. Nada perto do ideal, mas, a partir de 2019, os livros didáticos passarão a integrar tais habilidades. Resta ver se o farão do como deve ser (CARVALHO, FERRAREZI JR., 2018, p. 73).

Nesse sentido, os materiais de apoio à prática docente e os documentos normativos ainda são insuficientes e ineficazes para orientar o professor no ensino da oralidade. À vista dessa carência, as atividades orais dependem quase unicamente da ação proativa do professor. Embora isso aconteça, a BNCC (BRASIL, 2017), enquanto nova legislação curricular brasileira para a Educação Básica, reúne um conjunto de habilidades relacionadas às diversas áreas do saber. Desse modo,

A necessidade de se tratar o texto oral em sala de aula é fato incontestável para todo professor de língua, atualmente. A questão central, entretanto, que provavelmente provoca o pouco investimento do professor em atividades com gêneros textuais orais está relacionado à clareza de que objeto é esse e como trabalhá-lo em sala de aula (LEAS; GOIS, 2012, p. 46).

Ou seja, os porquês estão relativamente bem traçados e delimitados. Porém, ainda há dúvidas sobre quais gêneros textuais orais trabalhar e como tratá-los enquanto objeto de ensino em si mesmos. “Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercício etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas” (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 1998, p. 125). Em contrapartida, como já posto aqui, Leal e Gois (2012, p. 20) defendem que a oralidade, tal como a escrita, é regida por regularidades e que também deve ser ensinada partindo desse pressuposto.

Nessa perspectiva, os textos falados e suas regularidades podem ser considerados sob duas perspectivas: estrutural e discursiva. Para visualizar o que cada ponto contempla, o quadro abaixo reúne as suas respectivas particularidades:

Quadro 3 – Textos falados e suas regularidades: estrutura e discurso

Perspectiva estrutural, os textos falados se caracterizam:	Perspectiva discursiva, os textos falados se caracterizam:
• Pela presença de certas estratégias, como as correções, hesitações, repetições, pausas que refletem o fato de, na fala, o planejamento e a execução serem quase simultâneos.	• Por ser um texto que está inserido em um contexto de produção e recepção mais amplo.
• Pela frequência dos chamados marcadores conversacionais.	• Por ser um texto produzido para alguém, ou seja, um texto que tem interlocutor(es), para o(s) qual(is) o locutor se dirige.
• Pela frequência de enunciados modalizados, que revelam o alto grau de monitoramento do locutor em relação ao texto que vai produzindo.	• Por ser um texto cujos sentidos não estão dados a priori, mas se dão na própria situação interativa.
• Por uma sintaxe fragmentada, consequência de, na sala, locutor e interlocutor construírem o texto conjuntamente.	

Fonte: BRASIL, 1998, p.63-65.

A partir dessas regularidades, “o aprendiz poderia fazer novas descobertas a respeito desse objeto [a oralidade] que manipula constantemente e utilizá-lo em contextos que não lhe são familiares” (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 1998, p. 126). Isto é, ao reconhecer que os textos falados também compartilham entre si particularidades únicas à sua estrutura e ao seu discurso, o aluno poderá ser capaz de recepcioná-los e produzi-los com mais eficácia, independente de em qual situação comunicativa esteja, e usar isso a seu favor nas que ele não tem familiaridade ou não domina. Para tanto,

numa perspectiva didática de um procedimento sistemático de intervenções ao longo do ensino fundamental, é necessário *definir claramente as características do oral a ser ensinado*. É somente com essa condição que se pode promovê-lo de simples objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, como o são a produção escrita, a gramática ou a literatura (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 1998, p. 126, *grifos dos autores*).

A constituição da linguagem oral como objeto legítimo de ensino exige esclarecimento sobre as práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola, a fim de contemplar as competências da fala e da escuta como saberes linguísticos possíveis de acontecer no processo de ensino e de aprendizagem. Por isso, é preciso compreender a *textura*¹⁰ do oral espontâneo, que, segundo os autores, gera certo estranhamento pelo

aspecto *aparentemente* caótico do discurso oral se comparado a um discurso escrito formal, em geral relido e revisado. [...] Em resumo, vê-se aquilo que, muitas vezes e por muitos autores, tem sido chamado as “*escórias*” do oral espontâneo. É verdade que, no papel, o aspecto dessa confecção direta do tecido da fala poderia fazer crer que essas escórias entravam seriamente a comunicação e que a simples possibilidades de se comunicar é um *fenômeno completamente marginal* (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p.132, *grifos nossos*).

¹⁰ Dolz, Schneuwly e Haller (2004) usam o termo para fazer referência ao aspecto aparentemente caótico da fala espontânea, em que suas nuances e peculiaridades constroem um todo desorganizado, um tecido que estampa as “escórias” de uma fala que entrava a comunicação – o que decorre o conceito de marginalidade atribuída ao seu uso, em detrimento da escrita.

Para os autores, portanto, as “escórias” do oral espontâneo que lhes atribuem o conceito de aspecto caótico seriam as hesitações, titubeios, reformulações, retomadas, balbucios, falsos inícios, interrupções percebidas e materializadas nas transcrições de conversações ditas espontâneas. Além desses pontos, conforme Dolz e Schneuwly (1998), o oral é sempre visto como escória em virtude de um maior afastamento da norma-padrão, nos diversos níveis: lexical, fonológico, sintático. E que, por isso, fariam da comunicação oral um fenômeno completamente marginal, ao considerar que tais estruturas linguísticas fossem “erradas” e dificultassem a fluidez da linguagem, negando-lhes regularidades estruturais e funcionais das diversas produções orais dos falantes.

Além das regularidades, “a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos” (SCHNEUWLY, HALLER, 1998, p.134). Ou seja, na elaboração do discurso oral, o falante também dispõe de recursos não-linguísticos, tais como posturas, gestos e/ou expressões faciais, que podem confirmar ou invalidar e, ainda, substituir a fala – desde que atribuam significados ao longo da interação comunicativa e sejam convencionalmente reconhecidos pelos ouvintes. Dessa maneira, durante a comunicação oral, os falantes usam elementos paralinguísticos, cinésicos e proxêmicos descritos em detalhes no quadro a seguir:

Quadro 4 – Meios não-linguísticos da comunicação oral

Meios paralinguísticos	Meios cinésicos	Posição Dos locutores	Aspecto exterior	Disposição dos lugares
qualidade da voz melodia elocução e pausas respiração risos sussurros	atitudes corporais movimentos gestos troca de olhares mímicas faciais	ocupação de lugares espaço pessoal distâncias contato físico	Roupas disfarces penteados óculos limpeza	Lugares disposição iluminação disposição das cadeiras ordem ventilação decoração

Fonte: DOLZ, SCHNEUWLY & HALLER, 1998, p. 134.

Esses elementos são essenciais para a construção dos textos falados, uma vez que funcionam como complemento daquilo que se diz, compondo um todo congruente entre meios linguísticos e não-linguísticos. Desse modo, os elementos cinésicos importam e incorporam a interação comunicativa oral entre os interlocutores, que, ao longo desta, trocam informações a partir dos movimentos corporais, gestuais e faciais. Além disso, os elementos paralinguísticos (responsáveis pela prosódia) apontam para o ritmo, a entonação, a intensidade, o tom e o volume da voz como recursos essenciais para a construção de sentido dos textos orais. Somado a estes,

os elementos proxêmicos (posição dos locutores) influenciam fortemente na interação dos participantes envolvidos, demarcando o grau de intimidade que compartilham entre si a depender da ocupação dos lugares que assumem na interação. Temos, portanto, a percepção que os textos orais são multissemióticos uma vez que demandam a coexistência de múltiplas linguagens em sua construção.

Nesse contexto, uma das implicações pedagógicas descritas por Antunes (2003) reconhece o papel dos recursos suprasegmentais (como a entonação, as pausas), expressões fisionômicas (gestuais, faciais) e outros recursos da representação cênica (levantar-se, movimentar-se) como elementos complementares no processo de interação verbal, que em muito contribuem para a construção do sentido e das intenções pretendidos. Assim, “do ponto de vista da avaliação, o aluno competente é aquele que, ao analisar o gênero oral, consegue perceber como aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística atuam conjuntamente na construção das significações” (MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2012, p. 98). Nas palavras de Dolz, Schneuwly e Haller (1998, p. 140),

A constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados.

Nesse trecho, os autores atentam para o fato de que tornar a oralidade objeto de ensino no espaço escolar requer a compreensão das diversas práticas orais e suas especificidades linguísticas. Disso, é possível entender que o trabalho com a língua oral se fundamenta em dimensões ensináveis – para além dos aspectos da fala –, as quais dependem do texto em que esta língua se materializa. Isso porque, ainda segundo os autores, “a ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente [...] E aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros” (DOLZ, SCHNEUWLY & HALLER, 1998, p. 143). Sob a perspectiva bakhtiniana, gênero se define por três dimensões: conteúdo, estrutura comunicativa e unidades linguísticas. Ou seja, o que se torna dizível por meio do gênero, as características composicionais dos textos pertencentes ao gênero e, por conseguinte, as escolhas linguísticas na construção do discurso. Nesse contexto, Ávila, Nascimento e Gois (2012, p.40) ressaltam que

Muitos [professores] reconhecem a necessidade de um trabalho mais consistente com esse eixo [oralidade] no ensino de língua e informam que incluem gêneros textuais da oralidade em seus planos de ensino, mas demonstram insegurança para desenvolver o trabalho, essencialmente no que diz respeito à avaliação.

Diferentemente dos textos escritos, os textos orais são menos palpáveis devido a sua materialização. Dessa maneira, a avaliação desses textos acaba gerando dúvidas: “O que avaliar?” e “Como avaliar?”. Antes de respondê-las, é preciso entender que “avaliar é um processo permanente e essencial no cotidiano escolar” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2018, p. 78). Ou seja, o ato de avaliar estará presente em todas e quaisquer atividades, inclusive as orais. Nesse sentido, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2018, p. 77-78), afirmam que “as competências da oralidade são conteúdos”. Reconhecem a necessidade da avaliação, sobretudo a diagnóstica, quanto às competências de falar e de ouvir ensinadas aos alunos. Contudo, ressaltam que as “atividades de oralidade sejam minimamente quantificadas com notas e, quando o forem, o sejam de forma positiva”. Isso significa dizer que a avaliação por parte do professor deve ponderar a participação ativa e efetiva nas atividades orais, sem de fato atribuir-lhes notas/pontos, pois o que importa são os comentários que ele fará e as correções aos alunos conforme as competências da oralidade.

Ferrarezi Jr. e Carvalho (2018, p. 79) justificam tal postura avaliativa em virtude de que consideram que “a quantificação nas atividades de oralidade visa muito mais estimular os alunos a se desenvolver do que atribuir a eles uma ‘nota’ por sua maneira de falar”. Apesar de concordar em parte com esse posicionamento, quando defendem a ideia de avaliação diagnóstica, por outro lado, não se pode negar a necessidade de avaliar os textos orais dos alunos, tal como é feito com os textos escritos. Para isso, é preciso atribuir uma avaliação criteriosa e responsiva sobre a oralidade, de modo que seja papável e condizente com a relevância que possui, o que sustentaria também o equilíbrio entre o oral e o escrito dentro da sala de aula. Ou seja, ter critérios de avaliação preestabelecidos para com o que se espera dos textos orais trabalhados com os alunos e quão próximos ou distantes estes estão do esperado, para, assim, atribuir-lhes notas/pontos correspondente a estes critérios. Não seria pontuar por pontuar; com receio de inibir o aluno – porque isso resultaria até em um efeito reverso: uma avaliação branda, amena e que não evidencia o que foi de fato aprendido pelo aluno. A intenção, portanto, não recai sobre quantificar ou não; mas o que e como avaliar a oralidade, tal como fazemos com a escrita. Não se trata, pois, de atribuir nota à maneira de falar dos alunos, e sim aos seus textos orais, materializados nos mais diversos gêneros textuais/discursivos.

Segundo Bunzen (2020, p. 70), “[...] existiram várias resistências e crenças que impediram que a oralidade se configurasse de fato como objeto didático (de ensino, de aprendizagem e de avaliação) nas aulas de língua portuguesa, especialmente no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio”. Para o autor, o reconhecimento da oralidade como objeto autônomo “implica discutir no âmbito da curricularização quais dimensões ensinar, como

ensiná-las, quais seriam os objetos de ensino e as metodologias” (BUNZEN, 2020, p. 70). Isso significa dizer que o pouco espaço da oralidade na sala de aula se dá em virtude da resistência pedagógica em reconhecer o trabalho didático que a envolve, desde o que ensinar até como avaliar. Além disso, “não é de se estranhar que alguns professores da Educação Básica ainda se sintam inseguros quanto ao encaminhamento e, principalmente, quanto os critérios de avaliação das atividades orais” (LIMA; BEZERRA, 2012, p.58).

Também é necessário entender a relação fala-escrita quando se propõe o ensino da oralidade sobretudo em atividades de retextualização e transcrição. Nos dizeres de Marcuschi (2010, p.49):

Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionais. [...] Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Já no caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem.

Ou seja, passar o texto oral para o escrito depende da finalidade que se quer alcançar: enquanto a transcrição é uma atividade que permite representar o mais fiel possível a fala original, ainda que seja uma primeira aproximação da escrita; a retextualização é uma atividade que possibilita maior interferência na linguagem, dada a adaptação intencional conforme os processos de reformulação, que dependem de estratégias de produção textual correlacionadas a cada modalidade da língua (fala e escrita).

No que diz respeito às competências da oralidade em si, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2018, p.33-34) defendem que ouvir e falar são atividades aprendidas conjuntamente e que se inter-relacionam de uma forma tão essencial que é impossível isolá-las. Disso, afirmam que “quem não sabe ouvir não é bom falante”. Assim, todos os alunos da Educação Básica devem compreender que, enquanto um deles está desenvolvendo a competência da fala, os demais estão desenvolvendo a competência da escuta, de maneira que ambas estão integradas na mesma atividade. Portanto, “a atividade receptiva de quem escuta o discurso do outro é uma atividade de participação, de cooperação em vista da própria natureza interativa da linguagem. Não há interação se não há ouvinte” (ANTUNES, 2003, p. 105).

Além disso, segundo Ávila, Nascimento e Gois (2012, p. 39), o trabalho com o oral deve partir da premissa que pertencemos à uma sociedade essencialmente oralista, em virtude de que “ao longo de um dia, as pessoas resolvem a maior parte de seus problemas mais por meio da fala e menos por meio da escrita”. Nesse contexto, o trabalho com o oral deve acontecer no interior de atividades significativas, as quais estão diretamente relacionadas com “a vida do aluno, com as práticas sociais familiares e amplas, com seu trabalho, com suas vivências”

(CARVALHO, FERRAREZI JR. 2018, p. 34). Em síntese, será possível a integração do que foi dito com a sua realidade, podendo assim auxiliar em sua jornada formativa como um cidadão crítico, ativo e autônomo.

Partindo do pressuposto de que somos essencialmente oralistas, “a fala serve como *material de contrato social*” (CARVALHO, FERRAREZI JR. 2018, p. 43, *grifos dos autores*), em que nosso dizer valida nossas ações – os ditos “atos de fala”. Dessa maneira, falar exige responsabilidades e princípios éticos, por isso a escola deve ensiná-los quando propõe o trabalho com a língua oral. Dentre os princípios éticos fundamentais, postulados por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2018), destacam-se: a natureza cooperativa do diálogo; o respeito ao outro e civilidade; respeito pela diversidade; apreço pela tolerância; respeito aos turnos de fala; responsabilidade pelo que se fala e pelo que se ouve; apreço pela verdade; apreço pela cerimônia ao falar; compreender e interpretar o que se ouve. Para melhor compreensão, o quadro abaixo reúne os princípios éticos e suas descrições de como atuam no ensino da oralidade:

Quadro 5 – Princípios éticos fundamentais no ensino da oralidade

Natureza cooperativa do diálogo	a) ter cortesia e respeito adequados à situação comunicativa e aos interlocutores; b) ser coerente com o conteúdo da conversa; c) falar a verdade; d) saber ouvir e falar; e) demonstrar interesse e atenção no decorrer do diálogo, olhar para o interlocutor; f) respeitar as variedades linguísticas e evitar demonstrações de superioridade; g) aceitar que o interlocutor pensa diferente; h) não tentar dominar a conversa (p.45).
Respeito ao outro e civilidade	a) abrir o diálogo com gesto de cordialidade ou cumprimento adequado à pessoa e à situação; b) adotar postura corporal respeitosa e adequada ao momento e dar atenção à pessoa quando ela fala; c) adotar tom de voz adequado à pessoa e à situação do diálogo; d) evitar palavras agressivas ou de baixo calão; e) nunca ficar arremedando os outros (p. 47-48).
Respeito pela diversidade	a) evitar rir do modo de falar dos outros; b) reconhecer que há diferentes falares e que há uma variedade social de prestígio; c) dominar mais de uma forma de falar (p. 49-50).
Apreço pela tolerância	a) reconhecer a beleza e a importância da diversidade, da diferença e da multiplicidade para a espécie humana; b) ter a vontade pessoal de tolerar como opção por uma forma pacífica e produtiva de vida social; c) realizar o exercício diário da tolerância como modo de vida, como padrão de civilidade e de crescimento individual no âmbito da sociedade (p. 52).
Respeito aos turnos de fala	a) respeitar os turnos de fala, independentemente de quem seja a pessoa que está falando; b) evitar interromper as outras pessoas quando estão falando para não sobrepor a própria fala (p. 53).
Responsabilidade pelo que se fala e pelo que se ouve	a) aprender a falar e a ouvir; b) responsabilizar-se pelo que fala e, também, pelo que ouve; c) evitar “(dis)torcer” aquilo que os outros dizem; d) ter vergonha de dizer besteira, mesmo que seja uma “besteira convicta”; e) desenvolver uma consciência sobre o certo e o errado é algo duramente

	aprendido ao longo da existência; f) errar sim, mas errar com responsabilidade (p. 57-58).
Apreço pela verdade	a) apreciar a verdade, ou seja, a afirmação daquilo que considera real, correto e coerente com os fatos; b) evitar mentiras justamente para desviar o interlocutor do real, do correto, dos fatos e, assim, enganá-lo (p.59).
Apreço pela cerimônia ao falar	a) aprender a controlar os impulsos, aprendendo a melhor forma e a melhor hora de falar; b) compreender que quem fala demais arrepende-se mais; c) falar em excesso é uma prática que expõe desnecessariamente quem a cultiva (p. 62).
Compreender e interpretar o que se ouve	a) entender o que alguém está dizendo é a forma mais básica da audição compreensiva; b) compreender é a base para interpretar; c) interpretar a fala, porém, é preciso ir mais fundo na mensagem: adentar os subentendidos, as entrelinhas, as implicaturas conversacionais (p. 63).

Fonte: CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 45-63.

Dialogando com tais princípios éticos, Antunes (2003) ressalta, dentre às implicações pedagógicas referente ao ensino da oralidade sob seu caráter interacional, características próprias da fala que facilitam o convívio social. Em seus dizeres, atenta para o fato de que

Esse ponto diz respeito também à questão dos interlocutores e de seus papéis na interação. O falante e o ouvinte são os 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, intimamente, aos papéis sociais vividos por todo interlocutor em cada situação comunicativa (p. 103-104).

Ou seja, para que haja um trabalho eficaz com a oralidade, além de levar em consideração seu planejamento e sistematicidade, são necessárias atitudes éticas de polidez e boa convivência entre os interlocutores para que os textos orais tenham fluidez e possam de fato acontecer. Por esses motivos, “a escola não pode deixar de dar essas orientações nem de explorar as expressões próprias de um comportamento linguístico polido se pretende desenvolver a competência comunicativa dos alunos” (ANTUNES, 2003, p. 104).

Em síntese, diante da promoção de atividades sistemáticas e progressivas, há que se considerar que “primeiramente, o trabalho com a oralidade é um trabalho para a sala de aula, um conteúdo programático de responsabilidade da escola. Segundo, o planejamento do professor deve prever tempo para esse trabalho, ou seja, que a escola (o diretor, o supervisor, o professor, o orientador educacional e os pais) tem de entender que falar e ouvir são conteúdos de língua portuguesa previstos em lei” (CARVALHO; FERRAREZI JR. 2018, p. 31). Desse modo, o trabalho com a oralidade segue as orientações dos PCN (1997 e 1998) que também servem de fundamentação para a BNCC (BRASIL, 2017).

Nesse sentido,

Tomando a oralidade como eixo de ensino, as aulas de língua portuguesa devem enfatizar atividades explícitas e sistematizadas, que avancem não apenas no uso, por

meio de gêneros orais integrados a situações geradas a partir de temática relevantes, mas no reconhecimento de suas múltiplas funções e características na construção de sentidos, em que se produz posicionamentos respeitos e ativos. Assim, saber ouvir, saber se posicionar, esperar a vez de falar, construir sentido para a fala dos outros e posicionar-se, pesquisar temáticas dentre outros são tarefas frutíferas para a escola contemporânea (MAGALHÃES; COSTA-MACIEL, 2021, p. 159).

Ao propor o ensino de oralidade na sala de aula, o professor precisa entender que se trata de uma prática social de linguagem que demanda atividades sistemáticas sob desenvolvimento processual, gradativo, complexo, com o intuito de desenvolver e ampliar as habilidades intrínsecas às competências da fala e da escuta, para além do domínio linguístico-discursivo-textual dos gêneros que materializam o evento comunicativo oral. Ou seja, as dimensões da oralidade são primordiais para o seu ensino, como a natureza cooperativa do diálogo.

Além de ser necessário reconhecer que:

a efetiva mobilização desses saberes na prática docente é algo que requer ações contínuas que lhes deem acesso a mais informações pertinentes sobre esse tema, assim como a oportunidade de partilharem experiências com outros professores que exercem a capacidade de ressignificar seu fazer pedagógico (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012, p. 54).

Não basta apenas ter a intenção de inserir atividades orais em sala de aula; é necessário que o professor tenha consciência sobre “o que” e “como” trabalhar a oralidade e, principalmente, didatizar os saberes em ações pedagógicas e compartilhar experiências com outros professores, para que, assim, possam criar uma rede de apoio e ressignificar as práticas sobre o ensino de oralidade.

Deve-se, portanto, ter em mente que as atividades ligadas à oralidade têm de se revestir das necessidades reconhecíveis nas práticas sociais diretamente relacionadas com a vida do aluno, com suas vivências. Dessa maneira,

Na realização de atividades orais, o professor desempenha o importantíssimo papel de mediar a produção, ajudando os alunos a encontrar estratégias que permitam o desenvolvimento das habilidades requeridas. Na etapa do planejamento, principalmente, a contribuição do professor é crucial para que os alunos objetivos sejam alcançados. [...] Serão enriquecidos os alunos, pela oportunidade de expressar-se oralmente, de ser fazer ouvir, e de compreender o que significa “ter voz”, na escola e na vida (LIMA; BEZERRA, 2012, p. 70).

Assim, é importante ressaltar que o próximo capítulo não tem como objetivo ser exatamente uma base teórica de análise dos dados da pesquisa; mas é discussão fundamental que amarra os objetos explorados em nossa proposta didática. Toda a discussão referente aos letramentos de reexistência tomam para si o caráter de justificativa, sendo, pois, condizente com a relevância social da pesquisa. Isso porque, do mesmo modo que despreza o oral, a escola tende a privilegiar um tipo de letramento e a marginalizar outros. Assim, a discussão que se

sucedendo traz consigo a coerência teórica entre os letramentos múltiplos, incluindo os marginais, e a adoção de uma pedagogia de ensino de Língua Portuguesa que não exclua as práticas da oralidade, sobretudo àquelas que dão lugar aos menos favorecidos socialmente (os que precisam existir, resistir, reexistir na e pela linguagem).

O capítulo a seguir, pois, resgata as discussões sobre os modelos (autônomo e ideológico) e as práticas de letramento (leitura, escrita e oralidade), sobretudo quanto a aquisição, escolarização e “pedagogização” entre os letramentos escolares e extraescolares, em que um é o padrão e os demais marginalizados no ensino. Com isso, surge a necessidade de se questionar sobre os sujeitos que adentram o espaço escolar e que trazem consigo os letramentos adquiridos nos grupos e na comunidade a que pertencem, traçando, pois, sua identidade cultural. Assim, também discute a relevância dos múltiplos letramentos, por considerar a diversidade sociocultural dos agentes. Nesse contexto, o capítulo embasa os letramentos de reexistência como oportunidade para acolher as identidades plurais, na perspectiva intercultural e comunitária.

3 LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA: A AÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA INTERCULTURAL E COMUNITÁRIA

Antes de adentrar especificamente às práticas de letramentos de reexistência, cabe retomar alguns conceitos, dentre os quais está o de letramento. De acordo com Rojo (2009, p. 99), “‘significado do letramento’ varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos”. Ou seja, o letramento contribui para a adaptação do cidadão às exigências sociais, de modo a resgatar sua identidade e potencializar poderes de agentes sociais no contexto cultural. “Para tanto, leva em conta os múltiplos letramentos, sejam valorizados ou não, globais ou locais” (ROJO, 2009, p. 100).

Nesse sentido, é de grande relevância discutir a respeito da “pedagogização” do letramento, tal como defende Street (2014, p. 121), ao se questionar:

Em meio a todos os diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa e no local de trabalho, como foi que a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo de definidor, não só para firmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-las, entendê-las da agenda do debate sobre letramento?

A intenção não é contrapor letramento escolar versus outros letramentos, mas compreender como as concepções dominantes de letramento são construídas e reproduzidas de

tal maneira a marginalizar as outras, tidas como desprestigiadas, e tomar seu espaço dentro dos muros da escola. Além disso, o Street (2012, p. 125) reforça ainda que “o papel exercido por perspectivas desenvolvimentistas na escolarização faz com que a aquisição do letramento se torne isomórfica a partir do desenvolvimento pela criança de identidades e posições sociais específicas: seu poder na sociedade fica associado ao tipo de nível de letramento que elas adquiriram”.

Tal aquisição incorpora uma realidade que condiz com o refutamento de identidades plurais, renegando quem somos na essência, em virtude de que a língua

é, pois, um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa língua está embutida na trajetória de nossa memória coletiva. Daí, o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar de nosso grupo. Esse apego é uma forma de selarmos nossa adesão ao grupo (ANTUNES, 2009, p. 23).

Ou seja, as práticas de linguagem fazem emergir a construção e expressão da pluralidade de identidades dos sujeitos que as usam diariamente, ao experimentar “o sentimento de partilhamento, de pertença, de ser gente de algum lugar, de ser pessoa que faz parte de determinado grupo” (ANTUNES, 2009, p. 23). Na intrínseca relação entre língua, cultura e escola, a educação deveria se responsabilizar pela conscientização do sujeito, enquanto formadora de cidadãos.

Contudo, nos processos de pedagogização do letramento, existem dois modelos que se sobressaem: o autônomo e o ideológico. Nos dizeres de Street (2014, p. 129),

A construção e interiorização do modelo autônomo de letramento se consegue por diversos meios: o distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passem de receptores passivos; usos “metalinguísticos” – as maneiras como os processos sociais de leitura e de escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia; “privilegiamento” – as maneiras como se confere *status* à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também fossem superiores.

No modelo autônomo, a voz pedagógica institucionaliza um modelo particular de letramento que desconsidera: a atuação dos sujeitos no uso efetivo de sua língua materna; a correlação entre as práticas de leitura e de escrita; e o discurso oral como prática social tanto válida quanto às anteriores. Demonstra, pois, um ensino de letramento desvinculado do espaço cotidiano e, por conseguinte, das identidades sociais e ideológicas dos sujeitos envolvidos às diversas práticas de linguagem.

Em contrapartida, o modelo ideológico de letramento reconhece a variedade de práticas sociais e as estruturas culturais e de poder interligadas na e pela linguagem, em que a oralidade

também se constitui como uma prática social letrada – tal como a leitura e a escrita. Segundo, Street (2014, p. 143):

Esse modelo de letramento se situa numa ideologia linguística mais ampla, na qual distinções entre eventos de escrita, leitura e oralidade são apenas subcategorias, elas mesmas separadas e definidas dentro da ideologia. [...] Quando participamos da linguagem de uma instituição, seja como falantes, ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem; ao se dar esse assentimento, uma miríade de relações de poder, autoridade, *status* se desdobram e se reafirmam. No cerne dessa linguagem na sociedade contemporânea, existe um compromisso ininterrupto com a instrução. É ele que emoldura e constrói o que designamos aqui por “pedagogização” do letramento.

Nesse sentido, é preciso repensar conceitos de letramento associados à “pedagogização”, de modo que outros letramentos, particularmente aqueles focados nas construções ideológicas e identitárias, possam adentrar e circular na escola, compartilhando espaço com o padrão do letramento escolarizado. Ou seja, os alunos teriam a oportunidade de adquirir e desenvolver as práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade) dos grupos sociais e da comunidade a que pertencem, enquanto agentes de letramento. Do contrário, há uma relação de poder e hegemonia, em que se evidencia “qual letramento vai fornecer o padrão e quais letramentos serão marginalizados” (STREET, 2014, p. 142), que desrespeita as manifestações da “subcultura” dos sujeitos subjugados, inferiores e oprimidos socialmente.

Seguindo essa relação de poder e de inferioridade no contexto interacional específico, Silva (2011, p. 55) defende que ocorre a busca pela apropriação da identidade social, na qual “se configuram as relações dialógicas de reexistências inscritas em um processo que envolve negociação, reinvenção e subversão de relações assimétricas de poder”. Isto é, todo uso da palavra envolve um posicionamento condizente com a realidade em que se vive, seja ela privilegiada ou não – o que demarca as relações estabelecidas na comunicação. Portanto, os falantes ditos marginalizados buscam, todas as vezes que toma a palavra, espaço de reconhecimento e de reafirmação da sua identidade (pessoal e coletiva) através da linguagem. Para que tal realidade discursiva mude, é necessário considerar:

Uma “mescla” de meios orais e letrados, às vezes mencionada como um *continuum* “oralidade-letramento”, deve ser observada em todos esses processos: os participantes empregam estratégias discursivas tanto orais quanto letradas enquanto interagem, seja em casa, seja na escola. Mas esse processo interativo do letramento e oralidade tende, dentro da prática real, a ficar disfarçado por trás de prescrições e convenções linguísticas que representam as modalidades linguísticas como totalmente separadas, como se existisse uma “grande divisão” entre oralidade e letramento (STREET, 2014, p. 130).

Nesse contexto, o trabalho com o oral deve acontecer no interior de atividades significativas, as quais estão diretamente relacionadas com “a vida do aluno, com as práticas sociais familiares e amplas, com seu trabalho, com suas vivências” (CARVALHO,

FERRAREZI JR. 2018, p. 34), partindo do pressuposto que há uma relação intrínseca com o letramento ideológico. Dessa forma, será possível a integração do que é ensinado com a realidade circundante do aluno, podendo assim a escola auxiliar em sua jornada formativa como um cidadão crítico, ativo e autônomo.

Portanto, há que se questionar, primeiro, quem está na nossa sala de aula e quais são as diferenças entre os sujeitos que compõe a sala de aula, sejam elas de vida, de valores, de culturas, de possibilidades. Estas diferenças têm que circular na sala de aula não para hierarquizar, mas para dialogar entre si (sabendo que esse diálogo é tenso e contraditório), “problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espço e interrogando-se sobre ‘quais letramentos’ são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência” (ROJO, 2009, p. 102). Nessa perspectiva, a relação entre língua e cultura se fundamenta na interdependência entre escola e sociedade, na qual serão consideradas: as dimensões política e social do ensino de língua; a percepção da língua como meio e possibilidade de a escola atuar na formação cidadã de seus alunos e compreensão do ensino de língua que favorece a formação do sujeito para a cidadania ao levar em consideração que esta marca a identidade cultural de um povo. Assim, “não é qual ‘impacto’ que o letramento tem sobre as pessoas, mas como as pessoas afetam o letramento” (STREET, 2014, p. 124).

Em virtude disso, Rojo (2009, p. 102) defende que “o conceito de letramento passa a ser plural: letramentoS, no qual são considerados os múltiplos letramentos e a diversidade sociocultural dos agentes, categorizando-os e distinguindo-os em letramentos dominantes e letramentos locais, de maneira que são interligados. Para a autora,

Os letramentos dominantes preveem agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados, juízes), que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem. Já os chamados letramentos “vernaculares” não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência” (ROJO, 2009, p.102-103, grifos da autora).

Subentende-se nos dizeres da autora que o silenciamento e a marginalização das minorias desfavorecidas continuam tendo espaço esmagador no sistema de ensino, de uma maneira tão excludente, preconceituosa e discriminatória, que, em vez de o ambiente escolar ser propício para discussões e equidade das diversas culturas, acaba tornando-se reprodutora da desvalorização e da negação destas. Os letramentos múltiplos, portanto, são, de acordo com Oliveira (2009, p. 06), “fruto da virada social nas pesquisas sobre linguagem, os estudos de letramento reenquadraram-se, passando a destacar a complexidade da vida social, a pluralidade

dos contextos sociais e culturais, a força das mudanças sociais e a implicação dessas mudanças nas práticas de letramento cotidianas”.

Rojo (2009) também atenta para as “práticas de resistência” atribuídas aos letramentos “vernaculares”, as quais dialogam com os letramentos de reexistência de Souza (2011), quando esta defende que:

Todo uso da palavra envolve ação humana em relação a alguém, em um contexto interacional específico no qual ocorre a busca pela apropriação, a batalha pelas palavras e seus sentidos, a disputa por identidades sociais. E onde também se configuram as **relações dialógicas de reexistências** inscritas em um processo que envolve negociação, reinvenção e subversão de relações assimétricas de poder. Por mais simples que seja um enunciado, ele sempre se dirige a alguém e carrega um posicionamento, uma ação frente à realidade em que se vive (SOUZA, 2011, p. 55, *grifos nossos*).

Quando a autora faz uso da expressão “relações dialógicas de reexistências”, inaugura uma nova categoria ao estudo dos letramentos e amplia o seu alcance “a ser buscado pelos professores e professoras em escuta permanente de quem são e de como chegam, do que trazem para a sala de aula seus alunos e alunas” (MARCCIONILO, 2011, p.13). Dessa maneira, a categoria “reexistência” nomeada por Souza (2011) traz consigo dois sentidos que se complementam e que reúnem essa faceta da diversidade na escola: o primeiro diz respeito ao ato de *resistir* às adversidades e às imposições sociais que determinados grupos sofrem no percurso de sua vida (pessoal, escolar, profissional), de ser resiliência e resistência, de lutar por seu lugar de direito na sociedade; e o segundo, está atrelado ao de *reexistir*, de se reinventar, se refazer, existir de novo, no sentido de voltar a ter visibilidade quem estava apagado, voltar a ter “vida” quem estava socialmente “morto”. Letramentos de reexistência é, pois, indagar o fazer político e o tempo político. É, sobretudo, pensar nas políticas educacionais e nas pequenas conquistas – micro revoluções diárias – que se validam por meio dos usos de linguagem no cotidiano.

A singularidade está nas microrresistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas...não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer, o que remete tanto à natureza dialógica da linguagem como também às proposições dos estudos culturais revelam que as identidades sociais, sempre em construção, se dão de forma tensa e contraditória, própria de situações em que estão em disputa lugares socialmente legitimados (SOUZA, 2011, p. 37).

Quando atentamos para uma sociedade que nega conhecimento, voz e visibilidade, a luta pela existência é concreta, é cotidiana. Da mesma forma é a luta pela resistência: é uma luta que cansa, um uso de linguagem que passa por um processo de hipercorreção contida em todos os lugares que os sujeitos marginalizados circulam socialmente. Ou seja, o uso da linguagem como resistência à vista de que estes sujeitos se transvestem de uma linguagem eurocêntrica, que não faz parte de seu cotidiano para se dizer e dizer os seus. Os letramentos de

reexistência sintetizam esta forma de dizer, que reivindica espaço, vez e voz através das práticas de linguagem no cotidiano, seja em instituições escolares ou não.

Desse modo, é esse movimento de trazer as vozes (até então silenciadas ou negadas) para dentro da escola, sobretudo para aulas de língua materna, que irá transformar os grupos classificados socialmente como minorizados em protagonistas também nesse espaço de letramento. Uma das centralidades é pensar as agências de letramento como modos de agir no cotidiano. Tal proposta de ensino de língua sob a perspectiva dos letramentos de reexistência pressupõe trazer a historicidade para dentro da sala de aula, que passaria a ser vista como deve: real e heterogênea. Seria uma tarefa com grande ganho, como a possibilidade de colocar em circulação os diversos usos de linguagem do cotidiano dentro de sala de aula, pois se pensa em um comprometimento com os sujeitos que estão no espaço escolar e que chegam a este com suas próprias vivências e contribuições.

Dessa maneira, está sendo considerado o cotidiano que ora parece mais simpático, ora menos simpático; ora mais tenso, ora menos tenso – mas sempre com suas contradições, que fazem pensar como a língua (demarcada nos usos de linguagem) as faz surgir, assim como a violência simbólica. Dessa maneira, os usos de linguagem convocam os sujeitos a saírem do lugar de conforto e a buscarem um lugar de criação e inventividade, no qual possam sentir a linguagem e os efeitos dessa linguagem no seu cotidiano de forma efetiva. Na concepção de Souza (2011), a reexistência só pode ser construída e percebida se tomar conta do cenário de silenciamento e apagamento de determinados grupos sociais. Para tanto, é necessário observar os três pilares que sustentam o conceito de letramentos de reexistência: 1) voltar à matriz histórica; 2) recontar as práticas de letramento que não são socialmente legitimadas, mas que são importantes para a vida dos sujeitos excluídos; e 3) mesclar os letramentos escolares e os letramentos de rua em movimento na sociedade.

Sobre o último pilar, é preciso abrir parênteses e desfazer possíveis equívocos interpretativos de que os letramentos de reexistência excluem o letramento escolar. Assim, cabe enfatizar que a ideia é a inclusão, a ampliação de saber e de competências; a escola como o lugar do mais e não do menos, além de “evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos” (STREET, 2014, p. 127), defender o espaço dos demais letramentos como possibilidade de ensino. O objetivo, pois, é “viabilizar o diálogo entre os letramentos já apropriados pelos alunos com os letramentos privilegiados pela escola e os do patrimônio cultural valorizado” (ROJO, 2009, p. 95).

Corroborando com os letramentos de reexistência, Santos e Oliveira (2020) discutem sobre letramento comunitário e ação docente, em que se destacam os saberes em diálogo e (re)configurações identitárias. Em seus dizeres:

A instituição escolar é reconhecida como a principal instância de letramento da atualidade, o que resulta, de certa forma, na ampla valorização dos saberes escolares nela constituídos. Entretanto, é sabido que, cada vez mais, se faz necessária uma abertura por parte dessa agência para os saberes do seu entorno, haja vista que saberes locais advindos de práticas escritas, práticas orais, histórias locais e acervos culturais da comunidade (monumentos históricos e obras artísticas) fazem parte da rotina diária dos alunos (p.135).

Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem das atividades de linguagem acontecem de forma colaborativa, agenciadas por grupos pertencentes à comunidade local em que a escola e o aluno estão situados. Com isso, o letramento comunitário abre espaço para a participação ativa e efetiva de cada membro da comunidade que compartilham entre si um senso de pertencimento e de diversidade identitária. Já “no que se refere à ação do professor, ganha força a ideia de agente de letramento, que assume o papel de promotor de ferramentas e recursos para a construção da autonomia do aluno em práticas de letramento situadas, considerando suas capacidades e seus conhecimentos” (SANTOS; OLIVEIRA, 2020, p. 138). Tal função também é estendida aos demais membros inseridos na comunidade de aprendizagem, cujas agências de letramento se materializam.

Assim como atesta Araújo, Moreira e Moraes (2012, p. 03):

A diversidade étnica e cultural que se faz presente na escola não é percebida por esta, que ainda continua pondo em prática uma abordagem educacional que pouco contribui para a valorização e a autoestima dos diferentes sujeitos que lá interagem. Os saberes e conhecimento dos grupos dominantes são legitimados em detrimento de uma prática educativa pluralista que comunga com os interesses das minorias desfavorecidas.

O espaço escolar reforça o silenciamento e a marginalização das culturas ditas minorias ao assumir uma postura educacional que privilegia a cultura hegemônica por meio do seu caráter homogeneizador e monocultural. Compreende-se, então, que o sistema de ensino vislumbra a permanência de ações pedagógicas descontextualizadas, ou seja, não condizentes com a realidade circundante dos sujeitos que a integram. Por outro lado, Candau (2007, p.13) ressalta que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. Isso significa dizer que, embora as práticas pedagógicas sejam descontextualizadas, “não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturalizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade”. Desse modo, a escola reflete a sociedade da qual faz parte e, por conseguinte, seus valores, princípios e legitimações dada a cultura que detém o poder. Nas palavras de Souza (2011, p. 48),

Ao adentrar as estruturas sociais e tomar parte nas relações de poder excluídas nas práticas sociais, nas quais nos engajamos, não há permissão para nos apartarmos do plural, sermos apenas um só. Nesse sentido, olhar as identidades que os sujeitos mobilizam nas interações trazem a necessidade de entendê-la sempre em processo dentro de discurso como “modo de construir sentidos que influenciam e organizam tanto as nossas ações quanto as concepções que temos de nós mesmos”.

Em todas e quaisquer esferas da vida, sobretudo a social, o compartilhamento é o que nos faz ser quem somos: seres que aprendem em contato com o outro, cada qual em seu próprio tempo na relação intrínseca do eu, aqui e agora. Nesse sentido, estamos em constante aprendizado: conhecendo a nós mesmos e ao outro. Por isso, “sendo a escola um espaço onde a diversidade se faz presente, um local onde os diferentes sujeitos se encontram, assim como uma zona de conflito permanente, já que diferentes culturas se correlacionam, esta tem por obrigação referenciar e tornar visíveis em seu currículo essa diversidade de sujeitos e culturas” (ARAÚJO; MOREIRA; MORAIS, 2012, p.02). Ainda de acordo com Souza (2011, p. 44),

A escola de hoje recebe diversas subjetividades inscritas nas histórias de vida de seus atores. No entanto, alguns valores e princípios nem sempre são pertinentes à valorização das diferenças. A situação desigual é realidade vivida por diferentes sujeitos, a depender dos aspectos identitários – classe, gênero, etnia, regionalidade, sexualidade, raça – que socialmente hierarquizam e inferiorizam determinados grupos.

Cotidianamente, em todos os espaços sociais, em particular, no contexto escolar, estas diversas subjetividades que compõe o multicutarilismo e que, social e historicamente, são desfavorecidas enfrentam a luta contra a discriminação e o preconceito como forma de sobrevivência. Na escola, especificamente, isso ocorre desde o currículo e os materiais didáticos ao tratamento que estas recebem dentro de sala de aula. De acordo com essa dura realidade, Santomé (1995, p. 161) afirma que:

Quando se analisa de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Apesar de os documentos normativos e parametrizadores orientarem a promoção de um ensino pautado na diversidade cultural, ainda há relutância e dificuldade por parte da escola e, sobretudo, dos professores em conceber aulas direcionadas nesse intuito. Contudo, ao traçar o que se espera ensinar e o que é ensinado, a BNCC (BRASIL, 2017), por exemplo, fala de diversidade cultural (o multicutaralismo), de valorização às culturas e não dispõem de propostas que versem as competências e as habilidades para tanto. Ou seja, há distanciamento e falta de diálogo no que se diz e no que se espera que o professo faça na sala de aula.

Sendo assim,

A educação precisa ser revista e pensada por todos que atuam direta ou indiretamente no espaço escolar. Envolver a comunidade interna e externa em eventos e ações coletivas que priorizem e insiram na agenda escolar as questões pertinentes a promoção de uma educação multicultural deve fazer parte do calendário levítico das escolas. Desta forma além de abrir espaços para que os sujeitos se pronunciem, contribui significativamente para o direcionamento pedagógico do professor, que diante de todos possui a árdua tarefa de fomentar de maneira direta e práticas inquietações e realizar intervenções que despertem a criticidade de seus alunos perante as diversas possibilidades educativas em sala de aula (ARAÚJO; MOREIRA; MORAIS, 2012, p. 02).

Para isso, será preciso reconhecer que a escola é um espaço onde diferentes sujeitos e culturas interagem e que, se a educação está inserida nos processos socioculturais do contexto de que faz parte, deve haver uma proposta pedagógica que atenda às necessidades e interesses de seus sujeitos. Há, pois, que romper com as práticas excludentes e silenciadoras e construir práticas educativas capazes de integrar todas as identidades plurais que abriga. Para além de opor a complexidade entre o monoculturalismo e o multiculturalismo, a escola deve se valer da perspectiva intercultural para contemplar as demandas sociais que os sujeitos trazem consigo para o contexto de ensino. Isto é, entender que os sujeitos compartilham entre si uma cultura própria (subcultura vinculada aos grupos sociais e à comunidade identitária do sujeito, construída historicamente), para além da cultura universal que, simultaneamente, dialoga com todos os grupos sociais (as subculturas). Dessa correlação complexa, surge a perspectiva intercultural, que

Emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (FLEURI, 2001, p. 48-49).

Diante da complexidade que sustenta a inter-relação entre o monoculturalismo e o multiculturalismo, é preciso desenvolver estratégias que promovam tanto as identidades particulares quanto o reconhecimento das diferenças, a fim de compreender e de orientar os contextos educativos de maneira a articular os contextos subjetivos, sociais e culturais. Nessa perspectiva intercultural, pois, é preciso entender como as práticas de linguagem adentram o contexto escolar, sobretudo quando se trata do reconhecimento dos sujeitos sociais que as usam e circulam na vida cotidiana.

Em decorrência disso, os sujeitos se constituem como tal na interação com outro, seja dentro da escola ou fora dela. Isso é, a partir das práticas do cotidiano e dos usos de linguagem

que se validam dentro da cultura a qual pertencem. Dessa forma, o estudo de língua a partir da concepção sociointeracionista traz consigo as intenções comunicativas dos interlocutores e os coloca em diálogo durante trocas de turnos de fala, mantendo relação próxima ao contexto de uso, de maneira que são levados em consideração os elementos presentes em sua materialização, seja por textos escritos ou orais. Sendo assim, a língua é admitida como uma realidade multifacetada e complexa por incorporar elementos de diferentes ordens para além das leis internas de seu funcionamento. Ou seja, não há como restringir-se aos fatos da língua como se ela estivesse fora das situações de interação e dos contextos de uso. A respeito disso, Souza (2011) explica que

Não há linguagem sem sujeitos plurais que empreguem a linguagem com suas ideologias/práticas sociais. A linguagem pode ser compreendida apenas nas instâncias sociais de uso, o que implica necessariamente considerar o conteúdo ideológico das enunciações. Sobre tal perspectiva, até o pensamento mental, individual resulta da ideologia do cotidiano entendida como: “a totalidade da atividade em tal centrada sobre a vida humana”, influencia e é influenciada pelos sistemas ideológicos constituídos que marcam os sujeitos na sociedade. Então, a palavra se dá à medida do encontro com o outro, com a situação concreta. Isso intervém nos enunciados (SOUZA, 2011, p. 53).

Em sentido amplo, a língua é a condição mediadora das atuações sociais que as pessoas realizam quando falam, ouvem, escrevem e/ou leem, em virtude de serem atividades nas quais seus usuários assumem diferentes funções, usos e intenções comunicativas. Contudo, têm por base primordial a língua enquanto mediação daquilo que se pretende produzir como sentido por meio da palavra materializada nos usos de linguagem. Dessa maneira, a língua tem o poder de conferir sentido às coisas e, sobretudo, mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social. A linguagem, nesse contexto, é o suporte em que essa interação acontece de um sujeito para outro, de uma cultura para outra, de forma a criar e instaurar valores responsáveis por conferir sentido às coisas do mundo e ao próprio usuário da língua. O falante, portanto, se diz e diz o outro nessa relação dialógica promovida nas enunciações.

Partindo desse pressuposto, a formação cidadã dos alunos inclui sua formação ética, e cabe à escola desempenhar o papel de instância responsável por tornar isso possível. Nos trechos dos PCN (1997, p. 95), “ética diz respeito a praticamente todos os outros temas tratados pela escola. E mais ainda: diz respeito às relações humanas presentes no interior da escola e dos membros da escola com a comunidade”. Logo, é de grande relevância reconhecer a ética como princípio básico entre a educação escolar e as práticas sociais. Este posicionamento põe em evidência que a ética prioriza o zelo, no sentido de que “zelar pela formação de uma criança é lhe oferecer caminhos para ela se tornar melhor do que era quando chegou à escola” (CARVALHO, FERRAREZI JR., 2018, p. 42). Posto isso, propor uma ação docente pautada

nos letramentos de reexistência resulta de diversas nuances a serem questionadas e problematizadas no contexto escolar, sobretudo social e histórico.

Diante das discussões teóricas, a proposta didática-intervencionista para o ensino da oralidade por meio da temática dos letramentos de reexistência permite dialogar com os saberes prévios dos alunos e os saberes escolarizados, além de unificar as práticas orais ao campo artístico-literário como proposto na BNCC, de maneira a atender às competências do ensino de língua. Nesse viés, os porquês de escolher os letramentos de reexistência se fundamentam, primeiro, por ter vínculo estreito com o objeto de pesquisa: a oralidade, quando se refere à marginalização, à sua escassez na sala de aula e às lacunas do campo artístico-literário. E, segundo, por ser função da escola “potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, p. 115).

Nesse sentido, letramentos de reexistência¹¹ e oralidade inter-relacionam-se dentro de sugestões teórico-metodológicas para o desenvolvimento de competências e habilidades do campo artístico-literário, nas quais os sujeitos e suas identidades (individual e coletiva) são postos em evidência – algo que a BNCC deixa a desejar quando revela lacunas. Essa correlação se fundamenta e se legitima ao compreender que, assim como os letramentos de reexistência são práticas de linguagem que constituem a identidade do sujeito nas interações sociais, “a oralidade é determinante para a composição de nossa identidade. Não apenas da nossa identidade pessoal, mas também nossa identidade de grupo. [...] Nossa oralidade nos conecta ao mundo e nos representa como um-ser-no-mundo, um ser peculiar, único, complexamente singular” (CARVALHO E FERRAREZI JR., 2018, p. 17). Assim, trabalhar o campo artístico-literário sob a perspectiva dos letramentos de reexistência fez florescer a possibilidade de um ensino da oralidade que põe em evidência o protagonista da aprendizagem: o aluno, uma personagem tão relevante quanto o professor que constrói o chão da sala de aula.

Nessa perspectiva, o campo artístico-literário abre espaço para conjuntamente falar de (e trabalhar com) letramentos de reexistência, oralidade e BNCC quando a sua proposta no documento normativo é ampliar e diversificar as práticas relativas à diversidade cultural e

¹¹ Inicialmente, a perspectiva dos letramentos de reexistência surge justificada pela ideia de aplicação da proposta, a qual seria destinada aos alunos privados de liberdade. Porém, como eram alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos impossibilitaria o desenvolvimento da pesquisa tomando a BNCC como referência, já que não encontramos nenhuma orientação específica à EJA tampouco à Educação em Prisões. Por conta disso, continuamos com a sugestão dos letramentos de reexistência com outro foco: o campo artístico-literário. Mais tarde, durante a elaboração da proposta didática, percebemos o seu forte vínculo com a oralidade.

linguística através “da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade” (BRASIL, 2017, p.154), levando em conta, pois, o desenvolvimento das práticas orais.

Em virtude disso, a prática docente deve estar condizente com a realidade circundante em que a escola está inserida e, por conseguinte, tomar como referência os sujeitos plurais que adentram o espaço escolar, dado que, não muito raro, a escola espera alunos e o que chega são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivência do mundo. Sujeitos plurais, que possuem identidades heterogêneas. Nesse viés, Souza (2011) defende que há que se questionar, primeiro, quem está na nossa sala de aula e quais são as diferenças entre os sujeitos que a compõe, sejam elas de vida, de valores, de culturas, de possibilidades. Segunda a autora, estas diferenças têm que circular na sala de aula não para hierarquizar, mas para dialogar entre si (sabendo que esse diálogo é tenso e contraditório). Desse modo, a relação entre língua e cultura se fundamenta na interdependência entre escola e sociedade, na qual serão consideradas: as dimensões política e social do ensino de língua; a percepção da língua como meio e possibilidade de a escola atuar na formação cidadã de seus alunos e compreensão do ensino de língua que favorece a formação do sujeito para a cidadania ao levar em consideração que a língua marca a identidade cultural de um povo.

Dentro desse contexto, portanto, pensar letramentos de reexistência requer considerar os agenciamentos que estão nas ruas, que se vem fazendo de acordo com os lugares por onde os sujeitos circulam, os movimentos sociais, seus grupos, sua cultura e história de vida. Ao assumir tal conceito nas aulas de língua materna, o olhar paira sobre os sujeitos que são negligenciados dentro do espaço escolar, a fim de compreendê-los como agentes de letramento fora dele, na cultura que pertencem, nos papéis que assumem nos grupos sociais dos quais fazem parte. O foco dos letramentos de reexistência, pois, é tornar visíveis os sujeitos, as identidades e as culturas que são historicamente silenciados na sociedade.

Nesse sentido, cabe à escola a tarefa fundamental de circular estas heterogeneidade e pluralidade de culturas em sala de aula, colocando em evidência os letramentos que os sujeitos trazem consigo e não somente o letramento escolar. Cabe ressaltar que não se trata de comparar letramento escolar versus outros letramentos; trata-se de perceber e compreender os letramentos que estão em circulação na sociedade, que fazem parte da vida das pessoas. Isto é, unir “as suas experiências na esfera escolar e outras mais afeitas a suas vivências do cotidiano, e em espaço menos institucionalizados” (SOUZA, 2011, p.99).

Em síntese, os letramentos de reexistência fazem parte da pesquisa como aporte teórico-metodológico para a elaboração do material didático que pretende suprir o ensino da oralidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental, como uma possibilidade de orientar o trabalho docente para as práticas orais embasadas nos letramentos extraescolares, numa língua próxima às situações cotidianas dos alunos.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A ORALIDADE NA BNCC E NOS PLANOS DE AULA DA NOVA ESCOLA

Este capítulo reúne as duas etapas de análise da pesquisa: a primeira corresponde ao recorte da BNCC (BRASIL, 2017) quanto ao ensino de oralidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental; e a segunda, aos planos de aula da Nova Escola, como ferramenta educativa para didatizar as orientações do documento normativo. No subtópico sobre BNCC e oralidade, as discussões abarcam as orientações pedagógicas, as competências, os campos de atuação, as habilidades gerais e específicas e os objetos de conhecimento, que fazem menção a tal prática de linguagem. Por conseguinte, no subtópico sobre BNCC e ação pedagógica, a análise recai sobre os planos de aula como recurso didático para o ensino de oralidade sustentado no alinhamento às orientações do documento. Sendo assim, os planos espelham como são didatizadas as orientações da BNCC sobre o ensino de oralidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de modo que evidenciam, também, os campos de atuação, as habilidades gerais e específicas, os objetos de conhecimento e os gêneros predominantes diante de todas essas variáveis.

4.1 BNCC e oralidade: entre diálogos e tensões

Numa definição ampla, a BNCC (BRASIL, 2017) é o documento orientador de currículos no país, que está em fase de implementação tanto nos Estados quanto nos Municípios. Ou seja, é referência obrigatória, mas não é o currículo. Seu papel, pois, é ser insumo para a elaboração e revisão dos currículos das escolas brasileiras. Para que possa ser implementada, há várias etapas envolvendo o sistema de ensino, as escolas e a prática docente. Dessa maneira, seu processo de implementação segue uma hierarquia entre as instâncias, a qual interfere na reelaboração dos currículos bem como na revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP)¹² de cada escola, que se configura como a identidade escolar. Embora o documento reúna orientações específicas para o currículo de cada escola, não interfere ou desconsidera as particularidades pedagógicas e metodológicas que os sistemas e redes de ensino possuem. Além

¹² Segundo a plataforma da Nova Escola (disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>), o PPP é um documento que se constitui como a identidade escolar e que garante a autonomia para as instituições de ensino em relação às propostas teórico-metodológicas acerca das práticas educacionais. Desse modo, sua criação é obrigatória e envolve três vieses: educacional (processo para cumprir com a proposta curricular), político (função social, por formar estudantes em futuros cidadãos bem preparados) e pedagógico (organização de métodos educacionais, propor atividades e projetos pedagógicos que auxiliam na aprendizagem dos alunos).

destas mudanças referentes à implementação, a Base ressalta a importância de haver formação continuada para o corpo docente, com a finalidade de ajudá-lo na adequação das práticas pedagógicas a serem alcançadas. O documento também aponta para a seleção do material didático que seja adequado à Base e condizente com a realidade de cada escola.

No processo de implementação da Base, os professores, como instituições formadoras, estão desdobrando-se sobre esse documento, refletindo-o e analisando suas implicações. Isso porque, mediante a coerência do conteúdo com objetivos de aprendizagem e adequação das estratégias pedagógicas com o PPP, cabe ao professor reinventar-se sob esta nova realidade de ensino. Como resultado, o processo de implementação da BNCC (BRASIL, 2017), ainda que longo, propõe a construção de um documento orientador para a prática docente. Em virtude disso, o professor em si assume toda a responsabilidade do saber-fazer e, por conseguinte, da transposição didática dos conhecimentos prescritos na Base.

Dessa forma, as prescrições constituem todo trabalho e, enquanto textos, norteiam, orientam a atividade de trabalho, bem como legitimam as ações possíveis e as impedidas. Embora a prescrição seja norteadora, existe um hiato entre a tarefa dada e a atividade realizada, pois o trabalhador, ao recorrer às normas de conduta de sua profissão, readéqua-as conforme as possibilidades de realização em situação de trabalho (JACOB; DIOLINA; BUENO, p. 88, 2018).

De maneira geral, a Base é um documento extenso e complexo, em virtude de que atende à Educação Básica como um todo. A organização de sua estrutura visa tornar a consulta das orientações mais acessível e dinâmica, conforme o que se deseja trabalhar e em qual ciclo de ensino, dispondo objetos de conhecimento dos quais as práticas pedagógicas devem se valer. Assim, a fim de atender as demandas do ensino e da aprendizagem de cada ciclo/nível, a Base se divide em competências e habilidades, as quais o aluno deve desenvolver ao longo da Educação Básica. O próprio documento descreve tais conceitos: “**competência** é definida 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, 2017, p.01); enquanto que “as **habilidades** expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”.

Em outras palavras, é responsabilidade da escola promover práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades, levando em consideração a evolução gradual e progressiva das competências que se pretende atingir, conforme a mobilização destas no percurso educacional. Ambas devem estar condizentes com o conjunto das dez competências gerais determinada pelo documento: “ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017) devem concorrer para assegurar aos estudantes

o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p.01). São elas: conhecimento; pensamento crítico, científico e criativo; repertório cultural; comunicação (diferentes linguagens); cultura e comunicação digitais; cidadania e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e cuidado consigo mesmo; empatia e colaboração; saber se relacionar com o mundo e com a sociedade.

Cada ciclo/nível é estruturado sob tais competências gerais. O Ensino Fundamental, foco desta pesquisa, se organiza em cinco áreas do conhecimento: Linguagens; Matemática, Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso. No caso da área de Linguagens, sobretudo do componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC (BRASIL, 2017) sugere orientações para o ensino da oralidade, leitura/escuta, produção de texto e análise linguística/semiótica. Contudo, o documento normativo não inaugura nenhuma teoria sobre tais práticas de linguagem. Fundamenta-se, inclusive, nos PCN que o antecedem. Em decorrência disso, apresenta a centralidade no texto como unidade de trabalho e perspectivas enunciativo-discursivas da linguagem e uso de gêneros textuais/discursivos (orais ou escritos):

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p.67).

No que diz respeito ao ensino de língua, o documento ressalta que:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 67-68).

Desse modo, as aulas de português devem promover atividades pedagógicas que ampliem os letramentos dos alunos, com intuito de torná-los críticos nas diversas práticas sociais em que estão sujeitos a participar e que só são possíveis por meio das linguagens, como a oralidade e a escrita. Então, é importante compreender como a BNCC (BRASIL, 2017) considera as práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa, as quais são correspondentes aos eixos: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multisemiótica) e análise linguística/semiótica.

Nos trechos do documento,

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como uma aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jungle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de game, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve

também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2017, p. 78-79).

Em outras palavras, a Base define teoricamente oralidade como uma prática de linguagem que depende da língua oral para acontecer: seja espontânea ou planejada; seja simultaneamente ou não. Isto é, o eixo se propõe a dar conta de agrupar todas as atividades em que se predomina a fala e suas especificidades. Por isso, também sugere um leque de gêneros orais que circulam em diversos contextos e situações comunicativas, além de revelar a relação da fala com a escrita em atividades de oralização e de retextualização, sintetizando a pluralidade de práticas com a oralidade. Desse modo, incorpora atividades de “escuta, análise e produção de textos orais diversificados que os estudantes vão compreendendo suas características, suas semelhanças e diferenças, suas funcionalidades, seus usos e os papéis sociais assumidos por falantes e ouvintes” (BUNZEN, 2020, p. 143).

Tal discussão dialoga com outra passagem da BNCC (BRASIL, 2017), descrita na lista de competências específicas de Língua Portuguesa, como a de número 03, na qual as práticas orais são tão consideradas quanto as práticas de escritas:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2017, p. 89).

Dando continuidade à análise do documento, observamos que sua estrutura e organização acontecem por campos de atuação para melhor didatização das orientações propostas. Na descrição, a Base esclarece que

Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos. As fronteiras entre eles são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos. É preciso considerar, então, que os campos se interseccionam de diferentes maneiras. Mas o mais importante a se ter em conta é que justifica sua presença como organizador do componente é que os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada (BRASIL, 2017, p.85).

Assim, a BNCC (BRASIL, 2017) agrupa os eixos oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica em cinco campos de atuação, a saber: campo da vida cotidiana (somente Anos Iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública. Vejamos o Quadro 06 para melhor compreensão:

Quadro 6 – Campos de atuação dos Anos Iniciais e Finais da Educação Básica

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	-
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BRASIL, 2017, p. 84.

Considerando a importância dos campos de atuação na organização da BNCC e, sobretudo, na própria condução que se espera para o trabalho com Língua Portuguesa na Educação Básica, partindo do pressuposto que os campos de atuação mantêm relação estreita entre si e são responsáveis por selecionar os gêneros mais adequados a seus parâmetros, ao levar em consideração as diversas práticas de linguagem (fala, escuta, escrita e leitura), a primeira parte de nossa análise documental foi verificar como a oralidade está inserida em cada um deles ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Foram selecionados para a análise documental da BNCC as orientações pedagógicas, as habilidades (gerais e específicas), as competências e os objetos de conhecimento e os campos de atuação para os Anos Finais do Ensino Fundamental correspondentes à oralidade. A análise acontece sob etapas que se inter-relacionam: (1) qual a concepção de oralidade; (2) como ela está disposta no documento (estrutura e organização); (3) quais objetos de conhecimento, competências e habilidades a contemplam; (4) qual a sua relação com os demais eixos (produção de texto, leitura/escuta e análise linguística/semiótica); (5) como (e quais) os campos de atuação sugerem o seu ensino.

No que se refere às habilidades específicas da linguagem oral, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 79-80) propõe atividades práticas que contemplam: condições de produção dos textos orais e a produção propriamente dita; compreensão de textos orais; compreensão dos efeitos de sentidos a partir dos recursos linguísticos e multissemióticos; relação entre fala e escrita. A fim de esquematizar estas competências (a, b, c, d, e) e suas respectivas habilidades sobre o tratamento das práticas orais, segue o quadro:

Quadro 7 – Competências e habilidades específicas das práticas orais

a. 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
• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estatísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose. • 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.
b. Compreensão de textos orais

• 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.
c. Produção de textos orais
• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
d. Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos
• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmos, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
e. Relação entre fala e escrita
• Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 79-80.

Dada a descrição das competências e habilidades disposta no quadro, é de grande relevância destacar as perspectivas teóricas que as fundamentam e de que a Base se apropria para organizar e estruturar suas propostas. Sobre as habilidades da competência “a” (Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais), Leal e Gois (2012, p.16) defendem que “uma das vias de trabalho para a inserção das crianças no mundo da oralidade consiste em mostrar para elas a importância que a linguagem oral tem desempenhado na construção e manutenção de diferentes expressões culturais do país e de sua própria comunidade”. Por sua vez, os PCN (BRASIL, 1998, p. 35) esperam que o aluno compreenda as implicações do contexto de produção na organização do texto oral, tais como: os interlocutores, as finalidades da interação, as relações intertextuais, o lugar e o momento da produção.

No que se refere às habilidades da competência “b” (Compreensão de textos orais) e da competência “d” (Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos), há que se levar em consideração os recursos não linguísticos, como advoga Dolz e Schneuwly (1998, p.34): meios paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros); meios cinésicos (atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais); meios proxêmicos (ocupação de lugares, espaço pessoa, distâncias, contato físico) e elementos prosódicos (entonação, ritmo, intensidade, altura, duração, hesitação).

Já com relação às habilidades da competência “c” (produção de textos orais), podemos retomar os dizeres dos PCN (1998) que explicam o primeiro processo de produção do texto oral: o seu planejamento. Desse modo, o

planejamento de um texto oral, ainda que possa se apoiar em materiais escritos, se dá concomitantemente ao processo de produção: uma correção não pode ser apagada, é sempre percebida pelo interlocutor. Assim, o controle do texto oral só pode ocorrer de duas maneiras: previamente, levando-se em conta os parâmetros da situação comunicativa (o espaço, o tempo, os interlocutores e seu lugar social, os objetivos, o gênero) e, simultaneamente, levando-se em conta as reações dos interlocutores, ajustando a fala no próprio momento de produção (p.74).

Por fim, acerca das habilidades da competência “e” (relação de fala e escrita), Leal e Gois (2012, p.17) ressaltam que “esta dimensão [oralização do texto escrito] pode ser considerada uma intersecção entre o eixo da oralidade e o da escrita, pois envolve tanto o desenvolvimento da fluência de leitura quanto de algumas habilidades típicas da comunicação oral”. Além disso, sobre a variação linguística e a relação fala e escrita, as autoras enfatizam que os professores devem

realizar descrições das diferentes formas dialetais e reflexões dos fatores que provocam as diferenças nesses modos de falar. Tal tipo de reflexão, com certeza, precisa ser feito de modo paralelo ao debate sobre as relações entre oralidade e escrita, fazendo os estudantes perceberem que a fala é tão importante quanto a escrita e que também é regida por regularidades” (2012, p. 20).

De acordo com Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 32), o trabalho com essas competências exige três coisas da prática docente: a) método: que permita um trabalho sistemático por parte dos alunos; b) continuidade: é importante que haja permanência, insistência e regularidade no oferecimento das atividades (não podem ser periódicas, soltas ou perdidas nos espaços escolares); e progressividade: é preciso trabalho gradativo para com as habilidades subjacentes, normalmente mobilizadas em conjunto com a habilidade em foco que envolva as competências da oralidade.

Essas competências e habilidades, pois, se constituem como procedimentos teórico-metodológicos que sinalizam para o processo de didatização dos gêneros orais, conforme se ressaltou no diálogo entre o que a BNCC propõe e o que dizem, em partes, os estudiosos referenciados a cada discussão sobre elas. Todavia, não reconhecem outras demandas do ensino da oralidade, como os princípios éticos fundamentais (respeito aos turnos de fala, responsabilidade pelo que se fala e pelo que se ouve, natureza cooperativa do diálogo) e as regularidades dos textos falados (estrutura e discurso). Além disso, não condizem com a progressividade no ensino da oralidade, a qual deve acontecer gradualmente: escuta, compreensão e interpretação crítica e, por fim, produção de texto, o que prejudica a complexidade das atividades orais ao longo dos anos escolares.

Somado a tudo isso, as habilidades descritas não conseguem dar conta das competências estipuladas, de maneira que outras¹³ sequer são mencionadas (quem dirá, exploradas!) e que poderiam contribuir com mais eficácia ao que se propõe para escuta e produção de textos orais. Também, na distribuição das habilidades por competência, é possível perceber a importância dada à relação entre fala e escrita quando se trata do leque de possibilidades para explorá-la em detrimento das demais competências. No que se refere às competências e habilidades que são mais recorrentes na sala de aula, destacam-se a produção de textos orais (ainda que as habilidades de planejar e de avaliar não sejam práticas sistematizadas) e a relação entre fala e escrita (em que se sobressai apenas a habilidade de oralizar o texto escrito). Enquanto isso, as demais competências quase nunca são exploradas e quando o são, depreendem-se a dificuldade de desenvolvê-las.

A princípio, fazemos análise dos objetos de conhecimento e das habilidades gerais do ensino da oralidade; e, em seguida, das habilidades específicas. Sendo assim, o quadro abaixo fornece informações a respeito das habilidades gerais. Observemos:

Quadro 8 – Objetos de conhecimento e habilidades gerais do eixo oralidade por campo de atuação nos Anos Finais

Campos de atuação	Objetos de conhecimento	Habilidades
Jornalístico-midiático	Produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, <i>podcasts</i> noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, <i>vlogs</i> , jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – <i>podcasts</i> e <i>vlogs</i> noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros. (EF69LP11) 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.
	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.
	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social. (EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da

¹³ Habilidades como: retextualização, transcrição, registro (formal e informal).

		questão e compartilhá-los com a turma. (EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.)
Atuação na vida pública	Discussão oral	(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. –, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo. (EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.
	Registro	(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).
Práticas de estudo e pesquisa	Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais	(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.
	Estratégias de produção	(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.
Artístico-literário	Produção de textos orais	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.
	Produção de textos orais Oralização	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior,

		seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.
--	--	--

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2021, com base na BNCC (BRASIL, 2017, p.143-161).

De acordo com a leitura do quadro, percebemos que cada campo de atuação toma para si objetos de conhecimento da oralidade possíveis de serem trabalhados em sala de aula que atendam às suas especificidades enquanto organização das práticas de linguagem. Independente dos campos de atuação, os objetos de conhecimento coincidem se levarmos em consideração que abordam a produção de textos orais, desde o planejamento ao registro, envolvendo atividades de oralização, discussão e apresentações orais. Também verificamos que há previstas treze habilidades gerais como indicação para a ação docente, no que se refere ao ensino de oralidade, sendo seis delas no campo jornalístico-midiático; três no campo atuação pública; duas no campo prática de estudo e pesquisa e as outras duas no campo artístico-literário. Ou seja, predominância de habilidades gerais nos dois primeiros campos em detrimento dos três últimos. Há, pois, favorecimento dos gêneros da esfera discursiva jornalística, opondo-se à pouca importância dada aos gêneros da esfera literária, haja vista que são exploradas quatro habilidades a mais no campo jornalístico-midiático em comparação ao campo artístico-literário.

Nesse sentido, Bunzen (2020, p. 79), ressalta que

Na BNCC, os campos de atuação (que se aproximam das esferas da atividade humana de inspiração bakhtiniana) são compreendidos como importantes para a contextualização do conhecimento escolar, mas não se discute como eles podem também cristalizar as escolhas dos futuros materiais didáticos e propostas curriculares municipais e estaduais.

Isso significa dizer que, embora a BNCC (BRASIL, 2017) defenda a importância social dos campos de atuação no contexto escolar, o documento revela-se contraditório e incoerente ao falhar na distribuição das habilidades entre as diversas esferas discursivas agrupadas por campo de atuação. E, pior ainda: as orientações propostas nos campos de atuação podem permanecer intactas em outros materiais de manuseio pedagógico, o que interfere intimamente no trabalho docente. Ou seja, todas as incongruências da BNCC (BRASIL, 2017) irão se refletir e se consolidar no chão da sala de aula, dando-lhes continuidade e permanência.

Além disso, ao traçar esse percentual com o total de habilidades gerais do 6º ao 9º ano direcionadas a todos os eixos temáticos, percebemos que de 56 destas, apenas 13 contemplam

a oralidade. Isso reforça ainda o pouco espaço que tal prática de linguagem tem no documento e, por conseguinte, na sala de aula. Esse fato atesta também a necessidade de se questionar sobre o porquê de isso acontecer, mesmo após o próprio documento defender a sua relevância no ensino de língua materna.

Ainda nesse viés, analisamos as habilidades específicas que estão organizadas em dois momentos: no primeiro, 6º e 7º anos; e no segundo, 8º e 9º anos. É importante dizer que essa divisão de momentos foi a própria Base que fez e, por isso, não é uma escolha metodológica minha. Na leitura do Quadro 09, atentamos para o sombreado que destaca os campos em que os objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades não são mencionados, ou seja, aqueles em que não ocorre nenhuma indicação de objeto de conhecimento ou de habilidades. Observemos como isso acontece:

Quadro 9 – Objetos de conhecimento e habilidades específicas do eixo oralidade por campo de atuação para 6º e 7º anos

Língua Portuguesa – 6º e 7º anos		
Campos de atuação	Objetos de conhecimento	Habilidades
Jornalístico-midiático	Planejamento e produção de entrevistas orais	(EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.
Atuação na vida pública	-	-
Práticas de estudo e pesquisa	Conversação espontânea	(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.
Artístico-literário	-	-

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2021, com base na BNCC (BRASIL, 2017, p.167-169).

Como mencionado, o sombreamento no quadro acima assinala os campos de atuação que não apresentam em sua descrição os objetos de conhecimento e as habilidades específicas para o ensino da oralidade. Desse modo, temos duas lacunas na distribuição e progressão do eixo nos campos de atuação na vida pública e artístico-literário. Dessa leitura, ainda podemos identificar que a predominância agora recai sobre o campo de práticas de estudo e pesquisa, contendo três das quatro habilidades específicas direcionadas ao 6º e 7º anos. Por conseguinte, o campo jornalístico-midiático, que anteriormente destacava-se entre os demais, teve uma redução das habilidades. Quanto aos objetos de conhecimentos propostos, são diferentes dos indicados no outro quadro, mostrando que o ensino da oralidade nessas duas séries atende atividades de planejamento e produção de textos orais específicos da esfera jornalística bem como práticas de conversação espontânea e procedimentos de apoio à compreensão, como tomada de notas. Isso traz implicação para o ensino da oralidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental no sentido de que revela a falta de consistências das habilidades, sobretudo quando são consideradas específicas: momento em que deveriam ter mais ênfase, sequer apareceram.

Por sua vez, o quadro seguinte organiza as habilidades específicas do eixo da oralidade referentes ao 8º e 9º anos. Na descrição, o sombreado também revela o campo de atuação que apresenta lacuna quanto aos objetos de conhecimento:

Quadro 10 – Objetos de conhecimento e habilidades específicas do eixo oralidade por campo de atuação para 8º e 9º anos

Língua Portuguesa – 8º e 9º anos		
Campos de atuação	Objetos de conhecimento	Habilidades
Jornalístico-midiático	Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados	(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.
	Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais	(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações

		sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.
Atuação na vida pública	Escuta Apreender o sentido geral dos textos Apreciação e réplica Produção/Proposta	(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.
Práticas de estudo e pesquisa	Conversação espontânea	(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.
Artístico-literário	-	-

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2021, com base na BNCC (BRASIL, 2017, p.181-185).

De imediato, o sombreado reforça que o campo artístico-literário, mais uma vez, foi esquecido. Isso significa que, ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, este campo não apresenta nenhum objeto de conhecimento e, conseqüentemente, nenhuma habilidade específica quanto ao eixo de oralidade. Se compararmos com o quadro em que habilidades gerais menciona o campo artístico-literário, teremos uma contradição nas propostas da BNCC (BRASIL, 2017) para esse campo quando se trata da oralidade. E, além disso, demonstra que estruturalmente o documento está fragmentado e desconexo entre seus blocos. Com relação ao campo de atuação na vida pública, que nos anos anteriores não tinha sido contemplado, agora predomina em termos de objetos de conhecimento. Tal constatação dialoga com os dizeres de Bunzen (2020, p. 88), quando afirma que “os quadros da BNCC (BRASIL, 2017) que detalham o EIXO ORALIDADE são frágeis e não detalham um trabalho com progressão ao longo dos 04 anos dos Anos Finais”.

Com base na discussão dos dois últimos quadros, constatamos que a oralidade ainda ocupa pouco espaço no documento normativo e, conseqüentemente, sofre com carência de direcionamento para atividades pedagógicas na distribuição dos objetos de aprendizagem entre os campos de atuação destinadas às aulas de língua materna. Isso reflete um sistema educacional que despreza a oralidade como objeto de ensino papável e válido a ser trabalhado em sala de

aula de modo a contemplar suas competências comunicativas, ouvir e falar, dentro dos mais diversos campos de atuação que estruturam a BNCC (BRASIL, 2017). Desse modo, a Base demonstra ter falhas na distribuição e progressão dos conteúdos em torno da oralidade nos cinco campos de atuação, durante os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, dada a relevância dos campos de atuação na orientação pedagógica, bem como na elaboração de materiais didáticos e de outros documentos curriculares, tais lacunas trazem consigo implicações diretas na sala de aula, uma vez que o ensino da oralidade não atinge todas as esferas sociais, das quais o aluno faz parte e onde os textos circulam, como bem enfatiza Bunzen (2020, p. 79) em discussão feita anteriormente: os campos de atuação, semelhantes às esferas de atividade humana, por um lado são vistos como essenciais para a contextualização dos saberes escolares e, por outro, como cristalização das escolhas acerca dos materiais didáticos e das propostas curriculares.

Além do mais, ao traçar a inserção da oralidade entre os campos de atuação, é perceptível lacunas nas propostas para o ensino do eixo nos campos de atuação na vida pública e artístico-literário. Porém, ainda há entre ambos os campos uma discrepância na inserção da oralidade: enquanto o da atuação na vida pública o faz apenas no 8º e no 9º ano, deixando uma lacuna no 6º e 7º anos; o campo artístico-literário não traz o eixo da oralidade em **nenhum** dos anos do 6º ao 9º. Cada campo de atuação que compõe a Base tem sua função e importância para o ensino. Todavia, entre os dois campos que apresentaram lacunas quanto ao eixo oralidade, notamos que o campo artístico-literário era o que mais o negligenciava. Tudo isso é contraditório, uma vez que as orientações da BNCC (BRASIL, 2017) ressaltam que:

Compete ainda a este campo o **desenvolvimento das práticas orais**, tanto aquelas relacionadas à **produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos** quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, **por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos** (BRASIL, 2017, *grifos da autora*).

O trecho demonstra que há incoerência quando se trata daquilo que postula o documento ao conceituar o campo artístico-literário e ao elencar o que este possibilita ao ensino de Língua Portuguesa para os Anos Finais. Esta incoerência certamente é o motivo de haver lacunas que negligenciam o ensino da oralidade dentro deste campo de atuação. Vale ressaltar, também, que nesta descrição fica explícito que o desenvolvimento das práticas orais, materializadas na produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos, deve ser explorado ao longo dos anos – o que não acontece. No que diz respeito às práticas orais, o papel do campo artístico-literário é possibilitar ao aluno condições para que ele possa compreender as manifestações

artísticas e literárias representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio da:

experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade (BRASIL, 2017).

Em outras palavras, o campo artístico-literário não só possibilita a fruição da arte e da literatura, como também abre espaço para a compreensão da diversidade dos sujeitos que compõem a sala de aula, de modo a (re)conhecer a si e aos outros e (re)agir diante do diverso, com respeito e valorização às diferentes maneiras de ser e pensar através das práticas orais. Desse modo, dialoga com os múltiplos letramentos, compreendidos “na perspectiva multicultural (multiletramentos), ou seja, diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados” (ROJO, 2019, p. 111). Aqui, surge, pois, a correlação entre o campo artístico-literário e os letramentos de reexistência.

Dando continuidade à análise documental, também ficou perceptível a pouca visibilidade de objetos de conhecimento que a Base sugere explorar com o eixo oralidade em detrimento dos demais eixos (leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica). Antes de adentrarmos propriamente na análise, é preciso entender de onde vem a referência do termo “eixo” consagrado na Base. Nos dizeres de Bunzen (2020, p. 74-75),

Diferente dos PCNs que trabalham a lógica de dois *eixos centrais* ([uso] + [reflexão] + [uso]), a BNCC aproxima-se de outras propostas curriculares estaduais e municipais as quais elegem como eixos de ensino algumas unidades básicas de trabalho com a língua(gem). Por tal lógica, a *Oralidade* na BNCC é compreendida como *EIXO DE ENSINO* com certo grau de autonomia. Ele encontra-se, em certo sentido, “subordinado” aos *EIXOS LEITURA* e *PRODUÇÃO TEXTUAL*, uma vez que várias práticas de linguagem orais são indicadas em certos objetos do conhecimento e habilidades (*grifos do autor*).

Propomos, pois, analisar de que maneira o eixo oralidade transpassa os eixos de leitura/escuta e produção de textos, bem como o de análise linguística/semiótica. Para tanto, selecionamos dentro de cada eixo referências à oralidade, seja sobre gêneros orais, relação fala-escrita, atividades de escutas ou quaisquer outras que façam menção ao que é do universo da língua oral (recursos não-linguísticos, tomada de notas, relação com outras semioses). Tais filtros nos levam aos objetos de conhecimento e habilidades específicas relacionadas à oralidade nos demais eixos.

No eixo leitura, ao mencionar “as práticas da cultura digital” nos objetos de conhecimento, possibilita a estadia da oralidade em trabalho com textos multissemióticos, dada a complexidade das relações oral/escrito e outras semioses presente nos novos gêneros do ciberespaço – isso especificado apenas no campo jornalístico-midiático. Nos demais campos, a

oralidade não é tão perceptível assim. Nesse sentido, Bunzen (2020, p. 75) afirma que “um primeiro ponto que fica saliente na BNCC (BRASIL, 2017) é o de justamente o trabalho com as práticas orais na cultura digital, aproximando-se das discussões contemporâneas sobre educação estética, educação ética e crítica para o multiletramentos”.

Nesse mesmo direcionamento, o eixo de produção de textos sugere trabalho com textos de circulação em mídias (rádio e TV/vídeo), além de gêneros próprios das culturas juvenis, como: *vlogs*, vídeos e *podcasts* variados, filme, série, *gameplay*, canção, videoclipe, *fanclipe*, *show*, *saraus*, *slams*. Também propõe que as divulgações de resultados de pesquisas aconteçam por meio de apresentações orais e *podcasts* científicos. Podemos perceber que a oralidade perpassa apenas dois dos campos de atuação no eixo produção de textos: jornalístico-midiático e práticas de estudo e pesquisa. Em síntese, “ao exemplificar com a diversidade de gêneros e de práticas de linguagem em diferentes mídias e esferas, o documento aproxima-se de um trabalho que trata das modalidades de uso da língua (oral e escrita), ou seja, já se aposta no imbricamento, no hibridismo e nas sobreposições sem assumir uma perspectiva dicotômica” (BUNZEN, 2020, p. 77).

Enquanto isso, no eixo análise linguística/semiótica, também no campo jornalístico-midiático, o objeto de conhecimento “efeitos de sentido” transparece o trabalho com a oralidade ao relacioná-la com a habilidade EF69LP19: “Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc” (BRASIL, 2017, p. 152). Na descrição, há destaque para os efeitos de sentidos provocados a partir de uso dos recursos paralinguísticos e cinésicos, característicos da oralidade em gêneros textuais orais. Ainda com relação a esse eixo, a oralidade aparece em outro momento, no campo artístico-literário, sob o objeto de conhecimento “Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários”, na habilidade EF69LP54:

Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliteraões, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos [...] (BRASIL, 2017, p. 158).

Novamente, são postos em evidência os recursos não-linguísticos como subsídios para o ensino da oralidade no eixo análise linguística/semiótica, o que demonstra especificamente a predominância dessa regularidade nos textos como responsáveis por seus efeitos de sentido.

Diante da análise e da discussão teórico-metodológica sobre o eixo da oralidade na BNCC (BRASIL, 2017), Bunzen (2020) defende que:

Em comparação com os outros eixos, o EIXO DA ORALIDADE é o que apresenta poucos objetos de conhecimento, poucas habilidades e ainda está ausente em alguns campos. Talvez, ele poderia ser totalmente encapsulado pelos outros EIXOS (sem maiores problemáticas?) ou assumir uma autonomia maior na elaboração dos objetos de conhecimento e habilidades com mais especificidade das mídias e das práticas de linguagem, pois me parece controverso o pouco espaço dado aos gêneros orais/oralizados no EIXO oralidade (BUNZEN, 2020, p. 88).

Dessa maneira, as tensões e os diálogos sobre o ensino da oralidade nas propostas pedagógicas da BNCC (BRASIL, 2017) são conteudistas e problemas procedimentais, à vista de que os questionamentos e as dúvidas são entorno dos conteúdos a serem ensinados na sala de aula e como as orientações impactam a prática docente: o que de oralidade ensinar e como ensinar oralidade a partir das orientações da BNCC (BRASIL, 2017)? Se a Base é uma lei curricular oficial, como orientar-se por ela sem deixar de ofertar um ensino de língua que contemple a realidade do aluno, considerando suas necessidades? Somente a BNCC (BRASIL, 2017) é suficiente para abranger todas as práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa? Como suprir as deficiências, lacunas e fragmentações do documento? Até o momento, não é possível saber com exatidão qual(is) o(s) impacto(s) de sua implementação, porque ainda estamos vivendo esse processo. Então, o que temos hoje é: professores que desconhecem o documento e continuam trabalhando como sempre fizeram e professores que estudam, fazem cursos de capacitação, discutem o documento a fim de compreender suas prescrições e adequá-lo à sua realidade circundante. Todavia, o fato é que a BNCC (BRASIL, 2017) não dá conta de todos os aspectos, haja vista que o professor faz muito além. Em síntese, não podemos repetir a BNCC (BRASIL, 2017) de cor, temos que ser críticos e provocar momentos de conversas e discussões, sabendo reconhecer seus impactos positivos bem como suas limitações.

A BNCC (BRASIL, 2017) não resolve as condições de trabalho do professor e é uma ingenuidade pensar isso. O documento pode, inclusive, piorar e trazer mais tensões. Há uma preocupação conteudista por parte de muitos professores, pressionados a atenderem as necessidades que têm em sala de aula e desprovidos de tempo para ler a BNCC (BRASIL, 2017) (que é complexa e extensa), e ter que tomar as próprias decisões. Nisso, buscam ajuda nos livros didáticos com projetos fadados ao fracasso, uma vez que não houve tempo de as editoras (e seus autores) compreenderem a Base, dada a pressa para sua implementação nas escolas. Daí, surge o erro de acreditar que se se altera o livro didático, altera-se a prática do professor.

Assim, a problematização relativa à BNCC (BRASIL, 2017) recai sobre a realidade do nosso país, sobretudo contemporânea. Como os professores compreenderiam/compreendem esse documento? Professores de diferentes regiões brasileiras o fariam do mesmo jeito? Por que ensinar todos os gêneros que estão no leque de sugestões da Base? Que implicações os gêneros trazem para o aluno leitor/produtor? O que o professor priorizaria ou não? Até que ponto trabalhar com determinado gênero, desenvolver determinada habilidade faz com que o aluno saia da escola com autonomia para posicionar-se na vida pública? Estas inquietações surgem em virtude de ser a BNCC (BRASIL, 2017) um documento muito fragmentado, pouco claro e objetivo para os docentes, principalmente para os que estão longe das pesquisas e do âmbito acadêmico.

Se formos levar em consideração que a BNCC (BRASIL, 2017) se trata de um documento basilar e de formação, que deveria nortear, o que acontece ao professor que não se reconhece nessa Base e aos alunos que não vão conseguir com que essas habilidades sejam realizáveis em sala de aula? Em alguns contextos, será possível discutir e adaptar a Base; porém, outros terão dificuldades de se reconhecer, de se sentir contemplados com o documento. Ao que parece, cabe unicamente aos professores aproximar as orientações propostas à realidade de sua sala de aula, sob a percepção de que são responsáveis por fazer o currículo possível de acontecer. Ou seja, os currículos são postos, mas eles são construídos no chão da sala de aula através da prática docente.

Contudo, não podemos perder de vista os benefícios da BNCC enquanto política curricular, pois a sua criação surge como possibilidade de

promover a equidade educacional e o alinhamento de elementos do sistema brasileiro: a criação de uma Base que serviria como “espinha dorsal” para os direitos de aprendizagem de cada aluno, a formação dos professores, os recursos didáticos e as avaliações externas (SILVA, 2020, p.19).

Ou seja, o documento propõe assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, além de ser base para uma proposta de ensino centralizada nas orientações curriculares como referência para elaboração de materiais didáticos, para práticas docentes e, por conseguinte, para as avaliações educacionais de alta escala. Isso porque a implementação da BNCC parte do plano normativo propositivo e se estende ao plano de ação, no qual acontece a incorporação do que está sendo proposto. Assim, “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2017, p.16).

Nessa perspectiva de currículo, a BNCC defende que o plano de ação pedagógica esteja orientado para o desenvolvimento de competências, de maneira que a prática pedagógica fortaleça ações envoltas na utilidade e produtividade do “saber fazer” e do “aprender a aprender” dos alunos, intercalando as orientações previstas no documento com a flexibilização dos conteúdos e habilidades conforme às demandas circundantes da vida cotidiana da comunidade escolar, pois

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p. 19).

Tal autonomia também é prevista ao aluno, que se torna protagonista da sua própria aprendizagem. Em outras palavras, o aluno é responsável pelo sucesso ou fracasso em aprender já que “a ênfase maior dessa proposta curricular está na aprendizagem, como o estudante se organiza para aprender e como se prepara [...] pelas habilidades e competências que o torne apto para aprender, saber como aprender e onde buscar a aprendizagem (SILVA, 2013, p. 42)”.

Considerando, portanto, tais aspectos positivos da BNCC, sua relevância e seus pontos fundamentais para a Educação Básica, esta análise teve o intuito de refletir e de problematizar como a oralidade está disposta nas orientações do documento e o que estas orientações implicam em seu ensino nas aulas de língua materna dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A partir dela, tornou-se evidente: a predominância, ainda que mínima, dos objetos de conhecimento no campo jornalístico-midiático e maior incidência de habilidades gerais propostas; a quebra na progressão dos objetos de conhecimento da oralidade na distribuição das habilidades específicas ao longo do Ensino Fundamental, devido lacunas no campo de atuação na vida pública e, sobretudo, no campo de atuação artístico-literário. Sendo, pois, este último o mais prejudicado, por não receber nenhum objeto de conhecimento e, por conseguinte, nenhuma habilidade correspondente, durante os quatro anos de escolarização (6º, 7º, 8º e 9º anos); enquanto que o de atuação na vida pública apresenta lacuna apenas no 6º e 7º anos. Desse modo, diante os resultados obtidos, as lacunas elegíveis para a construção da proposta didática-intervencionista dizem respeito ao campo artístico-literário.

4.2 Da BNCC à ação pedagógica: planos de aulas como recurso para o ensino de oralidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Com a implementação da BNCC (BRASIL, 2017), os professores não apenas sentem a necessidade de preparar planos de aulas condizentes com suas propostas, como muitas vezes lhes é determinado que assim o seja. Certamente, nesse momento, surgem dúvidas: “Como fazer um plano de aula de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017)?”; “Quais objetos de conhecimento, competências e habilidades usar?”; “Qual campo de atuação devo escolher?”; “Com qual eixo trabalhar?”. Convenhamos, são muitas informações que demandam tempo para serem assimiladas. E, o mais importante, só é possível fazer isso a partir da leitura do documento ou então de materiais que se fundamentam nas suas orientações. O professor que não tem acesso ou não conhece a Base; ou, ainda, que não dispõe de muito tempo para ajustar seus planos de aula à nova demanda, ou que não tem uma formação sólida e que, consequentemente, se sente inseguro em relação a essa demanda recorre a planos de aula e sugestões de atividades já prontos e disponíveis na *internet*.

Nessa perspectiva, há diversas plataformas virtuais, como Nova Escola, Portal do Professor e Brasil Escola¹⁴, que dispõem de planos de aula com sugestões e orientações pedagógicas aos professores de Educação Básica a partir das propostas normativas da BNCC (BRASIL, 2017). Tais planos consistem em orientações específicas de quais atividades o professor pode desenvolver e como ministrar, conforme as habilidades dispostas no documento normativo. Ao trazer essa realidade para a discussão aqui feita, analiso com mais precisão os planos da Nova Escola para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) referentes aos conteúdos de Língua Portuguesa que envolvem o eixo temático oralidade.

Ao fazer a busca pelos planos, observei que, inicialmente, é possível selecionar o ano e a disciplina. Em seguida, a plataforma redireciona para uma página na qual há possibilidade de realizar “busca com filtros” a fim de afunilar a pesquisa conforme se deseja. Dentro dos filtros, existem sete opções, em que quatro são eixos temáticos apresentados na BNCC (oralidade, análise linguística/semiótica e leitura/escuta, produção de textos). Dessa maneira, selecionei cada ano por vez, contabilizei os planos relacionados a cada eixo. Em seguida, limitei a busca apenas ao eixo oralidade, na qual pude identificar as ocorrências e as predominâncias relativas a: (i) objetos de conhecimento; (ii) habilidades (gerais e específicas); (iii) campos de atuação; (iv) gêneros textuais orais. Assim, uma análise quantitativa, de acordo com essa distribuição dos planos entre os quatro eixos temáticos, mostra predominância para o de análise linguística/semiótica em todos os Anos Finais do Ensino Fundamental. Para melhor visualização, segue a tabela comparativa:

¹⁴ Nova Escola: <https://novaescola.org.br/>; Portal do professor: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>; Brasil Escola: <https://brasilecola.uol.com.br/>.

Tabela 1 - Distribuição dos planos de aula do Nova Escola direcionados aos Anos Finais do Ensino Fundamental por eixo temático

Eixo	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Produção de textos	31	31	31	34	127
Oralidade	32	31	32	35	130
Leitura/escuta	33	33	33	36	135
Análise linguística/semiótica	106	106	106	97	415

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2021, com base nos planos de aula da Nova Escola.

Para entender a disposição dos eixos da forma como aparece na tabela, levei em consideração o total de planos correspondente em ordem crescente, tal como pode ser constatado na última coluna: do menor ao maior quantitativo. A leitura mais ampla da tabela nos indica que, além da ênfase dada ao eixo de análise linguística/semiótica, o de leitura/escuta é o segundo mais predominante; seguidos por oralidade e produção de texto, respectivamente. Portanto, reforça o foco que sempre se deu e ainda se dá ao trabalho gramatical, que está incluso no eixo de análise linguística. Numa leitura específica sobre o eixo da oralidade, o 6º e o 8º anos possuem a mesma quantidade de planos, enquanto que o 7º ano apresenta o menor número e 9º ano, o maior. Esses números mostram uma pequena descontinuidade no ensino da oralidade entre os três primeiros anos (6º, 7º e 8º anos), seguida de um aumento, também, pouco expressivo no último ano do fundamental (9º ano). Ainda assim, demarcam como acontece o espaço da oralidade entre os Anos Finais do Ensino Fundamental, em que se ressalta conforme o nível de complexidade ao longo dos anos de ensino.

Além disso, levando em consideração as habilidades alinhadas à BNCC que estão presentes nos planos de aula no eixo oralidade, identificamos 42 habilidades: sendo 23 gerais (do 6º ao 9º ano); 07 específicas para o 6º e 7º anos; e 13 específicas para o 8º e 9º anos. Trançando as gerais e as específicas, cada ano teve seu próprio quantitativo: o 6º ano, 19; o 7º ano, 21; o 8º ano, 23; e o 9º ano, 24, de maneira que algumas habilidades estavam presentes em todos os anos. Com intuito de tornar a pesquisa mais palpável e passível de acontecer, selecionamos as habilidades (gerais e específicas) com maior número de recorrência ao longo dos anos. No que se refere às habilidades gerais, optamos por aquelas que aparecem em todos os anos e que também representam as mais predominantes entre às vinte e três. Enquanto isso, para a seleção das habilidades específicas, foi levada em conta a predominância daquelas que apareceram com mais ênfase em grupo de anos: primeiro grupo, 6º e 7º anos; segundo grupo, 8º e 9º anos. Ou seja, nosso critério deu prioridade às habilidades que representam a maior

recorrência dentre às quarenta e duas, tanto no parecer geral, quanto no específico. Desse modo, houve uma redução de quarenta e duas para onze habilidades, sendo seis gerais e cinco específicas. Assim, temos o seguinte parecer:

Tabela 2 - Habilidades gerais predominantes nos planos de aula da Nova Escola conforme o eixo da oralidade para os Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano)

Habilidade Gerais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
EF69LP26: Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).	04	04	02	04	14
EF69LP25: Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.	04	06	01	04	15
EF69LP10: Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, <i>podcasts</i> noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, <i>vlogs</i> , jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – <i>podcasts</i> e <i>vlogs</i> noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.	04	03	03	06	16
EF69LP12: Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.	02	08	02	07	19
EF69LP38: Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissensuária, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.	11	06	03	05	25
EF69LP53: Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror;	07	06	06	09	28

crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2021, com base nos planos de aula da Nova Escola.

Na leitura da tabela, a disposição das habilidades gerais se deu por quantidade no total de ocorrências. Sendo assim, estão organizadas em ordem crescente: da menor para maior incidência. Desse modo, podemos realizar duas análises: uma vertical e outra horizontal. Isto é, ao considerar a análise vertical, podemos notar que, com relação à coluna do quantitativo¹⁵ entre as próprias habilidades, há a maior ocorrência da habilidade EF69LP53. Por outro lado, na análise horizontal, temos a seguinte análise de maior ocorrência: no 6º ano, a habilidade em destaque é a EF69LP38; no 7º ano, a habilidade EF69LP12 e a habilidade EF69LP53¹⁶, dividindo o destaque no 9º ano. E, também na horizontal, a menor incidência: no 8º ano, praticamente todas as habilidades descritas apresentam o menor quantitativo, sobretudo as que corresponde aos códigos: EF69LP26, EF69LP25 e EF69LP38. De todas, a única menos citada foi a habilidade EF69LP25 com apenas 01 ocorrência.

Na descrição da BNCC (BRASIL, 2017), essas três habilidades explicitam o que se espera predominantemente que os alunos do 6º ao 9º ano sejam capazes de desenvolver. Com o desenvolvimento da habilidade EF69LP38, por exemplo, espera-se que o aluno aprenda as características da apresentação oral, desde a parte prévia do gênero (tomada de notas sobre a temática, planejamento dos slides de apresentação, ensaio) até à parte simultânea da sua execução propriamente dita (uso apropriado do tempo, dos elementos paralinguísticos e cinésicos, além do uso das diferentes formas da fala – memorização, oralização ou fala espontânea). Essa habilidade (EF69LP38), portanto, reforça a referência e a contribuição dos PCN (1998) na elaboração da Base, quando traz em seus trechos que:

[o] planejamento de um texto oral, ainda que possa se apoiar em materiais escritos, se dá concomitantemente ao processo de produção: uma correção não pode ser apagada, é sempre percebida pelo interlocutor. Assim, o controle do texto oral só pode ocorrer de duas maneiras: previamente, levando-se em conta os parâmetros da situação comunicativa (o espaço, o tempo, os interlocutores e seu lugar social, os objetivos, o

¹⁵ Sombreado em azul escuro.

¹⁶ Destacadas também com o sombreado cinza.

gênero), e, simultaneamente, levando-se em conta as reações dos interlocutores, ajustando a fala no próprio momento de produção (BRASIL/MEC, 1998, p. 74).

Além das estratégias de planejamento e elaboração dos textos orais já citadas, a habilidade EF69LP12 espera que o aluno desenvolva atividades de revisão e de edição, dado o caráter multimodal que alguns destes apresentam, bem como a avaliação desses textos, seja em áudio ou em vídeo, levando em conta o contexto comunicativo, os elementos linguísticos e os não linguísticos (paralinguísticos, prosódicos, proxêmicos e cinésicos), como defendem Dolz e Schneuwly (2004). Nessa habilidade (EF69LP12), sobressaem os elementos relacionados à fala (entonação, velocidade, ritmo, fluidez), à progressão temática e à adequação linguística ao evento comunicativo.

Estes recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos também são retomados na habilidade EF69LP53 quando esta propõe o trabalho com oralização de textos literários diversos a partir de atividades de leituras orais compartilhadas, em que o aluno possa desenvolvê-los e empregá-los devidamente para os efeitos de sentido pretendidos. Por outro lado, em comparação com as outras anteriores, não faz referência a nenhuma atividade de planejamento ou produção de gêneros orais, ficando apenas limitada à leitura em voz alta. De modo geral, as três habilidades que ganharam destaque nos planos de aula recorrem constantemente aos recursos linguísticos e, sobretudo, não-linguísticos quando se pretende ensinar oralidade.

Compreende-se, então, que estas habilidades gerais, apesar de relevantes e predominantes nos planos de aula, refletem um ensino de oralidade ainda pouco explorado, muito simplista e descontínuo, haja vista que oscila entre o 6º, 7º e 9º anos e apresenta desfalque no 8º ano. Tal análise reflete o que afirma Bunzen (2020, p. 90): “há um ‘desacordo’ ou uma ‘dificuldade’ de elaboração didática”. Isso significa dizer que, mesmo partindo de um documento que surge como orientador à prática docente, os planos de aula sinalizam para a inconsistência do material elaborado.

No que se refere à habilidade com menor ocorrência, a EF69LP25, nos trechos da Base, tem como finalidade desenvolver o posicionamento argumentativo e crítico do aluno, em que se espera dele o gerenciamento de sua fala em virtude de expor e defender opiniões próprias, além de debater opiniões contrárias sem desrespeitá-las, de maneira que apresente suas propostas dentro do tempo previsto. Ou seja, é uma habilidade de extrema importância por sua contribuição e por dialogar com alguns dos princípios éticos fundamentais no ensino da oralidade (Carvalho, Ferrarezi Jr., 2018), como: natureza cooperativa do diálogo, o respeito ao outro e civilidade, Responsabilidade pelo que se fala e pelo que se ouve. Porém, no parecer

geral, foi a menos explorada, com destaque bastante expressivo no 8º ano, com apenas uma única menção. Considerando, pois, a riqueza de sua proposta, o pouco uso da habilidade EF69LP25 gera uma perda muito significativa para o ensino da oralidade. Isso se torna, ainda, mais prejudicial no ano de escolarização que seu destaque ocorreu, visto que, comumente, espera-se que quanto mais o aluno se aproxima da próxima etapa da Educação Básica, o ensino Médio, mais a exigência do domínio sobre a defesa de posicionamentos aumenta.

Além desta habilidade, a EF69LP26 também apresenta a menor ocorrência; mais uma vez, isso acontece no 8º ano. Para a BNCC, essa habilidade está associada à relação entre fala e escrita, de modo que explora a capacidade do aluno de tomar nota sobre o que ouve assim como de organizar sua própria fala. Assim, requer que ele tenha escuta compreensiva dos textos orais, como discussões, debates, palestras (já que precisa anotar o que escuta) e que seja capaz de planejar previamente seus textos orais bem como planejar simultaneamente sua fala no momento de materialização do gênero, o que retoma a terceira competência/habilidade específica do ensino da oralidade proposta pela Base: a produção de textos orais, levando em consideração aspectos relativos ao planejamento. Dessa maneira, o trabalho com a EF69LP26 proporcionaria maior preparo do aluno no desenvolvimento de atividades orais e a proposta de ensino da oralidade seguiria o processo sistemático que lhe é necessário.

A análise das habilidades gerais expressa, a grosso modo, não haver tempo-espço para reflexão crítica sobre as dimensões ensináveis dos gêneros orais. E, também, sobre o quão as orientações da BNCC (in)viabilizam o ensino da oralidade. Disso, faz emergir a discussão acerca do lugar da Base e do ensino da oralidade na Educação Básica:

Há fortes indícios e discussões que destacam o caráter de “o” lugar da BNCC, pois ela teria a resposta. [...] Se vários estudos demonstram a dificuldade de implantar a oralidade em sala de aula e nos materiais didáticos, não seremos ingênuos em acreditar que a BNCC irá alterar as práticas didáticas e pedagógicas das escolas” (BUNZEN, 2020, p. 91).

Será mesmo que a BNCC é a resposta? Independente se “sim” ou se “não”, parece haver a crença de que os docentes conseguem, através de táticas e estratégias pedagógicas, compreender as orientações da Base e inseri-las, sem muita dificuldade, em seus planos de aula.

Dando continuidade à análise dos planos de aula, chegamos às habilidades específicas descritas na tabela a seguir:

Tabela 3 – Habilidades específicas predominantes nos planos de aula da Nova Escola conforme o eixo de oralidade para os Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano)

Habilidade Específicas	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
EF67LP11: Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e	01	02	-	-	03

apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: <i>fanzines</i> , <i>fanclipes</i> , <i>e-zines</i> , <i>gameplay</i> , <i>detonado</i> etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, <i>game</i> , canção, videoclipe, <i>fanclipe</i> , <i>show</i> , <i>saraus</i> , <i>slams</i> etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do <i>game</i> para posterior gravação dos vídeos.					
EF67LP23: Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.	03	01	-	-	04
EF89LP22: Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.	-	-	02	03	05
EF89LP12: Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.	-	-	03	03	06
EF67LP24: Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.	06	04	-	-	10

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2021, com base nos planos de aula da Nova Escola.

Na tabela, a ordem da disposição das habilidades específicas também segue o mesmo critério da anterior: da menor para a maior ocorrência. Na leitura da mesma, é importante atentar que as habilidades que apresentam a numeração 67 são destinadas ao 6º e 7º anos; e as habilidades enumeradas por 89 são referentes ao 8º e 9º anos. Dentro do parecer vertical, há, portanto, o destaque da habilidade EF67LP24 para o 6º e 7º anos e da habilidade EF89LP12

para o 8º e 9º anos. No parecer horizontal, temos: a recorrência em maior quantidade da habilidade EF67LP24 em ambos os anos a qual se destina (6º e 7º); a predominância da habilidade EF89LP12 também em ambos os anos a que se refere (8º e 9º); e um empate entre ela e a habilidade EF89LP22 no 9º ano. Também na análise horizontal, é possível identificar as habilidades que menos aparecerem: no 6º ano, a habilidade EF67LP11 (ainda que com pouca diferença para o quantitativo do 7º ano); e no 7º ano, a habilidade EF67LP23, cada uma delas com apenas 01 ocorrência.

Assim como fizemos anteriormente, cabe discutir o que cada uma dessas habilidades destacadas indica sobre o ensino da oralidade. Com reação a habilidade EF67LP24, específica para 6º e 7º anos, foca entorno da tomada de notas de informações bem como a organização destas em primárias e secundárias conforme a relevância temática para a produção do gênero oral, além do poder de síntese sobre os dados coletados. No que confere à habilidade específica do 8º e 9º anos (EF89LP12), há uma exigência maior quanto ao planejamento e à participação de debates regrados sobre temática previamente estabelecida entre os participantes, a fim de que o aluno desenvolva suas habilidades argumentativas. Nesse momento, espera-se, também, que o aluno tenha o poder de convencimento e use as informações sobre a temática para sustentar seu posicionamento, algo que requer bastante preparo. Por fim, no que diz respeito à habilidade EF89LP22, dialoga com anterior no sentido que também potencializa o desenvolvimento de atividades em que o aluno precisa compreender, formular, argumentar e negociar propostas de naturezas distintas acerca de posicionamentos contrários aos seus.

Ao comparar as habilidades gerais e específicas com maior incidência nos planos de aula, observamos que: enquanto as gerais priorizam gêneros expositivos (apresentações orais) e os recursos não-linguísticos para construção de sentido, as específicas dão ênfase aos gêneros argumentativos – principalmente aquelas destinadas ao 8º e 9º anos – e à tomada de nota como recurso para elaboração e execução dos gêneros orais, sobretudo o debate regrado. Esse resultado reflete, a priori, como a Base implica na elaboração dos planos de aula, ao considerar que “o documento [...] indica *parâmetros* para uma construção de uma *curricularização da linguagem oral* a qual necessita de formas/maneiras/modos de produzir, de compreender e de avaliar os textos em sala de aula” (BUNZEN, 2020, p. 66, *grifos do autor*). Ou seja, os planos de aula do Nova Escola denunciam essa *curricularização da linguagem oral* quando sugerem a didatização de determinados gêneros conforme os Anos Finais do Ensino Fundamental, de maneira que cristaliza o ensino: tal gênero deverá ser objeto de ensino em tal ano de escolarização – o que dificulta a progressividade gradual e sistemática das dimensões ensináveis

da oralidade, funcionando, portanto, como *parâmetro* rígido, que delimita tanto a seleção dos materiais didáticos quanto a avaliação das atividades orais.

No que se refere à habilidade específica EF67LP23, destacada na tabela como a menor ocorrência no 6º ano, aborda o respeito aos turnos de fala, algo que deveria ser uma das prioridades no ensino da oralidade em virtude de que o desenvolvimento da competência da fala e o da competência da escuta acontecem conjuntamente, sendo impossível separá-los. Assim, também reforça um dos princípios éticos fundamentais, de Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), que tem como premissas: a) respeitar os turnos de fala, independentemente de quem seja a pessoa que está falando; b) evitar interromper as outras pessoas quando estão falando para não sobrepor a própria fala. Isto é, o básico para que a comunicação oral aconteça: “ouvir e falar são coisas aprendidas conjuntamente. [...] essas atividades inter-relacionam de uma forma tão essencial que é impossível isolá-las. Há muito se sabe que quem não sabe ouvir não é bom falante” (CARVALHO, FERRAREZI JR., 2018, p. 33-34). Então, quando não trabalhada tal habilidade, o ensino da oralidade perde a sua essência, ainda com mais prejuízo no início da escolarização (no 6º ano).

Seguindo com nossa análise, os planos de aula do Nova Escola destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental também revelam quais campos de atuação são mais trabalhados. Para saber disso, recorreremos às quarenta e duas habilidades (gerais e específicas), conferindo uma por uma na própria BNCC, a fim de verificar a relação que mantinham com os campos de atuação. Durante a busca, identificamos que as habilidades indicadas não eram exclusivas apenas do eixo oralidade, como descreviam os planos e o filtro de pesquisa que utilizamos. Dessa maneira, por mais que os 130 planos, do 6º ano 9º ano, estejam alinhados à Base no eixo oralidade, não condizem com tal em virtude de que as habilidades nos levaram aos demais eixos: leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica. Isto é, há planos de aulas sobre oralidade cujas habilidades são de outros eixos.

Nessa perspectiva, Bunzen (2020, p. 88) reforça que

Em comparação com os outros eixos, o EIXO DA ORALIDADE é o que apresenta poucos objetos de conhecimento, poucas habilidades e ainda está ausente em alguns campos de atuação. Talvez, ele poderia ser totalmente encapsulado pelos outros EIXOS (sem maiores problemáticas?) ou assumir uma autonomia maior na elaboração dos objetos de conhecimento e habilidades com maior especificidade das mídias e práticas de linguagem, pois me parece controverso o pouco espaço dado aos gêneros orais/oralizados no EIXO ORALIDADE (*grifos do autor*).

Essa fala de Bunzen sinaliza para as evidências que emergiram ao longo da análise dos planos de aula, algo que está muito imbricado com a BNCC (BRASIL, 2017), haja vista que estão alinhados a ela. Os dizeres do autor também enfatizam a contradição do documento em

promover pouco espaço para os gêneros orais/oralizados no eixo oralidade, em virtude de que os demais eixos os contemplam majoritariamente, o que gera a possibilidade de dois caminhos: acoplar o eixo oralidade aos demais ou fazer com que este tenha mais autonomia, de maneira a explorar melhor suas habilidades e seus objetos de conhecimentos.

Podemos perceber essa discussão com mais visibilidade no quadro a seguir:

Quadro 11 – Eixos de ensino e campos de atuação indicados por habilidades nos planos de aula da Nova Escola para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Eixos	Habilidades	Campos de atuação
Oralidade	EF69LP10, EF69LP11, EF69LP2, EF69LP13, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP19, EF67LP14, EF89LP12, EF89LP13	Jornalístico-midiático
	EF69LP24, EF69LP23, EF69LP38, EF69LP39, EF67LP24, EF89LP27, EF89LP38	Práticas de estudo e pesquisa
	EF69LP52, EF69LP53	Artístico-literário
	EF69LP25, EF69LP26	Atuação na vida pública
Produção de textos	EF69LP08, EF67LP11, EF67LP12	Jornalístico-midiático
	-	Práticas de estudo e pesquisa
	EF69LP50, EF69LP51, EF67LP30	Artístico-literário
	-	Atuação na vida pública
Leitura	EF09LP01, EF09LP02, EF89LP02, EF89LP03, EF89LP04, EF69LP01, EF89LP06	Jornalístico-midiático
	-	Práticas de estudo e pesquisa
		Artístico-literário
	EF69LP20	Atuação na vida pública
Análise linguística/semiótica	EF67LP10	Jornalístico-midiático
	-	Práticas de estudo e pesquisa
	-	Artístico-literário
	EF69LP40	Atuação na vida pública

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2021, com base nos planos de aula da Nova Escola.

Tal quadro referente aos planos de aula dialoga com o que Bunzen (2020, p. 88) defende ao dizer que:

O trabalho com a oralidade na BNCC é mais intenso e detalhado nos EIXOS DE LEITURA e PRODUÇÃO TEXTUAL por justamente apostarem em uma pedagogia do oral em que a “escuta” e a “produção textual” são elementos centrais. O EIXO ORALIDADE parece ser usado para alguns gêneros bem específicos e pontuais, além de procedimentos de interação ou de comportamento nos eventos de letramento escolares [...]. Os quadros da BNCC que detalham o EIXO ORALIDADE são frágeis e não detalham um trabalho com progressão ao longo dos 04 anos dos Anos Finais.

Ou seja, a falta de progressão dos objetos de conhecimentos para o ensino de oralidade entre os eixos e campos de atuação no percurso dos Anos Finais do Ensino Fundamental bem como o pouco detalhamento a respeito dos que são apresentados reforçam, ainda mais, a seriedade do assunto. Além disso, a falta de habilidade em determinados eixos e campos também sugere discrepância, fragmentação, incongruência e ineficiência à qualidade de ensino que se propõe com a oralidade. Precisamos questionar e discutir como os documentos oficiais interferem no que chega ou deixa de chegar no chão da sala.

Nesse sentido, para compreender melhor o quantitativo referente aos campos de atuação, a próxima tabela fornece informações mais precisas sobre a recorrência destes ao longo dos Anos Finais, do 6º ao 9º ano, especificados em cada um. Nesse sentido, o quantitativo de cada ano é a soma das habilidades distribuídas em cada eixo, tal como mencionado na discussão anterior. Sendo assim, temos o seguinte resultado:

Tabela 4 – Campos de atuação presentes nos planos de aula do Nova Escola nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Campos de atuação	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
<i>Jornalístico-midiático</i>	06	07	09	14	36
<i>Práticas de estudo e pesquisa</i>	03	03	03	02	11
<i>Artístico-literário</i>	05	04	05	01	15
<i>Atuação na vida pública</i>	05	07	06	07	25
<i>Total de habilidades</i>	19	21	23	24	

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2021, com base nos planos de aula da Nova Escola.

Nesta parte, podemos observar que as habilidades selecionadas nos planos de aula estão inseridas predominantemente no campo de atuação jornalístico-midiático em todos os Anos Finais do Ensino Fundamental, de modo que a ênfase é gradual conforme o nível; este ainda divide a mesma atenção com o campo atuação na vida pública no 7º ano. Enquanto isso, o parecer sobre os demais campos é outro: (i) o de prática de estudo e pesquisa aparece equilibrado entre os três primeiros anos, tendo uma redução mínima no 9º ano; (ii) o de artístico-literário apresenta o mesmo quantitativo de habilidades no 6º e 8º anos, ficando um pouco

abaixo no 7º ano e mais ainda no 9º, de tal forma que é o que menos aparece; e (iii) o de atuação na vida pública está bem distribuído entre os quatro anos.

Com isso, “observa-se um foco maior nos gêneros jornalísticos orais e nas discussões orais, com maior destaque para ampliação das capacidades de argumentar e expor” (BUNZEN, 2020, p. 85). Tal cenário coincide com a perspectiva de que há recorrência por gêneros orais já “consagrados”, quando o docente decide trabalhar com a oralidade, em que se sobressai: o debate regrado (gênero predominantemente argumentativo), a entrevista, a exposição oral e o seminário (gêneros predominantemente expositivos). Parece haver uma relutância ou insegurança em se propor o trabalho com outros gêneros orais que não sejam esses, o que demarca outro desafio para o ensino da oralidade.

Assim, nossa análise também buscou identificar quais gêneros aparecem nos planos de aula do Nova Escola e com qual frequência. Para discutir os resultados, dispomos de duas tabelas: uma para os gêneros referentes ao 6º e 7º anos e outra para o 8º e 9º anos. Assim, temos:

Tabela 5 – Gêneros trabalhados no eixo oralidade nos planos de aula da Nova Escola para 6º e 7º anos

Gêneros	6º ano	7º ano
Exposição oral	09	03
Assembleia	01	01
Proposta oral	03	03
Mito	03	-
Entrevista	03	-
Conto popular	03	-
Vlog	03	-
Notícia esportiva	03	-
Texto dramático (esquetes/peças teatrais)	03	-
Podcast de divulgação científica	-	03
Podcast noticioso	-	03
Spot	-	03
Autobiografia	-	03
Conto de horror	-	03
Poema	-	03
Debate	-	03

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2021, com base nos planos de aula da Nova Escola.

Na tabela acima, identificamos que são trabalhados nove gêneros no 6º ano e dez no 7º; e que três deles coincidem entre si: exposição oral, assembleia e proposta oral. Como demonstra o sombreado, a exposição oral é o gênero que predomina entre os demais no 6º ano, enquanto os outros gêneros estão trabalhados igualmente; no que se refere ao 7º ano, não há predominância entre os gêneros, já que todos recebem a mesma atenção, com exceção do gênero assembleia, que possui apenas uma indicação (assim como no 6º ano). Observamos também que os gêneros indicados nos planos de aula do 6º e do 7º ano estão distribuídos entre os campos

de atuação: no campo artístico-literário (mito, conto popular, texto dramático, poema, conto de horror, autobiografia), no jornalístico midiático (entrevista, notícia esportiva, *vlog*, *podcasts* noticioso, *spot*), no campo de práticas de estudos e pesquisa (exposição oral, *podcasts* de divulgação científica) e no campo de atuação na vida pública (assembleia, proposta oral e debate). No 6º ano, há mais gêneros que fazem referência ao campo artístico-literário; já no 7º, os gêneros são predominantemente do campo jornalístico-midiático. Todavia, diante do parecer geral, em todos os gêneros indicados para trabalhar a oralidade no 6º e 7º anos, o que predomina é a exposição oral.

Segundo Saldanha (2016, p. 113-114), os gêneros orais podem ser classificados como prototípicos e não prototípicos, em que a distinção acontece por meio da conversação espontânea face a face (formal ou informal), que integra as práticas cotidianas do falante; e da língua não prototípica, que inclui outras demandas e domínios da oralidade, em contextos formais públicos. Para agrupá-los distintamente, há características que demarcam suas especificidades: os gêneros orais prototípicos dependem da situação comunicativa face a face entre os interlocutores, além de possuírem maior incidência de descontinuidade na fala (pausas, falsos inícios, hesitações, truncamento, fragmentação, interrupção, correção etc), de alternância dos turnos conversacionais entre locutor e interlocutor bem como as repetições do discurso oral; enquanto que os gêneros não prototípicos recorrem ao planejamento e à preparação que antecedem a fala e demandam que o locutor fale para vários interlocutores, os quais geralmente não o conhecem. Apesar da oralização ser imediata, tal como nos gêneros orais prototípicos, há necessidade de elaboração prévia, dado que, majoritariamente, os gêneros não prototípicos são formais e públicos. Por esse motivo, adentram o contexto escolar e são recorrentes na didatização do ensino da oralidade.

No leque de opções dos gêneros orais não prototípicos estão a entrevista, a exposição oral, o debate regado e a encenação ou representação teatral, em virtude de oferecerem práticas de linguagem distantes e/ou pouco usuais do contexto cotidiano do falante/aluno, em ambientes institucionais que não são propiciados pela vida diária, ou seja, incomuns à realidade do falante. É importante ressaltar que a escolha por estes gêneros não prototípicos citados também gera uma discrepância no ensino da oralidade, uma vez que são sempre objetos de ensino, deixando diversos outros que também merecem atenção e espaço na sala de aula fora de cogitação. Com isso, observamos o quanto o ensino da oralidade está limitado à didatização de gêneros já consolidados no espaço escolar e que, por sua recorrência, traçam o perfil das aulas de oralidade, de modo que inviabilizam tantas outras possibilidades de trabalhá-la; como se oralidade se resumisse a estes gêneros.

Nesse sentido, há forte sugestão teórico-metodológica para “o docente construir um ‘corpus de textos orais correspondentes aos gêneros previstos’” (BUNZEN, 2020, p. 66), de acordo com os Anos Finais do Ensino Fundamental. Apesar de que não há indicação de qual gênero o professor deve trabalhar, “a escolha uniformizada dos gêneros a ser ensinados por ano é também um problema a ser enfrentado na futura batalha curricular de implementação da BNCC” (BUNZEN, 2020, p. 80). Essa seleção não é totalmente improdutiva, uma vez que as dimensões da oralidade são trabalhadas, porém uma sugestão seria trabalhar os gêneros orais a partir da perspectiva de Dolz e Shneuwly (1998), a qual considera o gênero sob o conjunto de princípios: os agrupamentos de gêneros, a progressão e a orientação metodológica.

Para os autores Dolz, Shneuwly (1998, p. 101-107), os agrupamentos de gêneros devem seguir três critérios: corresponder às finalidades sociais atribuídas ao ensino; retomar as distinções tipológicas; e ser relativamente homogêneos quanto às demandas dos usos linguísticos envolvidos nos gêneros agrupados. Já à progressão, deve ser disposta em decorrência dos agrupamentos de gêneros e promover as aprendizagens em espiral ao conceber um ensino da diversidade textual a cada nível de complexidade ou considerar os gêneros de acordo com os ciclos do Ensino Fundamental. E, por fim, a orientação metodológica em que acontece a escolha da sequência didática dentre as que estão propostas e que atendem as demandas do objetivo de aprendizagem; bem como a escolha dos módulos ou das atividades a serem trabalhadas. Tal perspectiva teórico-metodológica é extremamente processual e complexa, pois compreende o quão lenta e longa é a aprendizagem de produzir gêneros. Por esse caráter, chega a ser mais a próxima de assegurar o domínio dos gêneros ao final Ensino Fundamental.

Seguindo esse mesmo pressuposto, a próxima tabela evidencia quais gêneros são indicados nos planos de aula para o 8º e 9º anos. Vejamos:

Tabela 6 – Gêneros trabalhos no eixo oralidade nos planos de aula da Nova Escola para o 8º e 9º anos

Gêneros	8º ano	9º ano
Assembleia	01	01
Documentário	03	-
Artigo de opinião	03	-
Cordel	03	-
Comentário (meme)	03	-
Conto de suspense/terror	03	-
Propaganda política	01	-
Vídeo-minuto	03	-
Texto dramático	03	-
Reportagem	03	-
Resumo	03	-
Exposição oral	-	03
Proposta oral	-	03

Vlog	-	03
Entrevista	-	03
Propaganda de rádio	-	03
Podcast de divulgação científica	-	03
Artigo de divulgação científica	-	03
Haicai	-	03
Soneto	-	03
Debate	-	06
Conto clássico e contemporâneo	-	03

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2021, com base nos planos de aula da Nova Escola.

De acordo com a tabela acima, podemos concluir que todos os gêneros, com exceção da assembleia e da propaganda política, foram indicados três vezes nos planos de aula da Nova Escola referentes ao 8º ano. O mesmo quase aconteceu com os gêneros nos planos do 9º ano; a única diferença foi o gênero debate, que se destacou entre os demais, representando o mais predominante. Outro fato a se reparar é que nenhum dos gêneros se repete em ambos os anos, exceto a assembleia, o que mostra um leque de opções distintas – embora os planos de aula do 8º ano (11) ofertem um gênero a menos em comparação aos do 9º ano (12).

Assim como discutido antes, aqui também há maior incidência por gêneros não prototípicos, que “surtem nas situações de comunicação cultural complexa, nas quais há domínio sócio-discursivo estabelecido como domínio artístico, religioso, escolar, jurídico, jornalístico etc. Esses gêneros mediam situações sociais de interação não presencial e/ou assimétrica” (SILVA; ARAÚJO, 2013, p. 40-41). Além disso, é preciso compreender como tais indicações de gêneros podem cristalizar o ensino da oralidade e, por conseguinte, a prática docente. Segundo Bunzen (2020, p. 79),

A eleição de gêneros específicos para cada ano pode gerar um efeito retroativo de grande prescrição aos projetos didáticos autorais dos professores [...] Talvez, fosse mais salutar indicar os campos e as expectativas de aprendizagem, mas deixassem que os/as professores, as equipes que produzem os documentos curriculares locais e situados e os elaboradores de materiais didáticos pudessem ter mais liberdade na escolha dos objetos de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Além dos gêneros, a pesquisa possibilitou-nos identificar os objetos de conhecimento indicados nos planos de aula. Assim como na análise anterior, optamos por agrupá-los em dois momentos: no primeiro, os referentes ao 6º e 7º anos; e no segundo, os relacionados ao 8º e 9º anos.

Observemos como isso acontece no primeiro momento:

Tabela 7 – Objetos de conhecimento do eixo oralidade nos planos de aula da Nova Escola pra 6º e 7º anos

Objetos do conhecimento	6º ano	7º ano	Total
Produção de textos orais	10	07	17

Oralização	07	06	13
Estratégias de produção: planejamento e produção de textos orais	11	05	16
Conversação espontânea	03	01	04
Discussão oral	04	06	10
Registro	04	05	09
Procedimentos de apoio à compreensão/Tomada de nota	05	03	08
Produção de textos jornalísticos	03	01	04
Planejamento e produção de textos jornalísticos orais	05	-	05
Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	-	01	01
Planejamento de textos orais	-	01	01

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2021, com base nos planos de aula da Nova Escola.

Podemos observar na disposição da tabela que os planos de aula do 6º ano revelam nove objetos de conhecimento e os do 7º ano, dez. Dentre eles, há oito que se repetem em ambos os anos, sendo eles: produção de textos orais; oralização; estratégias de produção: planejamento e produção de textos orais; conversação espontânea; discussão oral; registro; procedimentos de apoio à compreensão/tomada de nota; e produção de textos jornalísticos. Dessa maneira, ficaria apenas um diferente para o 6º ano (planejamento e produção de textos jornalísticos orais) e dois para o 7º ano (participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social; e planejamento de textos orais). Com isso, compreendemos que não há muita distinção entre os objetos de conhecimento para estes anos. Além disso, as partes sombreadas evidenciam quais são os objetos de conhecimento mais predominantes: no 6º ano, estratégias de produção: planejamento e produção de textos orais; e no 7º ano, produção de textos orais. No 6º ano também fica muito evidente a produção de textos orais, como o segundo mais recorrente.

Dessa maneira, os objetos de conhecimento resumem-se, basicamente, a apenas duas das cinco competências/habilidades específicas para o ensino da oralidade no Ensino Fundamental: produção de textos orais e a relação entre fala e escrita. Aqui, cabe, pois, reforçar o que defende Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) sobre a sistematicidade do trabalho com oralidade, que envolve três dimensões: método, continuidade e progressividade. Estas dialogam e inter-relacionam no sentido de que é necessário que os objetos de conhecimento estejam a favor do desenvolvimento das habilidades: das mais básicas às mais complexas. Tal processo gradual não acontece nos planos de aula descritos acima porque: ora, uns são mais incisivos do

que outros no mesmo ano de escolarização; ora, descontínuos entre um ano e outro. Nessas condições, requer um olhar mais reflexivo do professor sobre quais objetos de conhecimento trabalhar e como fazer isso atendendo à sistematicidade do ensino da oralidade. Por isso, a importância do planejamento da ação pedagógica.

Partimos, agora, para o próximo momento em que observamos os objetos de conhecimento indicados nos planos de aula do 8º e 9º anos.

Tabela 8 – Objetos de conhecimento do eixo oralidade nos planos de aula da Nova Escola para 8º e 9º anos

Objetos do conhecimento	8º ano	9º ano	Total
Produção de textos orais	09	09	18
Oralização	06	06	12
Estratégias de produção: planejamento e produção de textos orais	02	05	07
Discussão oral	01	04	05
Registro	04	04	08
Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	04	06	10
Produção de textos jornalísticos orais	04	09	13
Planejamento e produção de textos jornalísticos orais	01	04	05
Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados	03	-	03
Escuta; apreender o sentido geral dos textos; apreciação e réplica; produção/proposta	01	-	01
Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais	03	-	03
Procedimentos de apoio à compreensão/ tomada de nota	02	-	02
Conversação espontânea	01	-	01
Efeitos de sentido	03	-	03
Estratégias de produção	-	01	01

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2021, com base nos planos de aula da Nova Escola.

Antes da leitura e da análise mais atenta da tabela, é importante ressaltar que oito dos objetos do conhecimento identificados nestes planos específicos são os mesmos dos apresentados nos planos do 6º e 7º anos, o que justifica a recorrência dos planos de aula terem os mesmos conteúdos, apesar de propor atividades pedagógicas com gêneros diferentes – como se fosse mais do mesmo, sem diversificar o ensino da oralidade. Além disso, é preciso entender

que os que diferem justificam-se por conta dos gêneros escolhidos conforme o ano previsto. Aqui, a discussão sobre a repetição dos objetos de conhecimento a respeito da oralidade traz, novamente, o posicionamento de Dolz e Schneuwly (1998) de que, embora seja trabalhado o mesmo gênero, isso deve acontecer em diferentes níveis de complexidade ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nessa análise, o que acontece é o inverso: diferentes gêneros e mesmo objeto de conhecimento, sem a progressão de complexidade.

Partindo, então, para a tabela em si, nos planos de aula do 8º ano, o objeto de conhecimento “produção de textos orais” destaca-se entre os outros e recebe a mesma atenção nos do 9º ano, sendo também o que predomina junto com o objeto de conhecimento “produção de textos jornalísticos orais”. Visivelmente na disposição da tabela, também notamos que há mais objetos de conhecimento trabalhados nos planos de aula do 8º ano, totalizando quatorze; enquanto, nos do 9º ano esse número ficou reduzido à nove. Mais uma vez, os planos de aula evidenciam a sobreposição dos objetos de conhecimento entre os pares de ano. Sendo assim, há uma quebra nas atividades propostas.

Tais objetos de conhecimentos citados nos planos de aula também atentam, pois, para algo semelhante à análise da BNCC: a falta de progressão do ensino da oralidade. Nesse contexto, foge ao esperado, descrito nas palavras de Magalhães e Costa-Maciel:

As práticas de oralidade na escola devem envolver algumas dimensões a fim de realmente cumprir com o objetivo de ampliação das capacidades de linguagem do(s) aluno(s), envolvendo a produção oral dos mais diversos gêneros, a escuta ativa (compreensão do texto oral), as práticas de análise linguística da oralidade, em seus aspectos multissemióticos, aos quais os sujeitos se lançam mão para construir significado (MAGALHÃES; COSTA-MACIEL, 2021, p. 160).

Portanto, é preciso que, a partir da proposição de um conjunto de atividades, haja a relação entre o contexto e os propósitos comunicativos, em virtude de que o ensino da oralidade contemple todas as dimensões dos gêneros orais.

Prosseguindo com a pesquisa dos planos de aula do Nova Escola, buscamos elucidar como (e se) acontece as orientações pedagógicas para o ensino da oralidade no campo artístico-literário. Para tanto, seguimos os mesmos critérios de análise: (i) habilidades, (ii) objetos de conhecimentos, (iii) gêneros trabalhados. Essa parte da análise prioriza, pois, os dois objetos de estudo pouco valorizados na BNCC: a oralidade e o campo artístico-literário. Por isso, seus resultados são, igualmente, decisivos para a elaboração da proposta didática. É preciso ressaltar, pois, que foi considerado para análise o quantitativo de quinze planos de aulas, os quais fazem menção ao campo artístico-literário. Também merece destacar que todas as informações expostas nas próximas tabelas retomam dados já mencionados anteriormente, quando feita a análise do ensino da oralidade como um todo nos planos de aula. Aqui, portanto, as informações

foram agrupadas de maneira a enfatizar as variáveis quanto ao ensino de oralidade no campo artístico-literário.

A priori, são esclarecidas as habilidades gerais distribuídas por eixos de ensino para os Anos Finais do Ensino Fundamental, como podemos verificar na tabela a seguir:

Tabela 9 – Distribuição das habilidades gerais do campo artístico-literário por eixos de ensino nos planos de aula da Nova Escola para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Eixo	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Oralidade	02	01	02	01	06
Produção de texto	03	03	03	-	09
Total	05	04	05	01	15

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2021, com base nos planos de aula da Nova Escola.

Com base na exposição da tabela, dos quinze planos de aula que fazem referência ao campo artístico-literário, apenas nove contemplam as habilidades gerais correspondentes ao eixo oralidade: objeto de estudo da nossa pesquisa. Então, as tabelas seguintes dão conta de reunir as ocorrências das habilidades, dos objetos de conhecimento e dos gêneros nestes planos de aula específicos. Vejamos a primeira delas:

Tabela 10 – Ocorrência das habilidades gerais nos planos de aulas da Nova Escola sobre o ensino da oralidade no campo de atuação artístico-literário para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Habilidade	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
EF69LP52: Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.	03	-	03	-	06
EF69LP53: Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.	07	06	06	09	28

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2021, com base nos planos de aula da Nova Escola.

Como dito, as tabelas vão retomar dados já discutidos, tal como o exposto acima quanto à maior ocorrência da habilidade EF69LP53 ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Todavia, em comparação à ocorrência da habilidade EF69LP52, gera uma nova análise, um novo parecer: aqui, se revela a predominância de, apenas, duas habilidades gerais atribuídas ao ensino de oralidade dentro do campo artístico-literário – digna de passagem, trabalhadas de modo bastante desproporcional nos planos. Coincidentemente, as únicas citadas pelo documento normativo: a BNCC. Isso implica dizer que, assim como na Base, os planos de aula do Nova Escola apresentam o ensino da oralidade restrito tão somente a duas habilidades, sendo elas gerais (do 6º ao 9º ano). Friso tal resultado porque também denuncia a escassez de habilidades específicas relacionadas ao campo artístico-literário, quando se trata do eixo oralidade: fato este constatado tanto na análise da BNCC, quanto, agora, na análise dos planos de aula. Diria que bem previsível, em virtude de que tais planos estão alinhados à Base e, obviamente, as lacunas apresentadas nela também refletiriam na elaboração destes.

Por conseguinte, as habilidades estão sujeitas aos objetos de conhecimento, já que, na organização da Base, correspondem a eles. Em outras palavras, cada objeto de conhecimento traz consigo uma habilidade a ser desenvolvida. Assim, a partir da indicação, nos planos de aulas, dos códigos alfanuméricos característicos das habilidades, chegamos aos seus respectivos objetos de conhecimento descritos na BNCC. Com isso, tivemos como resultado dois objetos de conhecimento: produção de textos orais (EF69LP52) e produção de textos orais/oralização (EF69LP53). Na tabela abaixo, está exposto o quantitativo de ocorrência destes nos planos de aula:

Tabela 11 – Ocorrência dos objetos de conhecimento nos planos de aulas da Nova Escola sobre o ensino da oralidade no campo de atuação artístico-literário para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Objetos de conhecimento	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Produção de textos orais	10	07	09	09	35
Produção de textos orais/ Oralização	07	06	06	06	25

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2021, com base nos planos de aula do Nova Escola.

Inversamente ao quantitativo das habilidades (indicadas na Tabela 10), o quantitativo dos objetos de conhecimentos indica com maior ocorrência o que se refere à produção de textos orais (quantitativo 35), correlacionado à habilidade EF69LP52 (quantitativo 06). Ou seja, apesar de a indicação dos objetos de conhecimento ser bem mais significativa, o desenvolvimento de suas habilidades não a corresponde. Isso sinaliza que os planos de aulas estão incongruentes, talvez pela dificuldade do professor em concretizar as orientações da BNCC em material didático.

Além dessas variáveis, fez parte da análise identificar quais gêneros são predominantes para o ensino da oralidade no campo artístico literário. A tabela a seguir reúne o parecer:

Tabela 12 – Ocorrência dos gêneros nos planos de aulas da Nova Escola sobre o ensino da oralidade no campo de atuação artístico-literário para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Gênero ¹⁷	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Mito	03	-	-	-	03
Conto popular	03	-	-	-	03
Texto dramático	03	-	03	-	06
Conto de horror	-	03	-	-	03
Poema	-	03	-	-	03
Conto de suspense/terror	-	-	03	-	03
Conto clássico contemporâneo	-	-	-	03	03
Haicai	-	-	-	03	03
Soneto	-	-	-	03	03

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2021, com base nos planos de aula da Nova Escola.

A tabela acima apresenta os gêneros textuais mais predominantes para o ensino de oralidade no campo artístico literário, sendo eles: mito, conto, texto dramático e poema. O quantitativo, nesse contexto, expressa um equilíbrio na distribuição dos gêneros, uma vez que cada um deles é trabalhado três vezes em um ano específico do Fundamental II. Ao desconsiderar as especificidades mencionadas a respeito de cada um desses gêneros, a junção daria o seguinte parecer quantitativo: mito (03), conto (12), texto dramático (06) e poema (09). Esse parecer revela que o que se prioriza são os gêneros considerados “canônicos”, bastante costumeiros em sala de aula quando se pretende trabalhar com os gêneros literários. Ou seja, é uma oferta de ensino limitada por conta do leque pouco expressivo diante da vastidão em que o campo artístico-literário proporciona em competência e habilidade.

Nesse contexto, se fazem necessários materiais didáticos que incorporem outros letramentos além do escolar, em que o ensino de textos literários consagrados divida espaço na sala de aula com os letramentos extraescolares, nos quais os gêneros textuais literários não fiquem restritos aos da literatura cânone. Em virtude de contemplar, portanto, o campo artístico-literário a partir da perspectiva inter e multi cultural, que proporciona a circulação dos gêneros literários em diversas agências de letramento, optamos por trabalhar a oralidade sob os letramentos de reexistência, como manifestação artística e literária.

¹⁷ Os gêneros expostos na tabela seguiram a descrição dos planos de aula analisados, isto é, a menção destes corresponde tal como aparece nos planos.

Assim sendo, dando continuidade à pesquisa, buscamos pelas temáticas que inter-relacionam tanto com o campo artístico-literário quanto com a perspectiva dos letramentos de reexistência, sendo elas: letramentos marginal, intercultural, comunitário e/ou ideológico, multiletramento e agências de letramento. Essa busca se deu em virtude de que foram exploradas a partir da lacuna existente no campo artístico-literário dentro da BNCC para o ensino da oralidade e, por conseguinte, relacionar os letramentos de reexistência como base teórica para a elaboração da proposta didática. Disso, surgiu a oportunidade de somar tal perspectiva com outras que se acrescentam. Para tanto, assim como nas buscas anteriores, selecionamos os planos de aulas dos Anos Finais do Ensino Fundamental sob o filtro do eixo oralidade com o intuito de analisar propostas didáticas que envolvessem práticas de linguagem cujo foco fossem as temáticas já mencionadas.

Isso porque, tais temáticas nos interessam quanto à exploração do campo artístico-literário e queríamos analisar como o ensino da oralidade acontecia nessa perspectiva. Porém, assim como identificamos na BNCC (BRASIL, 2017), o campo artístico-literário tem pouca visibilidade, sobretudo quando se trata do ensino da oralidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Notamos que, justamente por estar alinhados à BNCC (BRASIL, 2017), os planos apresentavam o mesmo desfalque do documento. Ressaltamos, ainda, que tomamos a perspectiva dos letramentos de reexistência como base para justificar a importância da nossa proposta intervencionista, explorando oralidade por meio do campo artístico-literário na temática da reexistência. Desse modo, as buscas pelos planos de aulas sob as categorias expostas revelariam possibilidades (ou não) de como trabalhar a oralidade, de maneira que atendesse nossa demanda de pesquisa. Contudo, a busca sinalizou que em nenhum dos planos de aula, do 6º ao 9º ano, apresenta tais termos em sua elaboração. Assim, caso os professores optassem por uma dessas perspectivas, não obteriam sucesso.

De maneira geral, a análise dos planos de aula do Nova Escola revela que as propostas para o ensino de oralidade ainda são escassas e as poucas que há são direcionadas para campos de atuação, objetos de conhecimento, habilidades e gêneros predominantes. Ou seja, reforçam uma oralidade que não transcende para outros contextos e necessidades, que está sujeita a ser apenas uma atividade esporádica, descontextualizada e assistemática. Por outro lado,

não basta apenas defender que se pode ensinar a oralidade e elencar habilidades e objetos de ensino, mas precisamos coletivamente criar políticas públicas e espaços formativos na escola e fora dela para auxiliar os(as) docentes a como fazer do oral um objeto de conhecimento ensinável, sem deixar de lado aspectos éticos e estéticos (BUNZEN, 2020, p. 91).

Sendo assim, o ensino da oralidade em sala de aula vai além de discutir sobre as habilidades e objetos de ensino que estão vinculados a ela, uma vez que a necessidade reside no preparo dos docentes quanto a fazê-los compreender a oralidade enquanto objeto de ensino em si mesmo, a partir de suas dimensões ensináveis.

Diante disso, “precisamos apostar mais na construção da autoria das aulas, dos projetos didáticos e da construção do conhecimento para que a proposta seja mais situada, mais flexível e mais aberta para o “caminhar” coletivo” (BUNZEN, 2020, p. 91). Isto é, o professor deve ter autonomia sobre os objetos de ensino que pretende levar à sala de aula e como deve explorá-lo, a fim de atender às necessidades circundante do contexto escolar e da comunidade em que o aluno está inserido. E não se deixar levar unicamente como a BNCC (BRASIL, 2017), que se propagam como o “caminho” pedagógico, como a “resposta” para todos os entraves do ensino. “Se vários estudos demonstram a dificuldade de implantar a oralidade em sala de aula e nos materiais didáticos, não seremos ingênuos em acreditar que a BNCC (BRASIL, 2017) irá alterar as práticas didáticas e pedagógicas da escola” (BUNZEN, 2020, p. 90). É preciso, portanto, que o professor extrapole as orientações da BNCC, de maneira que se aproprie do que ela tem de relevante e significativo, mas que também enxergue criticamente suas orientações e lacunas. Desse modo, o professor deve ler com criticidade e autonomia os materiais curriculares e didáticos para preparar seu próprio material, que se ajuste às suas necessidades e à realidade circundante de onde atua. A título de exemplo, trazemos no próximo capítulo uma proposta didática que condiz com tais termos.

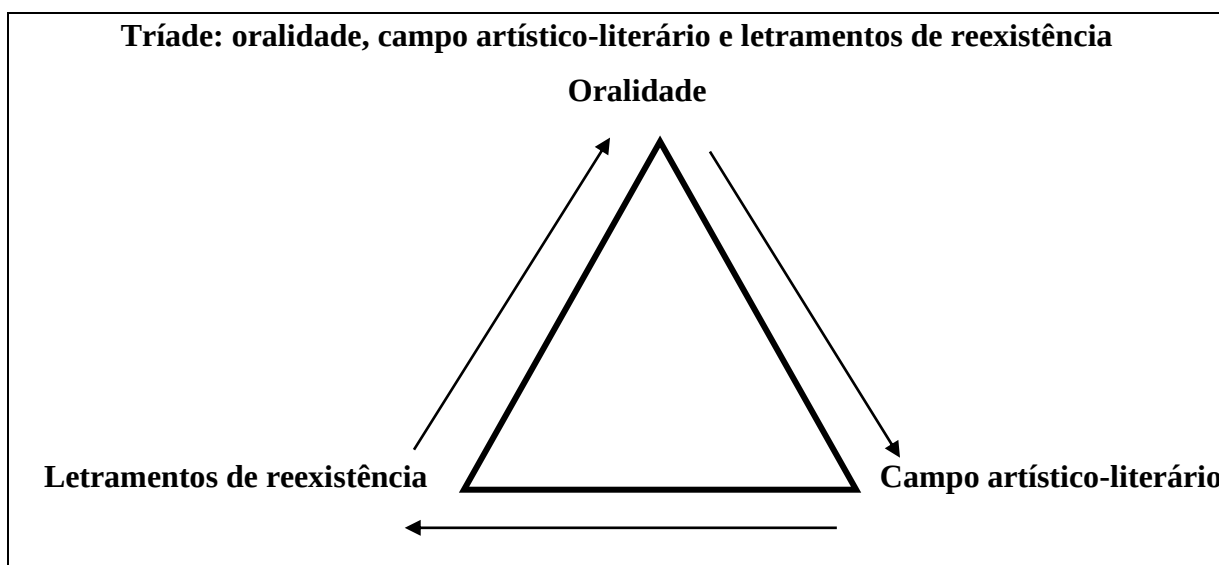
5 A VOZ DA PERIFERIA: O PROCESSO DE REEXISTÊNCIA POR TRÁS DA MARGINALIZAÇÃO

Este capítulo detalha a proposta didática, que se constitui como alternativa de ir além da BNCC e dos planos de aula analisados, no que se refere à carência do ensino da oralidade, sobretudo no campo artístico-literário. Levamos em consideração, portanto, as principais lacunas/limitações verificadas em nossas análises: ausência de habilidades específicas para o eixo da oralidade ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental no campo artístico-literário; presença das únicas duas habilidades gerais (EF69LP52 E EF69LP53) previstas para o ensino de oralidade neste campo, com predominância significativa de uma delas (EF69LP53); sugestões de propostas com gêneros literários vinculados à literatura cânone; predominância de gêneros argumentativos no 8º e 9º anos, com o destaque para o debate regrado. Assim, o

objetivo é promover um material didático acessível ao professor, o qual pode ser adequado à sua prática, como possibilidade de trabalhar a oralidade através de atividades sistemáticas, contínuas, graduais e complexas, que contemplem, simultaneamente, o ensino de manifestações artístico-literárias além do cânone e os letramentos extraescolares. Para tanto, a proposta didática foi elaborada a partir da tríade: oralidade, campo artístico-literário e letramentos de reexistência.

5.1 Metodologia

Para elaborar a proposta, consideramos o campo artístico-literário em decorrência dos resultados da análise realizada da BNCC, na qual se verificou maior lacuna do ensino de oralidade neste campo de atuação e os letramentos de reexistência, por ser uma oportunidade de, a partir das manifestações artísticas e literárias, compreender as pluralidades de sujeitos que adentram o espaço escolar e desenvolver as competências da oralidade em sugestões teórico-metodológicas que visam a identidade pessoal e coletiva. Desse modo, as atividades sugeridas estão vinculadas na triangulação: oralidade, campo artístico-literário e letramentos de reexistência, ilustrada a seguir.



Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2022.

Para chegar, de fato, à elaboração da proposta tal como está apresentada, seguimos as seguintes etapas de processo:

- Verificação dos pontos evidenciados na análise dos dados (tanto da BNCC quanto dos planos de aulas da Nova Escola);

- Identificação da tríade: oralidade, campo artístico-literário e letramentos de reexistência;
- Seleção dos objetos de conhecimentos referente ao ensino da oralidade;
- Criação de habilidades (consideradas por nós como específicas) que suprissem as lacunas identificadas na BNCC;
- Especificação dos objetivos de aprendizagem esperados no desenvolvimento das atividades;
- Seleção dos textos/gêneros a serem trabalhados;
- Divisão, organização e titulação das seções;
- Elaboração das questões, orientações metodológicas e gabaritos;
- Ilustração do material didático¹⁸;
- Descrição e reflexão das sugestões teórico-metodológicas do material didático.

Nesse contexto, os letramentos de reexistência são responsáveis por articular os gêneros textuais (sejam eles literários ou não) e nomear as seções. Para embasar a perspectiva de reexistência atrelada ao letramento, optamos por escolher a temática racial em virtude de a marginalização estar associada sociohistoricamente às pessoas negras. Isto é, além de discutir a resistência que os negros enfrentam quanto à sua cor, sinalizar para o estereótipo e o estigma acerca da marginalidade intrínseca à negritude. Certamente, os demais grupos historicamente discriminados, como as mulheres, a comunidade LGBTQIA+, os afro-brasileiros, os povos indígenas, entre tantos outros, também traçam, no percurso da vida, histórias de reexistência e ressignificação de quem são e de que lugar ocupam, através das vozes que ecoam e recolhem em si. E, por isso, poderiam ser pauta desta proposta didática. Contudo, a negritude pode atravessar todos esses grupos e, ainda, intensificar o resistir e o reexistir diante às imposições sociais: o “ser negro” transcende qualquer outra forma de opressão.

A escolha por discutir a temática racial também se deu por conta de tomarmos como base o uso inédito do termo letramentos de reexistência, tal como se originou na pesquisa de Souza (2011), vinculado “ao papel histórico dos ativistas do movimento hip-hop ao incorporar, criar, ressignificar e reinventar os usos sociais da linguagem, os valores e intenções” (SOUZA, 2011, p. 36), por denunciar as microrresistências cotidianas, materializadas no racismo. Se justifica, ainda, por motivos pessoais: fui vítima do preconceito racial de um colega de turma,

¹⁸ As ilustrações do material didático foram retiradas de um bando de imagens gratuito, disponível no endereço: <https://pixabay.com/pt/>.

que chegou a me agredir verbal e fisicamente. Na época, estudávamos o Fundamental e a única atitude da escola foi transferi-lo de turno para que eu não revidasse a agressão em momentos futuros. Então, falar sobre a reexistência da pessoa negra é, também, traduzir uma parte minha que foi marcada por esse episódio.

Para atender a oralidade, levamos em consideração os objetos de conhecimento/dimensões ensináveis da oralidade, como: escuta/compreensão de textos orais, produção de textos orais, relação de fala e escrita, avaliação criteriosa (o que e como avaliar) e princípios éticos fundamentais. Após selecionarmos tais objetos de conhecimentos, nos embasamos nos teóricos para legitimar as habilidades específicas correspondentes a cada um deles. Ou seja, transformamos as teorias discutidas ao longo da pesquisa em habilidades, as quais, nesse caso, não são contempladas pela BNCC e tampouco nos planos de aulas analisados. Sendo assim, construímos um bloco semelhante ao dos que são dispostos na BNCC, de maneira que relacionamos os objetos de conhecimentos às habilidades que fazem referência. Na descrição, tais habilidades são consideradas como específicas em virtude de que a finalidade é suprir as lacunas das habilidades específicas do campo artístico-literário quanto ao ensino de oralidade identificadas na BNCC. Isso posto, segue o quadro:

Quadro 12 – Objetos de conhecimentos e habilidades específicas para o ensino da oralidade no campo artístico-literário sob a perspectiva dos letramentos de reexistência

Objetos de conhecimento/Dimensões ensináveis da oralidade	Habilidades específicas/Objetivos de aprendizagem das práticas orais
Escuta/compreensão de textos orais	Ouvir a linguagem oral com eficácia em quaisquer gêneros e situações sociais
	Compreender os efeitos de sentido da entonação, ritmo, velocidade e timbre de voz na construção do texto
	Compreender e interpretar criticamente o que se ouve, inclusive, sendo capaz de perceber intenções dos usos sociais da linguagem oral e de seus sentidos
	Ouvir e respeitar as formas de expressão oral manifestadas pelos outros
	Reconhecer a contribuição complementar dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, posturas corporais).
Produção de textos orais (Discussão oral/Conversação espontânea; podcast; debate; etc)	Utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos
	Considerar que o texto oral está inserido em um contexto de produção e recepção mais amplo.
	Compreender que o texto oral é produzido para alguém, ou seja, um texto que tem interlocutor(es), para o(s) qual(is) o locutor se dirige.
	Usar a linguagem oral com eficácia (falar) em quaisquer gêneros e situações sociais
	Saber adequar-se pronta e flexivelmente, sem qualquer forma de preconceito, aos mais diferentes usos da linguagem oral em ambiente social (uso complexo de recursos como entonação, dicção, postura, léxico adequado etc.).

	Discutir, posicionar-se, argumentar, defender oralmente temas de interesse coletivo e de relevância social
Relação fala e escrita	Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação das variantes linguísticas e os diversos gêneros textuais/discursivos
	Planejar a fala usando a linguagem escrita em função das exigências de situação e dos objetivos esclarecidos
	(Re)conhecer as relações existentes entre as modalidades oral e escrita da língua
	Utilizar a linguagem escrita quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise
	Analisar estratégias, como as correções, hesitações, repetições, pausas que refletem o fato de, na fala, o planejamento e a execução serem quase simultâneos.
	Reconhecer os marcadores conversacionais
Avaliação criteriosa: o que e como avaliar	Selecionar, previamente, os critérios de avaliação do texto oral de maneira conjunta e coletiva
	(Auto)Avaliar o desempenho na produção do texto oral
Princípios éticos fundamentais	Demonstrar interesse e atenção no decorrer do diálogo, olhar para o interlocutor (Natureza cooperativa do diálogo)
	Respeitar as variedades linguísticas e evitar demonstrações de superioridade.
	Adotar tom de voz adequado à pessoa e à situação do diálogo (Respeito ao outro e civilidade)
	Reconhecer que há diferentes falares e que há uma variedade social de prestígio (Respeito pela diversidade)
	Responsabilizar-se pelo que fala e, também, pelo que ouve (Responsabilidade pelo que se fala e pelo que se ouve)

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2022, com base em: PCN (BRASIL, 1998); Dolz e Schneuwly (2004); Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018); Street (2014).

Como dito, as habilidades surgiram através do suporte teórico que fundamenta esta pesquisa e, agora, também a proposta didática. Para tanto, consideramos: o processo de escuta e produção de textos orais e as regularidades (estrutural e discursiva) dos textos falados dos PCN (BRASIL, 1998); os meios não-linguísticos da comunicação oral de Dolz e Schneuwly (2004); os princípios éticos fundamentais e a progressividade no ensino da oralidade de Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018); e o *continuum* oralidade-letramento de Street (2014). Na proposta, tanto os objetos de conhecimento quanto as habilidades foram selecionadas para trabalhar a oralidade no 8º e 9º anos, ao reconhecer a complexidade da temática reexistência, o que demanda maturidade dos alunos para discuti-la e compreendê-la com mais eficácia. Assim, o objetivo desse material didático é desenvolver e ampliar, progressivamente, as competências da oralidade (fala e escuta) na triangulação com o campo artístico-literário e os letramentos de reexistência para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

5.2 Descrição da proposta didática

Esta seção descreve como o material didático, intitulado “A voz da periferia: o processo de reexistência por trás da marginalização”, foi planejado e organizado. Tal proposta de atividades está disponível em anexo, em formato de caderno pedagógico. Para didatização do material, optamos por organizá-lo com itens característicos dos livros didáticos, como: seções intituladas conforme a temática; boxes de apresentação dos conteúdos a serem trabalhados; questões abertas para instigar respostas próprias dos alunos; gabaritos das questões, como sugestões de possíveis respostas; orientações metodológicas (referenciadas como OM ao longo do material) para sugerir aos professores como as atividades podem ser desenvolvidas/mediadas; subseções que agrupam as atividades propostas de acordo com os objetivos elencados e, por fim, recapitulação sobre o que foi estudado na seção.

É importante ressaltar que em todo o material há tamanhos e cores de fontes diferentes para sinalizar a mudança do discurso conforme a quem está sendo direcionado. Assim, as partes destacadas em fonte menor e na cor vermelha sinalizam as OM destinadas ao professor, além das sugestões de respostas que caracterizam os gabaritos das questões. Em outros casos, a cor vermelha da fonte também indica as subseções de atividades juntamente com ícones que as identificam e as diferenciam. Já a fonte de cor branca tanto aparece na titulação das sete seções que compõem o material didático bem como boxes que informam sobre os conteúdos previstos para serem trabalhados em cada uma delas e que detalham informações sobre determinados termos referenciados nas atividades, para melhorar sua compreensão. Por último, a cor preta foi usada para formulações das questões e discussões acerca da temática e dos objetos de estudo, em que se direcionam tanto ao professor quanto ao aluno.

Sobre a organização em si das atividades, estas foram agrupadas em sete seções, descritas no quadro a seguir:

Quadro 13 – Descrição das seções da proposta didática

SEÇÃO	
D E S	O que falam de você?
	Problematização introdutória da temática (marginalização/reexistência) embasada na denúncia social e início ao estudo sobre o objeto de ensino (oralidade) a partir de atividades de escuta atenta/compreensiva e de variação estilística.
	De onde você veio?

C R I Ç Ã O D E S C R I Ç Ã O	Discussão sobre identidade pessoal e coletiva e representatividade negra; além de dar início às atividades de sistematização acerca da versatilidade de o <i>podcast</i> admitir outros gêneros em sua materialização, tendo como foco a autobiografia.
	Este é meu lugar: posso falar?
	Compreensão a respeito do que é “lugar de fala” e como é necessário aos sujeitos estigmatizados socialmente; assim como atividades que exploram os gêneros <i>podcast</i> , <i>TEDx Talks</i> e <i>rap</i> , considerando o contexto de produção e recepção de cada um deles.
	Como desafiar: a si mesmo e ao sistema?
	Ampliação sobre o conceito de opressão e de sobrevivência, como desafios inerentes às pessoas negras no processo de resistir e reexistir às imposições sociais, estigmas e estereótipos. E, ainda, a análise dos recursos da oralidade: elementos não-linguísticos e progressão textual (turnos de fala) na construção de efeitos de sentidos do texto.
	Você sabe com quem está falando?
	Apanhado sobre histórias de vida de pessoas negras que são referências de superação e conquista, por meio de atividades que exploram gêneros como relato de experiência, entrevista e autobiografia, com enfoque em marcas discursivas da oralidade e em retextualização do oral para o escrito.
	De que lugar falamos?
	Exclusividade à sistematização do <i>podcast</i> , enquanto gênero híbrido, versátil e multissemiótico, através de atividades sobre o contexto de produção e recepção dos textos analisados, os quais relatam as memórias da periferia por quem a vive.
	Quem você pensa que é?
	Sugestão de produção textual do gênero <i>podcast</i> literário, organizado em dois episódios (um de autoria individual e outro de autoria coletiva), sob atividades de: planejamento, elaboração propriamente dita, avaliação criteriosa e comentada, revisão, refacção e publicitação.

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2022.

Em cada seção, agrupamos as questões conforme os objetivos pretendidos. Desse modo, percebemos que, para melhor compreensão das atividades propostas, era necessário criarmos subseções que correspondessem às demandas da temática, do objeto de ensino e dos gêneros textuais. Portanto, em todas as seções, com exceção da sétima, as questões são distribuídas em cinco subseções, intituladas como: “Nesta seção, veremos...” (box de apresentação dos conteúdos); “Discutindo o texto”; “Entendendo a linguagem do texto”; “Explorando o gênero” e “Quadro-resumo”. Portanto, em cada uma delas, as atividades coincidem por seus objetivos. No quadro abaixo, é possível verificar como se deu tal distribuição:

Quadro 14 - Subseções da proposta didática conforme os objetivos e as atividades correspondentes

SUBSEÇÃO	OBJETIVO	ATIVIDADES
----------	----------	------------

Nesta seção, veremos... 	Apresentar os conteúdos a serem trabalhados na seção, de modo que os alunos cheguem aos textos e às questões cientes do que se trata.	
Discutindo o texto 	Discutir sobre as temáticas com base nos letramentos de reexistência.	Atividades de interpretação e de compreensão textual.
Entendendo a linguagem do texto 	Entender os objetos de conhecimento do ensino da oralidade.	Atividades graduais, espirais, complexas e sistemáticas sobre os usos da língua oral.
Explorando o gênero 	Explorar e sistematizar os gêneros textuais orais, sob o contexto de produção e de recepção.	Atividades com os textos a partir da intertextualidade intergêneros, em análise comparativa e associativa.
Quadro-resumo 	Resumir e/ou recapitular, em <i>checklist</i> , as atividades trabalhadas ao longo da seção.	

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2022.

Como é possível perceber na disposição do quadro, as partes sombreadas em cinza escuro sinalizam para duas subseções, a primeira e a última, de maneira que apontam a falta de atividades correlacionadas a elas, ou seja, estas são exclusivamente para encadear as seções maiores, uma contextualizando o que será feito e outra recapitulando o que já foi feito. Sendo assim, as três subseções intermediárias são responsáveis por compor todas atividades propostas ao longo do material didático. As questões foram elaboradas a fim de atender as demandas que se relacionam à compreensão e interpretação textual, analisando a temática, a linguagem e o gênero a que o texto pertence. Isto é, optamos por trabalhar os textos em seu todo para que a triangulação (oralidade, campo artístico-literário e letramentos de reexistência) fosse contemplada da melhor forma possível.

É importante ressaltar que as subseções são exclusivas às seis primeiras seções, dado que a última seção “Quem você pensa que é?” tem sua própria organização, distribuída em sete etapas: proposta, planejamento, elaboração, avaliação, revisão, refacção e publicitação. Cada uma delas tem orientações específicas de como conduzir as atividades. Para melhor visualização, o quadro seguinte explica o que as etapas contemplam em si:

Quadro 15 - Etapas e objetivos da 7ª seção da proposta didática

ETAPAS DA 7ª SEÇÃO	OBJETIVOS
Proposta	Contextualizar e solicitar a produção do <i>podcast</i> literário a partir das discussões feitas ao longo do material didático.
Planejamento	Orientar os alunos na gravação de dois episódios: um de produção individual (autobiografia) e outro de produção coletiva (roda de conversa)
Elaboração	Produzir, de fato, os dois episódios do <i>podcast</i> literário segundo às orientações dadas previamente.
Avaliação	Propor ficha de avaliação com critérios pré-estabelecidos atribuídos a ambos os gêneros contemplados nos episódios, na qual o aluno tem espaço para avaliar e ser avaliado por meio de comentários.
Revisão	Reformular e adequar os gêneros de cada episódio, segundo elementos contextuais de produção e de recepção.
Refacção	Corrigir e gravar novamente os episódios atendendo às avaliações feitas e considerando as reformulações e adequações necessárias para o melhoramento de cada gênero.
Publicitação	Divulgar os episódios do <i>podcast</i> literário em plataforma de <i>streaming</i> , a fim de que os textos orais dos alunos circulem e sejam recepcionados pelo público a qual se direciona.

Fonte: AUTORIA PRÓPRIA, 2022.

Nesse sentido, a proposta didática tem como propósito possibilitar o ensino de oralidade desde a primeira até a última atividade, como sugestão metodológica de como desenvolvê-lo em sala de aula com base nas agências de letramento que ultrapassam os muros escolares, nas novas tecnologias como ferramentas educacionais e no ensino artístico-literário para além do cânone, considerando as práticas de linguagem e as identidades plurais dos sujeitos que adentram o espaço escolar.

5.3 Aplicabilidade/Reflexão da proposta

Como dito, a proposta didática está organizada em sete seções, propositalmente intituladas por questionamentos que despertam debates e reflexões, cujos títulos sustentam a temática reexistência. São elas: (1) O que falam de você? (2) De onde você veio? (3) Este é meu lugar: posso falar? (4) Como desafiar: a si e ao sistema? (5) Você sabe com quem está falando? (6) De que lugar falamos? (7) Quem você pensa que é? Antes de partimos para descrição, análise e reflexão sobre cada uma delas, é preciso compreender a quem são direcionadas e o que significam. O uso do pronome de tratamento “você”, em quatro das setes

perguntas, faz referência aos sujeitos socialmente marginalizados por conta da negritude de sua pele. Em outras duas, essa referência recai sobre os usos do “a si” e do “meu”. E, por fim, em uma delas (a penúltima) tal referência se estende do individual para o coletivo ao trazer o verbo *falar* no plural: *falamos*, o que representa a luta coletiva de todos os que vivenciam a mesma realidade (ainda que de forma distinta).

Apesar de cada uma trazer algo específico para a discussão da temática, o que as une é o fato de ser necessário se fazer ouvir a voz desses sujeitos, em que a fala assume diversas facetas na sucessão das seções: na primeira, a fala é a da sociedade, que traz consigo os estereótipos sobre tais sujeitos; na segunda, a fala são vozes que advêm dos antecedentes, as quais ecoam e recolhem em si toda uma história de luta e sobrevivência da linhagem familiar; na terceira, a fala é narrativa das dores e vivências dos corpos negros; na quarta, a fala é arma para guerrear contra o silenciamento e as opressões do sistema; na quinta, a fala é singularidade e afrontamento ao revelar o valor da pessoa negra; na sexta, a fala é posicionamento e poder de quem sabe o lugar que ocupa; e, na sétima, a fala revela quem, de fato, são os que sofrem com o preconceito e discriminação raciais. Ou seja, a oralidade se entrelaça com os letramentos de reexistência ao longo das seções.

Na **Seção 01** – O que falam de você? –, os textos selecionados têm como função introduzir e motivar a discussão acerca da triangulação oralidade, campo artístico-literário e letramentos de reexistência. Nesse sentido, o trecho “Cartas à redação”, da obra literária “Capitães de areia”, de Jorge Amado, denuncia a marginalização de crianças negras, órfãs e abandonadas, que vivem no cais de Salvador. Além de nos permitir debater sobre a disparidade social entre o grupo e a elite, trazer tal obra consagrada na literatura brasileira no formato de *audiobook* oportuniza o contato com o cânone a partir de meios não convencionais, bem como a compreensão sobre o que se ouve, uma vez que a versão do texto está materializada na língua oral. Também trabalhamos com o *rap* *A vaga*, de Ogi, fazendo uma comparação com os trechos das “Cartas à Redação”. Na oportunidade, discutimos sobre a narrativa de resistência expressa na letra da canção, na qual o eu-lírico escolhe entre os atalhos à vida do crime – destino “irreversível” – e a chance viver um caminho digno, consciente; assim como entender os usos de marcas da oralidade na construção da identidade pessoal e coletiva dos sujeitos marginalizados. A partir do *rap*, promovemos a discussão sobre a mistificação da oralidade ser associada à informalidade, como se fossem sinônimas, ao diferenciar modalidade e registro da língua. Vejamos, no quadro a seguir, a disposição dos gêneros, das respectivas atividades desenvolvidas e as habilidades previstas para a **Seção 01**:

Seção 01	Gênero/Título do texto	Atividade
O QUE FALAM DE VOCÊ?	→ Trecho “Cartas à redação”, audiobook do romance Capitães da Areia, Jorge Amado → Rap “A vaga”, Ogi	• Introdução da temática marginalização e reexistência • Escuta atenta/compreensiva sobre o que se ouve bem como as variações de registro na língua oral
– Ouvir a linguagem oral com eficácia em quaisquer gêneros e situações sociais – Compreender e interpretar criticamente o que se ouve, inclusive, sendo capaz de perceber intenções dos usos sociais da linguagem oral e de seus sentidos – Discutir, posicionar-se, argumentar, defender oralmente temas de interesse coletivo e de relevância social		

Essa seção introduz tanto a temática quanto o objeto de ensino, respectivamente: reexistência e oralidade. Assim, o momento é propício para, progressivamente, trabalhar com cada um deles. É muito costumeiro haver o espaço para oralidade em atividades de oralização de textos escritos e não de gêneros orais. Durante atividades de escuta ativa, como sugerimos no início da proposta e ao longo dela, é necessário que a mediação pedagógica do professor se sustente na análise de uma situação comunicativa realizada pela fala, que compreenda o funcionamento de gêneros orais com relação à participação social. Ou seja, que vá além da leitura de voz alta de textos escritos ou de atividades que não contemplem, de fato, as regularidades dos textos falados.

Na Seção 02 – De onde você veio? –, trabalhamos com três gêneros distintos: o poema, o *podcast* e o *rap*. Com o poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo, sugerimos a leitura e, em seguida, a escuta da sua declamação, possibilitando que a entonação e a troca de vozes na recitação ganhem destaque na construção de efeitos de sentido do poema. Ou seja, declamar não é apenas oralizar o texto escrito, mas recurso para atribuir sentido ao que se declama, sendo, pois, indispensável à oralidade. Por sua vez, a proposta do *podcast* “Vidas Negras – Episódio De onde sua família veio?” se sustenta pela temática semelhante do poema e por explorar particularidades do gênero autobiografia, que será solicitado na produção do *podcast* literário, o que permite o primeiro contato com a versatilidade do *podcast* em admitir o uso de outros gêneros em sua materialização. Somado a tudo isso, o *rap* “Minha Rapunzel tem *dread*”, de MC Soffia, se interliga aos dois textos por representar a voz da juventude negra, que busca por

representatividade e, por isso, denuncia a falta dos traços característicos das pessoas negras em narrativas. O quadro abaixo dá conta de ilustrar o que foi descrito:

Seção 02	Gênero/Título do texto	Atividade
DE ONDE VOCÊ VEIO?	→ Poema “Vozes-mulheres”, Conceição Evaristo → <i>Podcast</i> “Vidas Negras” – Episódio: De onde sua família veio? → <i>Rap</i> “Minha Rapunzel tem dread”, Mc Soffia	• Construção da identidade pessoal com base na família • Representatividade da cultura negra • Início à sistematização do gênero <i>podcast</i> (texto inserido em um contexto de produção e recepção)
– Compreender os efeitos de sentido da entonação, ritmo, velocidade e timbre de voz na construção do texto – Ouvir a linguagem oral com eficácia em quaisquer gêneros e situações sociais – Considerar que o texto oral está inserido em um contexto de produção e recepção mais amplo – Ouvir e respeitar as formas de expressão oral manifestadas pelos outros – Compreender que o texto oral é produzido para alguém, ou seja, um texto que tem interlocutor(es), para o(s) qual(is) o locutor se dirige		

Na ocasião sobre o começo da sistematização do gênero oral *podcast*, tomamos como base a perspectiva de que a comunicação acontece por meio de gêneros textuais. “Isso significa que o ensino da oralidade deve ser encarado por meio de um modelo que inclui a organização estrutural e o funcionamento discursivo do texto. [...] O texto de modalidade oral deve ser examinado com base no gênero em que se manifesta” (LIMA, BEZERRA, 2012, p.67). Em outras palavras, assim como na escrita, a oralidade se materializa a partir de gêneros e que estes devem ser objetos de análise e reflexão – tal como elaboramos as diversas atividades do material didático.

Na **Seção 03** – Este é meu lugar: posso falar? –, continuamos explorando o *podcast* e o *rap* e introduzimos o gênero *TEDx Talks*. Por meio do *podcast* “Ideias Negras – Episódio A representatividade das mulheres da periferia”, relacionamos a temática à discussão sobre representatividade iniciada no *rap* de MC Soffia, ao trazer as vozes de mulheres que são moradoras de bairros periféricos e debatem “o ser mulher” negra no contexto social e como são

vistas: subalternas e hipersexualizadas. Além disso, esse *podcast* se distingue do anterior por estar em formato de entrevista, o que possibilita explorar a organização textual do gênero. No caso da entrevista, sugerimos o trabalho com partes do roteiro que estrutura o texto oral: apresentação do entrevistador, título da entrevista e apresentação do entrevistado, apresentação do tema e/ou dos subtemas específicos, agradecimento da participação, abertura das perguntas, desenvolvimento da entrevista (perguntas e respostas) e finalidade da entrevista. Com ele, também exploramos a relação de semelhanças e diferenças entre o *podcast* e as *TEDx Talks* a respeito: da extensão de duração, ambientes de circulação e recepção, recursos sonoros e não-verbais, temas de relevância social, registro da língua oral e participantes do evento comunicativo. Assim, o *rap* *A vida é desafio*, dos Racionais *MC's*, também é comparado com a *TEDx Talks* “Precisamos romper com o silêncio”, ministrada por Djamila Ribeiro, quanto à linguagem oral usada em ambos os textos. A intenção da atividade, pois, é perceber a adequação da língua em situações formais e informais. Observamos, agora, como se deu a organização da seção:

Seção 03	Gênero/Título do texto	Atividade
ESTE É MEU LUGAR: POSSO FALAR?	→ <i>Podcast</i> “Ideias Negras” – Episódio: A representatividade das mulheres da periferia → <i>TEDx Talks</i> “Precisamos romper com os silêncios”, Djamila Ribeiro → <i>Rap</i> “A vida é desafio”, Racionais Mc's	• Espaço e visibilidade de sujeitos silenciados sócio e historicamente: “lugar de fala” • Análise do <i>podcast</i> como entrevista • Comparação entre <i>TEDx Talks</i> e <i>podcast</i> • Análise dos registros formal e informal da língua oral em diferentes situações comunicativas: <i>TEDx</i> e <i>rap</i>
– Ouvir e respeitar as formas de expressão oral manifestadas pelos outros – Reconhecer que há diferentes falares e que há uma variedade social de prestígio (Respeito pela diversidade) – Compreender e interpretar criticamente o que se ouve, inclusive, sendo capaz de perceber intenções dos usos sociais da linguagem oral e de seus sentidos		

Com os textos indicados, tomamos como base atividades que permeassem a distinção entre modalidade e registro, com o intuito de desmitificar a relação sinônima entre os pares:

oralidade e informalidade; escrita e formalidade. Isso porque, “no que se refere ao grau de formalidade e informalidade não podem ser dadas como características de uma ou de outra modalidade linguística, mas são, antes, exigências das condições de produção dos diversos gêneros de textos, produzidos sempre em situações específicas” (LIMA, BEZERRA, 2012, p.60).

Na **Seção 04** – Como desafiar: a si e ao sistema? –, iniciamos com a *TEDx Talks* “Desafiando diversas formas de opressão”, com a fala de Maíra Azevedo, que traz grande ganho para o debate sobre o desafio de quem nunca pôde falar ou de quem historicamente é silenciado, na qual ela é a voz desses sujeitos. Na exploração do gênero, optamos por trabalhar com a análise dos recursos não-linguísticos, como o ritmo, a entonação e a velocidade da voz bem como os gestos, as expressões faciais e a postura corporal, essenciais para o sentido e compreensão do texto oral. Em diálogo com a *TEDx Talks*, trouxemos o *rap* “Resiliência”, da Tribo da periferia, para dar continuidade à temática da pessoa marginalizada, periférica e “indigente”, no qual também são explorados os recursos não-linguísticos. Nesse sentido de trabalhar com os gêneros orais, o *podcast* “Lado (B)lack – Episódio Vivências” surge como alternativa para explorar outra materialização do gênero em estilo de roda de conversa, no qual se sobressai a análise dos turnos de fala como recurso de progressão textual. Em síntese, a seção agrupa os gêneros: *podcast*, *TEDx Talks* e *rap*, já trabalhos em seções anteriores, porém com focos diferentes para cada um deles. As *TEDx Talks*, da seção anterior e dessa foram selecionadas para desenvolver a temática reexistência e encadear as dimensões ensináveis da oralidade em relação ao *podcast* e ao *rap*. No quadro, vemos como aconteceu cada parte descrita bem como os objetivos propostos:

Seção 04	Gênero/Título do texto	Atividade
COMO DESAFIAR: A SI MESMO E AO SISTEMA?	→ TEDx Talks “Desafiando diversas formas de opressão”, Maíra Azevedo → Rap “Resiliência”, Tribos da Periferia → Podcast “Lado (B)lack” – Episódio: Vivências	• Desafio de resistir e reexistir • Análise dos recursos não-linguísticos na <i>TEDx Talks</i> • Materialização do <i>podcast</i>: entrevista (roteiro) e roda de conversa (progressão textual: turnos de fala)
– Considerar que o texto oral está inserido em um contexto de produção e recepção mais amplo		

- Reconhecer a contribuição complementar dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, posturas corporais)
- Compreender os efeitos de sentido da entonação, ritmo, velocidade e timbre de voz na construção do texto
- Analisar estratégias, como as correções, hesitações, repetições, pausas que refletem o fato de, na fala, o planejamento e a execução serem quase simultâneos
- Ouvir e respeitar as formas de expressão oral manifestadas pelos outros

O intuito da seção é, portanto, possibilitar atividades sistemáticas de escuta e reflexão de diversos textos orais, ainda que do mesmo gênero, observando os contextos de produção e recepção bem como as finalidades comunicativas. É preciso reconhecer que o uso da língua oral, tal como o da escrita, favorece eventos interativos e discursivos e devem estar nas diversas atividades didáticas dentro da sala de aula, a fim de promover reflexões acerca das práticas discursivas que por ela se realizam. Nesse viés, “os gêneros da modalidade oral, além de objetos de uso, precisam ser objetos de ensino e aprendizagem. [...] É necessário oferecer aos alunos subsídios suficientes para refletir sobre essas produções (BASTOS, GOMES, 2012, p. 153).

Na **Seção 05** – Você sabe com quem está falando? –, retomamos o trabalho com os gêneros autobiografia e entrevista, e acrescentamos o gênero relato de experiência. Para o relato de experiência, tomamos como base o *rap* “Muleque de vila”, de Projota, cuja letra da canção promoveu análise das características típicas do gênero, como: a articulação dos episódios relatados, os temas transversais da narrativa, a localização do tempo e do espaço das experiências vividas pelo eu-lírico, a mensagem de superação advinda do apanhado das vivências. Nessa mesma perspectiva, a entrevista “Na minha pele”, de Lázaro Ramos, baseia-se na trajetória de vida do ator, que fala sobre a sua negritude ao longo das experiências pessoais e profissionais. Quanto ao gênero em si, as atividades propostas exploram: os blocos de subtemas que organizam a entrevista e inter-relacionam com “as vidas” que o ator viveu; a transcrição das marcas discursivas da oralidade (correção, hesitação, pausa, truncamento, entre outras); os recursos não-linguísticos na construção do texto oral (gestos e expressões faciais); além da retextualização do oral para o escrito. Assim como Projota e Lázaro Ramos, Maíra Azevedo conta sua história na autobiografia intitulada “Eu sou a Tia Má”, em seu canal no Youtube Black Brasil. A partir do texto dela, exploramos a organização estrutural do gênero autobiografia (apresentação do autor, reconstituição memorialista, relatos da vida pessoal e

profissional) e os recursos linguísticos e não-linguísticos tal como na entrevista de Lázaro. Para a seção, então, levamos em consideração o que está exposto no quadro:

Seção 05	Gênero/Título do texto	Atividade
VOCE SABE COM QUEM ESTÁ FALANDO?	→ Rap “Muleque de vila”, Projota → Entrevista “Na minha pele”, Lázaro Ramos → Autobiografia “Eu sou a tia Má”, Maíra Azevedo	• Análise do rap como relato de experiência: episódios, temas, tempo e espaços da narrativa. • Análise do gênero entrevista: marcas discursivas da oralidade e retextualização do texto oral para o escrito. • Análise do gênero autobiografia: organização textual e recursos não-linguísticos.
– Ouvir a linguagem oral com eficácia em quaisquer gêneros e situações sociais – Compreender os efeitos de sentido da entonação, ritmo, velocidade e timbre de voz na construção do texto – Compreender e interpretar criticamente o que se ouve, inclusive, sendo capaz de perceber intenções dos usos sociais da linguagem oral e de seus sentidos – Analisar estratégias, como as correções, hesitações, repetições, pausas que refletem o fato de, na fala, o planejamento e a execução serem quase simultâneos – Reconhecer os marcadores conversacionais		

As atividades com os gêneros mencionados buscam evidenciar que o texto falado tem organização, planejamento, reformulação e normatividade, pontos que são perceptíveis e palpáveis nos processos de transcrição e de retextualização, que se fazem indispensáveis no ensino e na aprendizagem da oralidade. Aqui, também, se propõem atividades que contemplam análise e reflexão sobre os elementos não-linguísticos (paralinguísticos, cinésico, prosódicos) na construção de sentido do texto oral. “Isto é, de que forma a qualidade da voz, a elocução, a prosódia, os gestos, as expressões faciais, entre outros, influenciam a interação e a construção de sentido e como esses aspectos contribuem para a estrutura do gênero e para sua função comunicativa” (BASTOS, GOMES, 2012, p.154).

Na **Seção 06** – De que lugar falamos? –, o foco é exclusivo ao gênero *podcast*. Portanto, as sugestões de atividades são em torno de suas características típicas, como: diversidade temática, materialização híbrida, linguagem multimodal, extensão fluída, produção individual ou coletiva, circulação e recepção ampla. Primeiro, recuperamos os *podcasts* das seções anteriores (“Vidas negras – Episódio De onde a sua família veio?”; “Ideias negras – Episódio A representatividade das mulheres da periferia”; “Lado (B)lack – Episódio Vivências”), a fim de destacar que dão enfoque diversos à mesma temática conforme as situações comunicativas em que estão inseridos. Depois, sugerimos a escuta de outros três *podcasts* (“Afro Pausa – Episódio Vozes da comunidade”; “Podcast, mano – Episódio Histórias das nossas áreas” e “Lado (B)lack - Episódio Lugares de memórias”) e, a partir dela, analisar cada um dos *podcasts* sob perguntas que levam em consideração o tema, a intenção comunicativa, os participantes do evento comunicativo, o público-alvo do texto, a linguagem predominante (formal ou informal). E, com isso, verificar as semelhanças ou diferenças entre os *podcasts* e compreender suas particularidades na prática. Por fim, propomos uma atividade com todos os seis *podcasts* mencionados, de modo que se ressaltam os estilos de cada um deles, ou seja, os gêneros que o materializa. A análise sinaliza que os *podcasts* se sustentam, comumente, em: autobiografia, entrevista, roda de conversa. A fim de melhor visualização do que foi discutido, o quadro seguinte nos fornece informações sobre como a seção foi elaborada para atender aos objetivos elencados:

Seção 06	Gênero/Título do texto	Atividade
DE QUE LUGAR FALAMOS?	→ Podcast “AfroPausa” – Episódio: Vozes da comunidade → Podcast “Podcast, mano” – Episódio: Histórias das nossas áreas → Podcast “Lado (B)lack” – Episódio: Lugares de memória	• Diálogo do <i>podcast</i> com outros gêneros • Discussão sobre o <i>podcast</i>: híbrido e multissemiótico • Análise do contexto de produção e recepção dos <i>podcasts</i>: intenção comunicativa, interlocutores do evento comunicativo, linguagem predominante
– Compreender que o texto oral é produzido para alguém, ou seja, um texto que tem interlocutor(es), para o(s) qual(is) o locutor se dirige		

- Compreender e interpretar criticamente o que se ouve, inclusive, sendo capaz de perceber intenções dos usos sociais da linguagem oral e de seus sentidos
- Considerar que o texto oral está inserido em um contexto de produção e recepção mais amplo

No momento descrito, demos importância ao contexto de produção e recepção do texto oral, considerando que “qualquer texto é sempre um texto produzido dentro de um contexto” (LIMA, BEZERRA, 2012, p. 59), a partir de atividades com o gênero *podcast*. Com isso, exploramos a complexidade da oralidade por reconhecer que, como prática social, precisa adentrar à sala de aula com o objetivo de mostrar que o seu ensino também se estabelece por meio de regularidades.

Na **Seção 07** – Quem você pensa que é? –, propomos a produção de *podcast* literário, como resposta à pergunta que intitula a seção. Para isso, a nossa sugestão é de que seja organizado em dois episódios: o primeiro, no estilo de autobiografia; e o segundo, em formato de roda de conversa. Nesse sentido, teremos uma produção individual no **Episódio 01**, intitulado “Eu mesmo”, e uma produção coletiva e colaborativa no **Episódio 02**, intitulado “A vida que ninguém vê”. Tal escolha se deu porque são gêneros literários e atendem a temática discutida ao longo das seções. Para a elaboração, no **Episódio 01**, os alunos usam como referência uma manifestação literária ou artista para fazer a sua própria autobiografia; já no **Episódio 02**, os alunos, em conjunto, compartilham entre si as experiências de vida, de maneira que terão espaço para falar e também ouvir, numa troca mútua de empatia e respeito pelas vivências uns dos outros. Em virtude disso, após a proposta e o planejamento dos textos orais, há orientações de revisão, refacção, avaliação e publicitação referente a cada um dos episódios. Cada etapa, portanto, possui sugestões de como os gêneros literários podem ser produzidos, ajustados e refeitos para atingir a intenção comunicativa, o público a que se destina, a temática e linguagem adequados ao evento, situado em plataforma digital e, por conseguinte, de ampla circulação e recepção, de maneira que envolvam a tríade: oralidade, literatura e reexistência. Esta seção tomou forma diferente das anteriores e, por isso, também comporta partes únicas, como é possível observar no quadro abaixo:

Seção 07: Quem você pensa que é?

Proposta

- Usar a linguagem oral com eficácia (falar) em quaisquer gêneros e situações sociais

	– Saber adequar-se pronta e flexivelmente, sem qualquer forma de preconceito, aos mais diferentes usos da linguagem oral em ambiente social (uso complexo de recursos como entonação, dicção, postura, léxico adequado etc.).
Planejamento	– Planejar a fala usando a linguagem escrita em função das exigências de situação e dos objetivos esclarecidos
Elaboração/produção/ Revisão/ Refacção	– Responsabilizar-se pelo que fala e, também, pelo que ouve (Responsabilidade pelo que se fala e pelo que se ouve) – Adotar tom de voz adequado à pessoa e à situação do diálogo (Respeito ao outro e civilidade) – Demonstrar interesse e atenção no decorrer do diálogo, olhar para o interlocutor (Natureza cooperativa do diálogo) – Analisar estratégias, como as correções, hesitações, repetições, pausas que refletem o fato de, na fala, o planejamento e a execução serem quase simultâneos.
Avaliação	– Selecionar, previamente, os critérios de avaliação do texto oral de maneira conjunta e coletiva – (Auto)Avaliar o desempenho na produção do texto oral – Utilizar a linguagem escrita quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise – Compreender e interpretar criticamente o que se ouve, inclusive, sendo capaz de perceber intenções dos usos sociais da linguagem oral e de seus sentidos
Publicitação	– Considerar que o texto oral está inserido em um contexto de produção e recepção mais amplo. – Compreender que o texto oral é produzido para alguém, ou seja, um texto que tem interlocutor(es), para o(s) qual(is) o locutor se dirige.

Nessa seção, consideramos cada parte essencial para o desenvolvimento da produção textual. Contudo, por se tratar de um gênero oral, a necessidade do docente ao trabalhar com essa modalidade e sua insegurança quanto a essa prática dão ênfase à avaliação. “Muitos reconhecem a necessidade de um trabalho mais consistente e informam que incluem gêneros

textuais da oralidade em seus planos de ensino, mas demonstram insegurança para desenvolver o trabalho, especialmente no que diz respeito à avaliação” (ÁVILA, NASCIMENTO, GOIS, 2012, p. 40). Pensando nisso, nossa preocupação era propor, além de estratégias didático-metodológicas para o ensino da oralidade, sugestões sobre “o que” e “como” avaliar os textos orais produzidos pelos alunos, de maneira que eles pudessem compartilhar entre si comentários construtivos.

Em síntese, as orientações metodológicas, os objetos de conhecimento e as habilidades sugeridos nas atividades buscam alcançar o objetivo do material didático: desenvolver e ampliar, progressivamente, as competências da oralidade (fala e escuta) na triangulação com o campo artístico-literário e os letramentos de reexistência para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Isso foi feito na distribuição das atividades, conforme os quadros apresentados acima revelam, de maneira que cada um deles explorou, gradualmente, as dimensões ensináveis da oralidade. Sendo assim, a progressão das atividades se deu em espiral, ao trabalharmos o domínio do mesmo gênero (*podcast*) em diferentes níveis de complexidade, nos quais variam os objetivos a serem atingidos em cada etapa: as dimensões trabalhadas, a complexidade da temática e as exigências quanto à análise, produção e avaliação do gênero.

Ao longo das atividades com os gêneros orais, trabalhamos com a intertextualidade intergêneros, que, segundo Marcuschi (2010, p.33), “evidencia-se como uma mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero e deve ser distinguida da questão da heterogeneidade tipológica do gênero, que diz respeito ao fato de um gênero realizar várias sequências de tipos textuais”. Isto é, propomos atividades de um gênero funcional (*podcast*) com o formato de outros (autobiografia, roda de conversa, entrevista, relato de experiência). Tais sugestões são exemplos de que há fluidez entre os gêneros e por “isso não deve trazer dificuldade interpretativa, já que o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero, o que evidencia a plasticidade e dinamicidade dos gêneros (MARCUSCHI, 2010, p.33). Portanto, a hibridização textual com intergêneros é eficaz e resulta em um trabalho muito dinâmico com os gêneros, o que permite explorar com maior liberdade as três características: construção composicional, conteúdo temático e estilo.

Para além de qualquer reflexão teórico-metodológica, a elaboração do material didático aqui descrito representa um todo, um conjunto de vozes que recolhem e ecoam em si incertezas, dúvidas, questionamentos e inquietações sobre o ensino e a aprendizagem da oralidade, silenciadas sob o desafio de “o que” e “como” trabalhar. Reúne, pois: as vozes dos (muitos) docentes, como eu, que sentiram, em algum momento de sua formação ou prática, a necessidade de dar o devido espaço à oralidade em sala de aula, mas, que, por medo de fracassar ou por falta

de orientação, ficaram limitados; as vozes dos professores que vão em busca de inserir a oralidade como objeto teórico e ensinável, mas não encontram recursos para tanto; as vozes dos alunos que, por timidez, inibição e receio, se calaram e dos alunos que até tentaram falar, mas foram silenciados por falta de oportunidade para desenvolver suas competências.

Meu “eu” aluna que outrora se sentia insegura para falar em público e tinha dificuldades para superar as próprias limitações, hoje se alegra e agradece ao meu “eu” professora-pesquisadora que assumiu essa luta de problematizar o ensino da oralidade e, sobretudo, sugerir alternativas de como inseri-lo em sala de aula da maneira como deve e merece ser: sistemático, contínuo, progressivo, gradual e complexo. Não nego que há um crescente interesse e avanço teórico-metodológico quanto à inserção da oralidade nas aulas de língua materna, contudo a sensação de quem está na ativa é de que ainda é algo muito tímido, quando não distante do contexto escolar. Assim, ao sentir tal sensação, compartilho o que pesquiso e contribuo oferecendo meios alternativos para, ao menos, tornar o contato com a oralidade mais próximo da escola, dos professores e, principalmente, dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar como o ensino da oralidade, segundo as diretrizes da BNCC (2017), reflete o desenvolvimento das competências gerais esperadas para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental como acontece a didatização das orientações em planos de aula. Para tanto, verificamos como a oralidade se apresenta nos diversos campos de atuação previstos pela BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental; identificamos as orientações pedagógicas, as competências, as habilidades e os objetos de conhecimentos referentes ao ensino de oralidade; observamos como as orientações da BNCC sobre o ensino de oralidade são didatizadas nos planos de aula; e produzimos uma proposta de intervenção que possibilite, progressivamente, o desenvolvimento e a ampliação das competências da oralidade (fala e escuta) na triangulação com o campo artístico-literário e os letramentos de reexistência.

Portanto, as sugestões de atividades que compõe o material didático partem de uma necessidade sobre o ensino da oralidade, sobre “o que” e “como avaliar” quando se trabalha com gêneros orais. Disso, surgem também orientações metodológicas ao professor que norteiem atividades para além da oralização do texto escrito, do modo que adentrem ao contexto escolar letramentos extramuros a partir do estudo de gêneros que viabilizem práticas sob

reflexão e uso da língua oral. Enquanto professora, defendo que é preciso apontar onde há falhas e indicar os caminhos para superá-las. Reconhecer que a oralidade ainda tem pouco espaço nas aulas de língua materna é o começo para problematizar não só “o porquê” disso, mas promover alternativas de transformar as orientações dos documentos curriculares em aprendizagem, atribuídas às vivências da comunidade.

Nesse contexto, a fim de atender o objetivo geral elencado, a pesquisa se organizou em duas etapas de análise, que compõe o *corpus* de dados: primeira, o recorte da BNCC (BRASIL, 2017) a respeito do eixo oralidade para os Anos Finais do Ensino Fundamental no componente curricular de Língua Portuguesa; e segunda, os planos de aula da Nova Escola alinhados à BNCC (BRASIL, 2017) disponíveis para os Anos Finais do Ensino Fundamental sobre o ensino da oralidade. Ao analisarmos a variável objetos de conhecimento e habilidades gerais do eixo oralidade por campo de atuação nos Anos Finais, verificamos que: independentemente dos campos de atuação, os objetos de conhecimento coincidem se levarmos em consideração que abordam a produção de textos orais, desde o planejamento ao registro, envolvendo atividades de oralização, discussão e apresentações orais; há previstas treze habilidades gerais, sendo seis delas no campo jornalístico-midiático; três no campo atuação pública; duas no campo prática de estudo e pesquisa e as outras duas no campo artístico-literário.

Enquanto isso, na variável objetos de conhecimento e habilidades específicas para o 6º e 7º anos, identificamos que: há duas lacunas na distribuição e progressão do eixo oralidade nos campos de atuação na vida pública e artístico-literário; quanto aos objetos de conhecimentos propostos, mostram que o ensino da oralidade nessas duas séries atende atividades de planejamento e produção de textos orais específicos da esfera jornalística bem como práticas de conversação espontânea e procedimentos de apoio à compreensão, como tomada de notas. Por outro lado, a variável objetos de conhecimento e habilidades específicas para o 8º e 9º anos, nos revelou que: há mais uma lacuna no campo artístico-literário e predominância do campo de atuação na vida pública, que nos anos anteriores não tinha sido contemplado, em termos de objetos de conhecimento. Ou seja, ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o campo artístico-literário não apresenta nenhum objeto de conhecimento e, consequentemente, nenhuma habilidade específica quanto ao eixo de oralidade. Tal dado nos revela a falta de progressão do ensino da oralidade ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Parece não haver, pois, consistência dos objetos de conhecimento e das habilidades, responsáveis no processo de desenvolvimento das competências.

Quanto à variável oralidade nos demais eixos (leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica), verificamos que, no eixo leitura, ao mencionar “as práticas da cultura

digital” nos objetos de conhecimento, possibilita a estadia da oralidade em trabalho com textos multissemióticos, dada a complexidade das relações oral/escrito e outras semioses presentes nos novos gêneros do ciberespaço – isso especificado apenas no campo jornalístico-midiático; no eixo produção de textos, a oralidade perpassa apenas dois dos campos de atuação: jornalístico-midiático e práticas de estudo e pesquisa; no eixo análise linguística/semiótica, também no campo jornalístico-midiático, o objeto de conhecimento “efeitos de sentido” transparece o trabalho com a oralidade ao relacioná-la com a habilidade EF69LP19. Ainda com relação a esse eixo, a oralidade aparece em outro momento, no campo artístico-literário, sob o objeto de conhecimento “Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários”, na habilidade EF69LP54.

No que se refere às orientações da BNCC sobre o ensino da oralidade didatizadas nos planos de aula da Nova Escola, observamos que, na variável habilidades gerais predominantes para os Anos Finais do Ensino Fundamental, há maior ocorrência da habilidade EF69LP53; já no parecer por ano, no 6º ano, a habilidade em destaque é a EF69LP38 e no 7º ano, a habilidade EF69LP12 e a habilidade EF69LP53, dividindo o destaque no 9º ano; de todas que aparecem, a única menos citada foi a habilidade EF69LP25 com apenas 01 ocorrência, no 8º ano. Com relação à variável habilidades específicas para o 6º e 7º anos, houve o destaque da habilidade EF67LP24; por sua vez, a variável habilidades específicas para o 8º e 9º anos, a ênfase se deu na habilidade EF89LP12. Ao compararmos as habilidades gerais e específicas com maior incidência nos planos de aula, observamos que, enquanto as gerais priorizam gêneros expositivos (apresentações orais) e os recursos não-linguísticos para construção de sentido, as específicas dão ênfase aos gêneros argumentativos – principalmente aquelas destinadas ao 8º e 9º anos – e à tomada de nota como recurso para elaboração e execução dos gêneros orais, sobretudo o debate regrado.

Já a variável campos de atuação citados nos planos de aula para os Anos Finais do Ensino Fundamental nos evidenciou que as habilidades selecionadas estão inseridas predominantemente no campo de atuação jornalístico-midiático em todos os Anos Finais do Ensino Fundamental, enquanto que o campo artístico-literário é o que menos aparece. No que diz respeito à variável gêneros trabalhados no 6º e 7º anos, obtivemos o seguinte parecer: no 6º ano, há mais gêneros que fazem referência ao campo artístico-literário; já no 7º, os gêneros são predominantemente do campo jornalístico-midiático. Contudo, o que predomina é o gênero exposição oral. Por sua vez, a variável gêneros trabalhados no 8º e 9º anos evidenciou o debate como o gênero mais predominante, sobretudo no 9º ano.

Com relação a variável objetos de conhecimento para o 6º e 7º anos, temos a predominância de estratégias de produção: planejamento e produção de textos orais no 6º ano; e produção de textos orais no 7º ano. Ao analisá-los, estes resumem-se, basicamente, a apenas duas das cinco competências/habilidades específicas para o ensino da oralidade no Ensino Fundamental: produção de textos orais e a relação entre fala e escrita. Quanto à variável objetos de conhecimento para o 8º e 9º anos, percebemos que há o destaque em ambos os anos da produção de textos orais e no 9º ano, especificamente, a produção de textos jornalísticos orais.

Além destas variáveis, analisamos também aquelas referentes unicamente ao ensino da oralidade no campo artístico-literário, foco da nossa pesquisa. De imediato, observamos que, dos quinze planos de aula da Nova Escola que fazem referência ao campo artístico-literário, apenas nove contemplam as habilidades gerais correspondentes ao eixo oralidade. Dentre essas nove, há a predominância de, apenas, duas habilidades gerais (EF69LP52 e EF69LP53) atribuídas ao ensino de oralidade dentro do campo artístico-literário – diga-se de passagem, trabalhadas de modo bastante desproporcional nos planos (já que a EF69LP53, tem a maior incidência). Coincidentemente, as únicas citadas pelo documento normativo: a BNCC. Tal análise também revela a escassez de habilidades específicas relacionadas ao campo artístico-literário, quando se trata do eixo oralidade: fato este constatado na análise da BNCC. Por conta disso, os objetos de conhecimentos trabalhados são respectivos às habilidades gerais mencionadas, de maneira que contemplam a produção de textos orais (EF69LP52) e a produção de textos orais/oralização (EF69LP53). Quanto aos gêneros, temos a predominância do mito, conto, texto dramático (com ênfase nesse gênero) e poema, o que constata o ensino de gêneros literários ainda consagrados na literatura cânone.

Essas evidências são as que consideramos mais críticas, uma vez que elas refletem as lacunas verificadas na BNCC e reforçam um ensino de oralidade ainda fragmentado, escasso, limitado: tanto por não haver orientações teórico-metodológicas no documento a seu respeito das habilidades específicas da oralidade no campo artístico-literário – momento que, ironicamente, deveriam ter mais ênfase e serem trabalhadas efetivamente, mas se fazem ausentes –, quanto nos recursos didáticos que se alinham ao documento, como é o caso dos planos de aula. Era esperado, de fato, que isso acontecesse em virtude de que espelham a Base: sejam as orientações presentes ou as ausentes.

Levamos em consideração, pois, quatro objetos de estudo: oralidade, BNCC, campo artístico-literário e letramentos de reexistência. O foco recai sobre a oralidade por vários motivos: a pouca ênfase nas aulas; a “dependência” em relação à escrita; a insegurança de alguns professores em como e o que ensinar ao trabalhar; a falta de sistematização e

progressividade das atividades orais; o equívoco de que a fala viola as regras gramaticais, como o lugar do erro; a predominância de atividades que associam oralidade à espontaneidade da fala, como sinônima de informalidade; a omissão e/ou carência da oralidade como objeto de ensino em si dentro do trabalho escolar. No contexto, a BNCC constitui-se como a preocupação pedagógica do momento, por ser referência para elaboração de materiais didáticos e planos de aula que tentam aproximar as demandas teórico-metodológicas à sala de aula, sendo assim suporte para o ensino de oralidade. Por sua vez, o campo artístico-literário é decorrência dos resultados da análise realizada da BNCC, na qual se verificou maior lacuna do ensino de oralidade neste campo de atuação. Disso, os letramentos de reexistência surgem como a oportunidade de, a partir das manifestações artísticas e literárias, compreender as pluralidades de sujeitos que adentram o espaço escolar e desenvolver as competências da oralidade em sugestões teórico-metodológicas que visam a identidade pessoal e coletiva.

Diante de todo o apanhado de ambas análises (BNCC e planos de aulas), produzimos o material didático que toma como base a tríade: oralidade, campo artístico-literário e letramentos de reexistência, como alternativa para suprir as lacunas identificadas na BNCC quanto às habilidades específicas do ensino de oralidade no campo artístico-literário, do 6º ao 9º ano. Para tanto, nos embasamos nos teóricos (citados na fundamentação da pesquisa) para criar habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento/dimensões ensináveis da oralidade selecionados: escuta/compreensão de textos orais; produção de texto orais; relação fala e escrita; avaliação criteriosa (o que e como avaliar); e princípios éticos fundamentais. Nesse contexto, tomamos como suporte: regularidades (estrutura e discurso) e processo de escuta de texto orais dos PCN; progressividade e princípios éticos fundamentais no ensino da oralidade de Carvalho e Ferrarezi Jr.; meios não-linguísticos de Dolz e Schneuwly; e *continnum* oralidade-letramentos de Street. A partir dessas teorias, elencamos pontos sucessíveis para o desenvolvimento e a ampliação, progressivamente, das competências (fala e escuta) da oralidade ao longo das atividades sugeridas na unidade intitulada “A voz da periferia: a reexistência por trás da marginalização”, dispostas em sete seções que se interrelacionam por meio da temática, dos gêneros (literários ou não) e, sobretudo, da oralidade.

Trabalhar com a oralidade não é apenas abrir espaço para que o aluno fale por falar (isso ele já o faz espontânea e cotidianamente), mas refletir sobre os usos da oralidade como prática social, situada, planejada, organizada, complexa, variável, tal como a escrita. Para tanto, é preciso reconhecer que ela também se materializa em gêneros textuais e que, a partir deles, se torna possível desenvolver atividades graduais e progressivas quanto a atividades de escuta (atenta e compreensiva), de planejamento, de produção, de avaliação, de revisão, de refacção e

de divulgação, com o intuito de que o aluno consiga dominar a modalidade oral dentro de um contexto de evento comunicativo, como propomos no material didático.

O resultado de tudo o que foi feito ao longo da pesquisa (apanhado teórico, análise de documentos normativo e didático, elaboração de proposta didática) tornou-me outra professora-pesquisadora: despertei para o olhar crítico-reflexivo sobre os materiais didáticos e sobre a minha própria ação docente; e, porque não dizer, também para o olhar atento, sensível e flexível quanto às necessidades dos alunos que passam por mim como uma chance de fazer diferente, de ser melhor do que já fui, de ser mais assertiva. Na pesquisa, incorporei minhas falhas, inseguranças, inquietações e, em retribuição, ela entregou o máximo que pôde: recuperou contribuições teóricas de extrema relevância, evidenciou pontos (despercebidos), frutos de uma análise bastante minuciosa e exaustiva de documentos, inspirou a criação de habilidades específicas para o ensino da oralidade embasada nos teóricos que a fundamenta para suprir as lacunas identificadas na BNCC e, conseqüentemente, ofereceu uma proposta didática (apesar de longa, atrativa, envolvente, inspiradora, revolucionária e muito, mas muito significativa) que unifica atividades orais às práticas de manifestações artístico-literárias sob a perceptiva dos letramentos de reexistência – com toda certeza, algo inédito. Ou seja, eu fui com pouco (apenas a ideia) e recebi muito (os resultados). Se minha expectativa foi superada, certamente, poderá acontecer com que se permita vivenciar cada atividade como uma oportunidade de se conhecer ou de conhecer ao outro. Enfim, a pesquisa fala por si mesma e que ela possa realmente ser um instrumental auxiliador para seus leitores.

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ÁVILA, Ewerton; NASCIMENTO, Gláucia; GOIS, Siane. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In (Orgs.): LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p.37-56.

BASTOS, Danielle da Mota; GOMES, Jaciara Josefa Gomes. E a língua falada se ensina? A lenda como objeto para o ensino da oralidade. In (Orgs.): LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p.137-160.

BRASIL/MEC. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

BUNZEN, Clecio Júnior. Algumas notas sobre o tratamento da oralidade na Base Nacional Comum Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental. In (Org.): SOUZA, Sweder; RUTIQUEWILKI, Andréia. **Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**: propostas e desafios (BNCC – Ensino Fundamental II) – 1ª ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020, p. 53-91.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR, Celso. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. – São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

CORDEIRO, Lidianie Raimundo. **O ensino da oralidade para os anos finais do ensino fundamental na base nacional comum curricular e no currículo de Pernambuco**: encontros e desencontros. 107 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Universidade Federal Rural De Pernambuco Unidade Acadêmica De Garanhuns (UFRPE-UAG), Garanhuns, 2019.

LIMA, Ana; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. In (Orgs.): LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 57-136.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. Retextualização na Base Nacional Comum Curricular: das proposições às estratégias didáticas para tratar da relação fala-escrita. In (Orgs.): RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti; LEAL, Telma Ferraz. **A BNCC em foco**: discussões sobre ensino de língua portuguesa. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p.155-179.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: processos de retextualização. In: _____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010, p. 45-72.

ROJO, Roxane. Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos. In: _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. – São Paulo: Parábola Editora, 2009, p. 95-121.

RUTIQUEWISKI, Andréia; SOUZA, Sweder. Base Nacional Comum Curricular: retornos, estagnações ou progressos? In: _____. **Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**: propostas e desafios (BNCC – Ensino Fundamental II) – 1ª ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020, p.205-231.

SANTOS, Alana Driziê Gonzatti dos; OLIVEIRA, Maria do Socorro. Letramento comunitário e ação docente: saberes em diálogo e (re)configurações identitárias. In (Orgs.): KERSCH, Dorotea Frank; TINOCO, Glícia Azevedo; MARQUES, Renata Garcia; FERNANDES, Vaneíse Andradde. **Letramentos na, para a e além da escola**. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p.135-156.

SILVA, Simone Gonçalves da. Currículo e Base Nacional Comum Curricular. In (Org.): SOUZA, Sweder; RUTIQUEWILKI, Andréia. **Ensino de Língua Portuguesa e a Base**

Nacional Comum Curricular: propostas e desafios (BNCC – Ensino Fundamental II) – 1ª ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020, p.17-49.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência:** poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop. – São Paulo, Parábola Editorial, 2011.

STREET, Brian V. Tradução: Marcos Bagno. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANEXOS

Este caderno pedagógico, fruto da elaboração da proposta didática, traz em detalhes os gêneros textuais orais e as atividades a serem desenvolvidas com cada um deles, bem como as orientações metodológicas (OM) direcionadas ao professor e os gabaritos das questões propostas (sinalizados em letras menores e vermelhas). É importante ressaltar que o material está organizado em sete seções, sendo seis delas voltadas ao estudo dos gêneros orais, sobretudo do *podcast*; e a última, à sugestão de produção do *podcast* literário, em diálogo com outros gêneros trabalhados ao longo das seções anteriores.

A VOZ DA PERIFERIA: O PROCESSO DE REEXISTÊNCIA POR TRÁS DA MARGINALIZAÇÃO

OM: Professor(a), o objetivo geral da proposta é desenvolver e ampliar, progressivamente, as competências da oralidade (fala e escuta) na triangulação com o campo artístico-literário e os letramentos de reexistência. Para isso, os objetos de conhecimentos (dimensões ensináveis) da oralidade foram: escuta/compreensão de textos orais, produção de gêneros orais, avaliação criteriosa (o que e como avaliar os textos orais), relação fala e escrita e, ainda, os princípios éticos fundamentais no ensino da oralidade, distribuídos ao longo das atividades dispostas nas seções. Desse modo, contempla o ensino da oralidade no campo artístico-literário sob a perspectiva dos letramentos de reexistência, conforme seleção do material didático bem como de habilidades.

OM: No que diz respeito ao campo artístico-literário, a proposta selecionou gêneros que contribuem com a temática e, simultaneamente, que favorecem o desenvolvimento das competências e habilidades do ensino da oralidade. Assim, alguns deles são de outras esferas discursivas, ou seja, pertencem a outros campos de atuação, como o da vida pública e do jornalístico-midiático, que se constituem como gêneros secundários. Isso porque, o gênero privilegiado/escolhido foi o *podcast*, o qual será trabalhado gradualmente nas seções, tendo os demais gêneros funcionam a seu favor, como apoio: seja para a discussão da temática, para o desenvolvimento das habilidades da língua oral ou para a sua didatização e sistematização.

OM: Esta proposta didática oportuniza, também, a discussão acerca dos sujeitos marginalizados socialmente e, desse modo, também busca enfatizar o lugar de fala como rompimento do silêncio a que foram submetidos e como desafio de reexistir, na luta diária, ao dizer a si mesmo e aos seus como são de fato. Assim, o conteúdo exposto está organizado em seções: primeiro, analisar como a sociedade enxerga, rotula e estereotipa estes sujeitos; segundo, entender a herança histórica e familiar desses sujeitos; terceiro, reconhecer a necessidade de fala sobre quem se é; quarto, compreender o quanto é desafiador para estes sujeitos resistir a si mesmo e ao sistema taxativo, excludente e preconceituoso; quinto, refletir sobre o quão é possível estes sujeitos desvencilhar do seu destino “irreversível” e alcançar lugares de respeito, reconhecimento e autoridade; e, por fim, discutir sobre o lugar de onde eles vieram como fator para a construção da identidade individual e coletiva.

Você sabe o que é ou já ouviu falar em marginalização? A marginalização é o processo de exclusão pelo qual determinado grupo social é confinado à condição de inferioridade e desvalorização. Por consequência, os sujeitos marginalizados sofrem hostilidade, discriminação, preconceito, violência e têm seus direitos violados. Por estarem à margem da sociedade, são estereotipados como “vadios”, “delinquentes”, “indigentes”. Assim, tais sujeitos lutam diariamente para sobreviver à sociedade que o oprime e exclui.

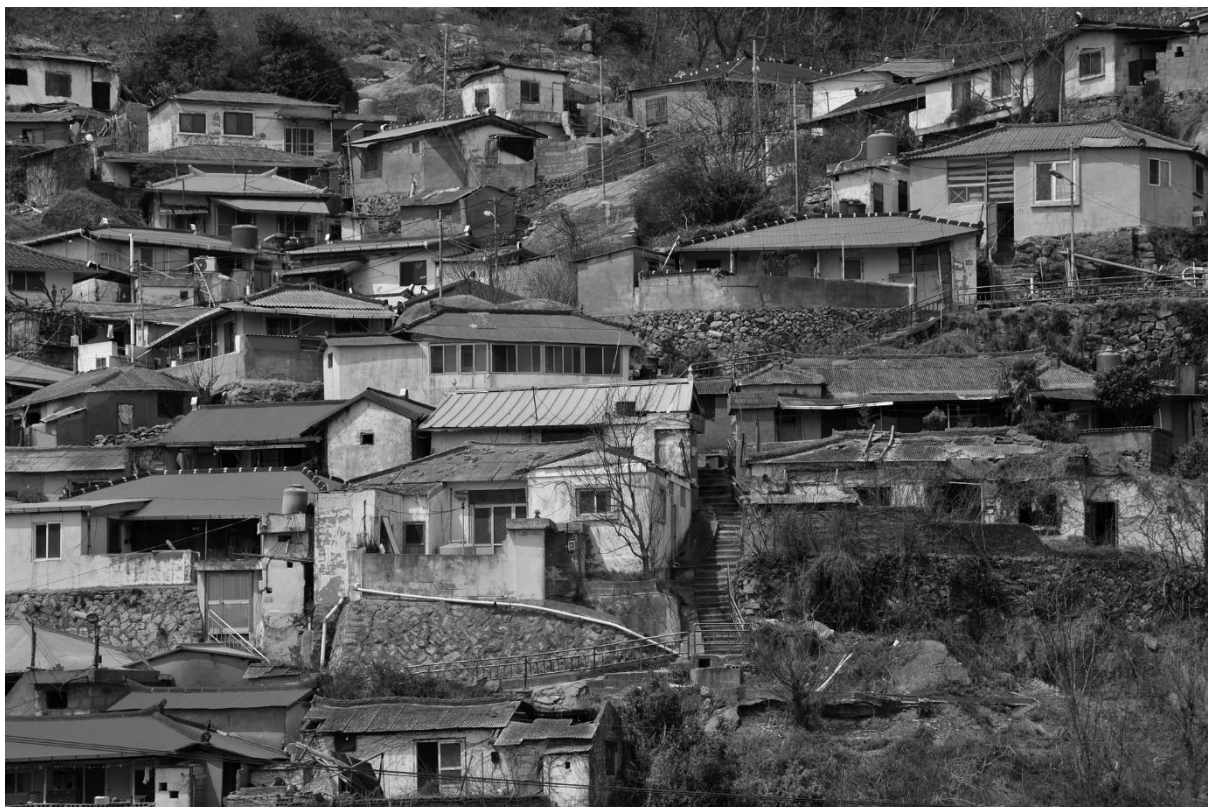


Imagem meramente ilustrativa de uma periferia

O QUE FALAM DE VOCÊ?

OM: Professor(a), o trecho “Cartas à redação” do livro “Capitães da areia”, de Jorge Amado, em formato de *audiobook*, que faz abertura da seção, tem por intuito motivar e instigar a temática que irá se suceder ao longo das atividades propostas. Aqui, a escolha por esse formato se justifica por ser bastante propício para promover o contato com a oralidade através da escuta atenta e compreensiva do texto. Além disso, ao ouvir o trecho, se propõe que o aluno desenvolva a capacidade de acompanhar e reconstruir a narrativa por meio da ilustração descrita oralmente e, portanto, entender o que se ouve – habilidade¹⁹ que será retomada e aprofundada em seções seguintes. No que se refere à seleção do trecho “Cartas à redação”, esta aconteceu em virtude de que tal parte do livro inicia a obra com uma reportagem fictícia intitulada “Crianças ladronas” (apesar de introdutória, não se configura como

¹⁹ Habilidade prevista conforme a autora, a partir das lacunas que percebeu com a análise da BNCC e a dos planos de aula da Nova Escola.

capítulo), que narra minuciosamente um furto praticado pelos Capitães da areia, descritos no texto como “o grupo de meninos assaltantes e ladrões que infestam a nossa urbe”. Essa parte é seguida de um apanhado de diversas cartas de leitores publicadas no jornal impresso, que expressam a opinião da sociedade sobre o grupo de meninos, escritas pelo(a): Secretário do Chefe de polícia, Juiz de menores, mãe cujo filho estivera preso no reformatório, Padre José Pedro e Diretor do reformatório. Ler, ou melhor, ouvir estas cartas é essencial para compreensão da obra como um todo, uma vez que explicita a estrutura da sociedade, os personagens e as opiniões sobre eles. Dessa maneira, explicando que o grupo Capitães da Areia é composto de menores abandonados e marginalizados, que aterrorizam Salvador. Assim, além das competências de oralidade, ouvir essa obra permite o início de uma reflexão com os alunos sobre a marginalização, suas causas e seus efeitos, temática da proposta.

Nesta seção, veremos... 

- Introdução da temática marginalização e reexistência;
- Escuta atenta e compreensiva;
- Variação estilística: registros formal e informal da língua oral.

Dentro desse contexto, o romance “Capitães da areia”, de Jorge Amado, exemplar canônico da literatura brasileira, escrito em 1937, denuncia a vida de um grupo de menores abandonados, que crescem nas ruas de Salvador/BA, roubando para sobreviver. O título da obra faz referência ao nome do grupo, o qual ficou conhecido por seus furtos e crimes. Em virtude do reconhecimento e do avanço tecnológico, o livro foi adaptado a outro suporte de circulação: o *audiobook*, que permite o acesso à leitura por voz da obra. Em termos de acessibilidade, tal formato inclui os deficientes visuais como leitores. Além disso, oportuniza desenvolver a escuta atenta e compreensiva. Certamente, alguém já lhe disse o ditado popular: “Falar é prata, ouvir é ouro”, em que é possível perceber o valor que a escuta tem em detrimento da fala, já que o ouro é mais valioso do que a prata. Sabendo disso, ouça o trecho “Cartas à redação” do romance, disponibilizado no *link* a seguir, prestando atenção e procurando compreender e interpretar o que se ouve.

Escuta : <https://www.youtube.com/watch?v=AyHBS-as9mo>

OM: Professor, para desenvolver atividade será preciso que a escuta das Cartas à Redação seja entre o início do audiobook até os cinco minutos e 25 segundos.

Agora que você já tem uma ideia de como são e agem os Capitães da areia, responda oralmente às questões de compreensão e interpretação sobre o texto.

Discutindo o texto

- Quem eram os Capitães da areia e por que receberam esse nome?

Era o grupo de meninos assaltantes e ladrões, que praticavam atividades criminosas: desde pequenos furtos a crime de ferimentos graves. Recebem o nome de Capitães da areia porque o cais é o seu quartel-general, onde escondem os frutos dos seus assaltos.

- Quais os motivos uniram os garotos nesse grupo?

São crianças unidas pelo desprezo e abandono dos pais que ficaram à mercê da própria sorte para sobreviverem sozinhos pelas ruas de Salvador.

- Por quem era comandado o grupo e como ele estava composto?

O grupo era comandado pelo moleque de catorze anos, o mais terrível de todos, cuja identidade até então desconhecida. Porém, conforme o avançar das cartas, ele é nomeado como Pedro Bala, que comandava um número superior a cem crianças das mais diversas idades, indo desde os oito aos dezesseis anos.

- Os Capitães da areia eram conhecidos por suas atrocidades e delinquência. Quais atividades criminosas foram praticadas por eles?

As crianças ladronas furtaram a residência de um honrado comerciante, na qual levaram mais de um conto de réis e o relógio de sua esposa, avaliado em novecentos réis. Além disso, o chefe do bando, após o furto, feriu o empregado da casa.

- Como são descritos os Capitães da areia ao longo da narrativa das Cartas à redação?

Crianças ladronas, grupo de meninos assaltantes e ladrões, precoces criminosos, malta de jovens bandidos, criminosos tão jovens e já tão ousados, bando de crianças delinquentes, pequenos ou menores delinquentes, crianças vestidas de molambos, incômodos visitantes, bando de demônios.

- E as demais personagens, como são adjetivadas?

Comendador José Ferreira, dos mais abastados e acreditados negociantes; a linda criança que é Raul; na sua inocência, Raul ria para o malvado; o pequeno Raul; ilustre chefe de polícia; não menos ilustre dr. Juiz de menores; meu caro patrício; infatigável dr. Chefe de polícia; brilhante e infatigável chefia de polícia.

- A adjetivação das personagens denuncia as distinções de classes sociais. Dê exemplos que demonstram essa denúncia velada na ironia.

“O pequeno relógio de sua esposa estava avaliado em novecentos e foi furtado” / “Os moradores do aristocrático bairro estão alarmados e receosos de que os assaltos se sucedam” / “Bando de demônios carregados com objetos de valor” / Raul mostrava uma grande coragem, e nos disse acerca da sua conversa com o terrível chefe dos Capitães da Areia: - Ele disse que eu era tolo e não sabia o que era brincar. Eu respondi que tinha uma bicicleta e muito brinquedo. Ele riu e disse que tinha a rua e o cais. Fiquei gostando dele, parece um desses meninos de cinema que fogem de casa para passar aventuras”.

- Por que a ironia e como ela denuncia a classe social das personagens?

A ironia favorece a denúncia implícita sobre as diferenças sociais descritas na adjetivação das personagens e dos objetos, de modo que há uma comparação de realidades bastante distintas. Isso reflete na maneira como o uso da linguagem se altera para fazer menção aos sujeitos com poder e riqueza e aos sujeitos desprovidos de poder e de condições financeiras. Ou seja, enquanto os primeiros são tratados como doutores, indefesos, inocentes, brilhantes e infatigáveis; os últimos são vistos como terríveis, demônios, arruaceiros, ladrões, delinquentes.

- Comente, com suas palavras, como aconteceu o roubo à casa do comendador José Ferreira, narrado no texto.

A residência do comendador José Ferreira sofreu a invasão por parte dos Capitães da areia, às três horas da tarde, que ficava no bairro mais chique da cidade. Ao ouvir os gritos assustados vindos do interior da casa, o jardineiro Ramiro armou-se de uma foice, entrou e viu os Capitães da areia fugindo pela janela com objetos de valor. Imediatamente, ele se dirigiu ao jardim, onde aconteceu a luta com o chefe do bando, ao vê-lo conversando com o neto do comendador, Raul Ferreira, criança de onze anos. Na situação, o jardineiro se atirou em cima do ladrão, porém o moleque era experiente em brigas e o apunhalou no ombro e no braço, deixando-o largado ao chão e fugiu. Após o ocorrido, a polícia foi acionada, mas não encontrou nenhum rastro do bando, que saiu ileso do crime.

- De que maneira a escuta atenta contribuiu para o entendimento dos fatos relatados nas Cartas à Redação?

Ouvir atentamente é de grande importância para compreender e interpretar o que se ouve e, também, compartilhar com os demais essas informações de modo mais fiel possível, prezando pelo que foi dito. Portanto, a escuta compreensiva se faz necessária tanto para compreensão do que se ouve quanto para responsabilidade de compartilhar, passar adiante o que foi de fato dito.

OM: Espera-se que os alunos consigam compreender e interpretar o que ouviram na narração das Cartas à redação e, mais precisamente, sejam capazes de discutir sobre a temática que se evidencia no texto: a criminalidade. É possível que os alunos tenham dificuldade em responder de prontidão às questões propostas, dado a materialização do texto ser oral, sendo, pois, necessária a repetição de trechos do áudio. Isso pode ser feito de maneira tranquila, a partir de sua condução para determinados momentos do texto e, desse modo, contribuir para fluidez da discussão coletiva. Explique aos alunos a necessidade de ouvir atentamente às respostas dos colegas, para que todos tenham seu turno de fala respeitado e possam compartilhar entre si o que entenderam. Para isso, deixe que eles expressem suas opiniões e interfira quando for preciso. Sua função é, pois, mediar a discussão.

- Após a discussão, você consegue compreender o termo *reexistência*?

OM: Professor(a), espera-se que o aluno compreenda que o termo “reexistência” está subentendido na problemática de marginalização sobre as personagens de Capitães de areia, na denúncia social que é feita a partir da adjetivação e da ironia.

- Há dois sentidos para o uso do termo. Você consegue recuperá-los?

OM: Professor(a), espera-se que o aluno consiga entender que o termo reexistência expressar tanto o ator de resistir diante às adversidades da vida quanto o ato de reexistir, de recomeçar, refazer-se.

- De que maneira a reexistência acontece no trecho analisado de “Capitães de areia”?

A reexistência, no trecho de Capitães de areia, está subentendida na vida criminosa do grupo de crianças e adolescentes, que buscam a sobrevivência na prática de furtos. Além disso, resistem à fome e ao desalento, à falta de afeto e da família, já que são órfãos e moradores do cais.

No trecho de “Capitães de areia”, percebemos a denúncia social entre as classes das personagens. Existem várias maneiras literárias, como fez Jorge Amado na obra. Uma forma, nos dias de hoje, para fazer manifestações artísticas é o rap e que também traz consigo revelações do mundo marginalizado socialmente. Você ouve *rap*? O *rap*, além de ser um tipo de música, é um gênero textual que expressa ritmo e poesia, vinculado ao movimento *hip hop*, em que as manifestações artísticas defendem uma luta direitos e igualdades, sobretudo dos sujeitos marginalizados. Assim, os *rappers* (cantores de rap) fazem uso da palavra cantada um meio de resistência e sobrevivência, em que se sobressai os sermões, as orientações, as questões aflitivas e conflituosas. Palavras que são capazes de dizer a si e aos seus, de fazer acreditar em possibilidades de enfrentamento e superação de problemas. Comumente, as letras de *rap* trazem a voz da periferia e, por isso, pode ser considerado “o hino dos parças”. Por ser um gênero musical e poético, o *rap* é organizado em versos e rimas (apesar da pouca melodia). Conheça, agora, um *rap* de Rodrigo Ogi, que trata de resistência às adversidades da vida.

OM: Professor(a), explique que, segundo o professor Jefferson Evandro Machado Ramos, graduado em História pela Universidade de São Paulo – USP (1994), a pouca melodia no *rap* acontece porque a letra é escrita em forma de discurso, que denunciam as dificuldades da vida dos moradores de bairros pobres e periféricos. Em virtude disso, é característico do *rap* a batida rápida e acelerada para acompanhar as falas que expressam essa denúncia.

Escuta : <https://www.youtube.com/watch?v=hiP-UJ9JhOg>

A vaga **Rodrigo Hayashi, o rapper Ogi**

Saí a captura no ônibus lotado
Às cinco da matina, num dia acinzentado
Eu tava precisando de uma remuneração
Sonhava em superar os meus dias de cão
De uma bolsa aberta eu vejo um pote de danone
E um CD do ramones, também um iPhone
Quando a minazinha moscou, mão coçou
Consciência me alertou, um trombone

Dei sinal, desisti, logo refleti
Tenho fé, um café vou tomar ali
Um pingado e um pão na chapa, pedi

Nem pensei, debandei
Não paguei o que consumi

Novamente a consciência foi sem clemência
Me fez consertar um ato de incosequência
Retornei pra pagar dois reais
Fiquei sem um tostão mas pude seguir em paz

Esse é o teste pra você provar o seu valor
Existirão atalhos por onde for
Preste atenção no que o mundão lhe oferecer
A vaga tá lá esperando você

Esse é o teste pra você provar o seu valor
Sei que existirão atalhos por onde for
Então amigo, é só você saber escolher
A vaga tá lá esperando você

Na Barão de Itapetininga, sol na moringa
Procuro vagas de emprego, nenhuma vinga
As vagas são pra soldador, empacotador
Exigem muita experiência onde quer que for
Trombo um parceiro que também tava na correria
Ele me diz que tinha um plano pra salvar o dia
Esquema no Anhangabaú pra nós passar bem
Vamo encher nosso baú com notas de cem

Mas o malandro quando é esperto demais, cai
Só peço pro pai paz, e a zica que atrai, sai
Tô no limite mas recuso o convite
Peço desculpas por não estar no apetite (bye, bye)
Conto com a sorte pra escapar de algo tão macabro
Acho um anúncio para limpador de candelabro
Vou ao local e ouço a moça me dizer
A vaga estava esperando você

Esse é o teste pra você provar o seu valor
Existirão atalhos por onde for
Preste atenção no que o mundão lhe oferecer
A vaga tá lá esperando você

Esse é o teste pra você provar o seu valor
Sei que existirão atalhos por onde for
Então, amigo, é só você saber escolher
A vaga tá lá esperando você

OM: Professor(a), espera-se que os alunos desenvolvam a habilidade de discutir, posicionar-se, argumentar e defender oralmente temas de interesse coletivo e de relevância social. Além disso, é necessário que reconheça os recursos da oralidade que demarca o uso cotidiano e informal da língua, presente em expressões e marcas linguísticas do contexto social do *rapper* e de sua identidade, na relação fala e escrita. Já com relação à tema, explore os sentidos ambíguos e contraditórios da letra, a partir da temática reexistência subentendida nas entrelinhas da história narrada no *rap* e, também, relacione o rap com os trechos das Cartas à Redação, atividade de escuta trabalhada anteriormente.

Discuta oralmente com seus colegas e professor sobre a temática presente no *rap*, comparando-a com a exposta nos trechos das Cartas à Redação. Faça isso demonstrando seu posicionamento e seus argumentos a respeito do que a história narrada implica para os sujeitos marginalizados, público ao qual o *rap* se refere. Em seguida, registre a discussão por escrito.



Discutindo o texto

- Ao comparar a letra do *rap* com os trechos das “Cartas à redação”, de *Capitães da areia*, o que podemos perceber de semelhanças e diferenças?

É possível perceber a relação entre as narrativas quanto à temática, em que se enfatiza sobre o destino “irreversível” ao mundo do crime de pessoas que estão em situações socioeconômicas desfavorecidas e que, tendenciosamente, são levadas a cometer furtos. Porém, na letra da canção, o eu-lírico tem consciência sobre seus atos e decisões – o que implica repensar as consequências de uma vida criminosa e resistir ao próprio impulso “natural” de infligir a lei.

- Em “A vaga”, o *rapper* Ogi traz como narrativa a resistência aos “atalhos” que está sujeito a seguir (ou não) a cada escolha sua. Na letra, a quais atalhos ele se refere?

Atalhos significa seguir caminhos mais fáceis. Na letra, isso fica claro em três momentos do eu-lírico em que ele podia escolher: roubar um iPhone de uma minazinha que estava com a bolsa aberta; não pagar o que consumiu; e encher o baú com notas de cem juntamente com o parceiro malandro.

- No decorrer da narrativa, como o eu-lírico se desvencilha desses atalhos?

Primeiro, ele desistiu de roubar à moça; segundo, retornou para pagar o que consumiu; e terceiro, recusou participar do esquema do parceiro. Nas três vezes, apesar de estar no seu limite e querer superar seus dias de cão, a consciência do eu-lírico o impediu de cometer tais erros e o fez refletir sobre as consequências de seus atos.

- Qual a diferença de sentido entre os versos: “A vaga estava esperando você” e “A vaga tá lá esperando você?”

Nas primeiras estrofes em que o verso “A vaga tá lá esperando você” aparece (quarta e quinta), o termo “vaga” gera ambiguidade: em que tanto pode estar atrelada ao lugar reservado para o eu-lírico na prisão, só a espera de um vacilo seu; quanto a esperança de algo melhor ou de mudança de vida, a depender da decisão que tome. Já nas últimas três estrofes da letra, o sentido do verso “A vaga estava esperando você” é substituído por outro diferente: “vaga”, agora, faz referência à oportunidade de emprego. Essa mudança de sentido é decorrente das decisões que o eu-lírico toma diante dos “atalhos” que a vida lhe propõe para testar seu valor.

- No verso “Esse é o teste pra você provar o seu valor”, o eu-lírico afirma que seu valor é testado a cada decisão que toma. Qual a sua opinião a respeito disso?

OM: Aqui, espera-se que os alunos se posicionem e argumentem sobre a necessidade de os sujeitos marginalizados provarem, repetidas vezes, o seu valor, como se não merecessem confiança apenas por ser quem são.

Entendendo a linguagem do texto

Há muito equívoco sobre a língua oral e um deles é que a consideram como sinônima de informalidade, tendo como sentido o lugar do erro, dos desvios gramaticais, do “tudo pode”. Isso acontece porque há uma confusão entre modalidade e registro da língua. Para que você entenda, a língua tem duas modalidades: a oralidade e a escrita, as quais não são estanques e, por isso, se constituem no *continuum* fala-escrita, apesar de cada uma delas ter suas particularidades devido à condição de produção de textos. Sendo assim, tanto a língua oral quanto a língua escrita variam e adequam-se às situações comunicativas em que os textos circulam, contribuindo para o uso de diferentes linguagens conforme a intenção que se deseja alcançar. Por conseguinte, a língua sofre modificações, conhecidas como registros: formal e informal. Ou seja, ambas as modalidades (oral e escrita) da língua estão sujeitas à formalidade e informalidade, a depender do contexto comunicativo em que a produção e recepção do texto acontecem. Em outras palavras, o uso da oralidade não se restringe ao registro informal da língua; assim como a escrita não só é limitada ao registro formal, ambas as modalidades são fluídas e podem variar.

OM: Professor(a), cite alguns exemplos de modalidade oral e modalidade escrita com registros mais e menos formais para sustentar a discussão. Sugestões: gêneros da modalidade oral mais formais: entrevista, reportagem, audiência, palestra, debate, seminário, aula; gêneros da modalidade oral menos formais: roda de conversa, conversa espontânea, telefonema, piada; gêneros da modalidade escrita mais formais: artigo científico, ata de reunião, documento oficial, resumo, telegrama; gêneros da modalidade escrita menos formais: carta pessoal, bilhete, *outdoor*, lista de compras, horóscopo, cardápio. É importante que os alunos compreendam que, mais do que o gênero propriamente, existem fatores situacionais que definem o registro de uma modalidade. Por exemplo: no geral, mensagens em redes sociais são textos da modalidade escrita com registros menos formais. No entanto, é possível que tenhamos um texto escrito em rede social com alto grau de formalidade – o perfil da conta, o público-alvo, o objetivo da mensagem são fatores que determinam o tipo de registro do texto, seja ele oral ou escrito.

Agora, juntamente com seus colegas, escrevam o que se pede:

- Assim como a escrita, o uso da língua oral varia a depender da situação comunicativa, podendo ser formal ou informal. Quando informal, a linguagem é usada no cotidiano e permite desvios, economias linguísticas e escolhas lexicais. Quais expressões na letra da canção podem exemplificar esse registro mais coloquial/popular?

“Tostão”, “mundão”, “zica”, “vamo”, “pra nós passar bem”, “tava na correria”, “tô no limite”.

- Além destas expressões, há outras que são de uso por parte de grupos sociais específicos, que denotam a sua identidade pessoal e coletiva. Embora não haja restrição para tal, há certo estereótipo quanto a linguagem oral dos sujeitos marginalizados. Encontre, no *rap*, marcas da oralidade que são típicas ao contexto social descrito na narrativa.

“Os meus dias de cão”, “a minazinha moscou, mão coçou”, “pingado”, “debandei”, “na moringa”, “trombo um parceiro”, “esquema”, “malandro”, “pro pai”, “no apetite”, “escapar de algo macabro”.

No universo do *rap*, a linguagem do grupo e da manifestação artística é tão estigmatizada quanto a relação entre o registro informal e o grupo social conforme os papéis que os sujeitos assumem, o que demarca a variação estilística da língua, que, nesse caso, está expressa na modalidade oral. Para que você entenda melhor, a variação estilística ou situacional faz referência ao contexto em que o uso da língua acontece, o qual exige a adequação do estilo da fala ou da escrita. Ou seja, é a situação comunicativa que favorece as escolhas linguísticas para que o texto (oral ou escrito) se adeque a sua produção e recepção. Nesse sentido, iremos explorar a variação estilística e o registro da língua nas letras de *rap*, assim como fizemos com “A vaga”.

Quadro-resumo



- ☑ Exploramos inicialmente a temática marginalização e reexistência, tanto nos trechos de Capitães da areia, de Jorge Amado, quanto no rap A vaga, de Ogi.
- ☑ Aprendemos sobre: a importância da escuta atenta e compreensiva sobre o que se ouve bem como as variações do registro oral, sobretudo quando este é informal e diz respeito ao contexto social dos sujeitos marginalizados.
- ☑ Desmitificamos a oralidade como sinônima de informalidade, diferenciando modalidade e registro da língua.

DE ONDE VOCÊ VEIO?

OM: Professor(a), nessa segunda seção, os objetivos em relação às competências com a oralidade são: compreender os efeitos de sentido da entonação, ritmo, velocidade e timbre de voz na construção de sentido do texto; ouvir a linguagem oral com eficácia em quaisquer gêneros e situações sociais; considerar que o texto oral está inserido em um contexto de produção e recepção mais amplo; ouvir e respeitar as formas de expressão oral manifestadas pelos outros e compreender que o texto oral é produzido para alguém, ou seja, um texto que tem interlocutor(es), para o(s) qual(is) o locutor se dirige. Quanto ao gênero *podcast*, é: tomar consciência das características e da função social.

Nesta seção, veremos...



- Identidade pessoal e coletiva;
- Representatividade negra;
- Sistematização do gênero *podcast*.

Assim como a letra de *rap*, o poema é escrito em versos, distribuídos em estrofes. Contudo, esses versos podem ser regulares ou livres (irregulares). Quando regulares, o texto apresentará diversos tipos de rimas; quando livres, não obedecem às formas fixas e as rimas entre si podem não aparecer. Embora haja essa distinção, é importante destacar que, mesmos os poemas de versos livres, não perdem a característica poética: a musicalidade. Assim, o estilo de versos livres rompe com o tradicional e demarca a literatura moderna e contemporânea, que tem como intenção criar e inovar. Sabendo disso, leia o poema *Vozes-mulheres*, da escritora Conceição Evaristo e, em seguida, ouça a versão declamada em vozes femininas e negras.

Leitura

Vozes-mulheres | Conceição Evaristo

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela

A minha voz ainda
ecoar versos perplexos

com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

(In: Poemas de recordação e outros movimentos,
3.ed., p. 24-25)

Escuta : <https://www.youtube.com/watch?v=ZGokqvbcVY0>

OM: Professor(a), analise e compare com seus alunos as sobreposições das vozes femininas e negras na recitação do poema que demarcam a troca de parentesco (bisavó, avó, mãe, eu-lírico, filha), conforme a organização-composicional das estrofes.

O poema *Vozes-mulheres* ilustra fielmente o perfil de escrita de Conceição Evaristo, descrito por ela mesma como “escrivência”, por escrever suas vivências e as dos seus, de quem se torna “porta-voz”. No poema, a escritora narra as vozes de mulheres de sua família que reconstroem a sua identidade e que representam todo um coletivo feminino, ao recuar a memória às gerações anteriores. Ao início de cada estrofe, as repetições (anáforas) intensificam a gradação das vozes que ecoam (ou

recolhem) as vivências de cada geração. Dadas as informações, comente por escrito o que você entendeu ao ler o poema:

Discutindo o texto



- O que cada voz (expressa em seu tempo) ecoou de uma geração para outra entre as mulheres de uma mesma família?

No poema *Vozes-mulheres*, o estigma do cativo e da escravidão da bisavó transparece na história da avó, que ecoa uma voz quase idêntica. E, como fruto de um ventre escravizado, a voz da mãe ecoa revolta, marca da consciência coletiva de resistência – embora, ainda, muito tímida. Por sua vez, a voz do próprio eu-lírico feminino continua a ecoar os gritos que reverberam os seus antepassados negros, a mercê da fome e da morte. A voz da filha, por fim, não mais ecoa as vozes; recolhe em si o peso de toda uma herança estigmatizada e tem função primordial a representatividade, com persistência e esperança para mudar a história de seu povo. Este poema, portanto, é um testemunho de vivências.

A respeito do verbo ecoar, temos os seguintes conceitos:

Repetir, falar novamente, dizer mais uma vez. (Dicionário Online de Português, disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ecoar/>>).

Emitir, produzir som; ressoar, retumbar, fazer-se ouvir. (Dicionário inFormal, disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/ecoar/>>).

- Qual a força que esse verbo tem na construção de sentido do poema?

A escolha do verbo ecoar traz ao poema a força das vozes que repercutem, de geração em geração, uma história de sobrevivência marcada por atrocidades e silenciamento.

- Nas primeiras estrofes, as vozes da bisavó, da avó e a do próprio eu-lírico ecoam e nas duas últimas, a voz da filha recolhe. Por qual motivo houve essa mudança em relação às vozes?

Essa mudança ocorre por conta das vivências que cada voz representa. Enquanto as vozes das primeiras gerações ecoam sofrimento às gerações futuras, estas recolhem as vozes ecoadas de maneira que tomam para si o mesmo destino.

- Qual foi a intenção da escritora ao finalizar o poema com o verso “o eco da vida-liberdade”, expresso na voz da filha?

Nesse verso, para sair do eco e atingir de fato a liberdade, é necessário que a filha agregue as vozes de sua ascendência e trace uma nova história, de esperança.

Entendendo a linguagem do texto



- Como dito, na escrita do poema, as repetições no início das estrofes marcam a troca das vozes. Na declamação, como isso acontece?

A troca de vozes que representam as gerações de mulheres de uma mesma família acontece na transição das vozes que declamam o poema, que tão são de mulheres e, mais especificamente, de mulheres negras. Ou seja, na recitação do poema, a troca acontece de acordo com a voz representada, o que lhe traz riqueza e dinamicidade.

- No seu entender, a declamação contribuiu para a construção de sentido do poema?

Sim, porque a versão declamada contribui para os efeitos de sentido do poema como um todo. Isso porque, o que o torna singular é a substituição de uma voz por outra expressa por diferentes mulheres, a qual representam as diferentes vozes ao longo da linhagem familiar. Além disso, as vozes recuam ao ecoar e vão até o recolher, que expressa a necessidade de falar as vozes de todas elas em uma mistura tênue e atemporal entre o ontem, o hoje e o agora, a que chama: “o eco da vida-liberdade”.

Além da recitação de poema, há outras diversas práticas sociais que envolvem a oralidade: uma delas é o *podcast*, um gênero discursivo oral que possibilita ao usuário ser livre para criar programas de temas diversos, com delimitação mais específica, e de estilos diferentes, o que permite o uso das variações da oralidade: formal ou informal. Nesse sentido, por ser um gênero que circula em ambientes virtuais e que se mescla com outros gêneros, há possibilidade de dialogar com diversos outros textos orais, como: roda de conversa, reportagem, entrevista, comentário, discussão/conversação espontânea etc. Além do mais, podemos considerar o *podcast* tanto por sua amplitude, por discutir sobre diversos temas, quanto por sua portabilidade e presença em aplicativos de *streaming*, que conferem praticidade aos textos orais, podendo ser mais curtos ou de extensão longa.

Nessa mesma temática de retomar memórias familiares, escute, a seguir, o *podcast* Vidas Negras – Episódio “De onde a sua família veio?” e amplie o seu entendimento a respeito.

Escuta : <https://open.spotify.com/episode/2nmfUuz1UACEIpJ1qaasoZ?si=jmY3znPyQOSPuIRzjJKQQ>



Podcast Vidas Negras | **Episódio: De onde a sua família veio?**

Descrição: Nome, idioma e fé. Tudo isso foi tirado dos africanos trazidos à força para o Brasil. Os documentos da escravidão foram queimados. Como, então, mapear essa História? A resposta pode estar dentro de casa. Na estreia do *Vidas Negras*, duas escritoras que narram suas histórias: Carolina Maria de Jesus e Eliana Alves Cruz.

OM: Professor(a), a proposta do podcast em questão é, sobretudo, considerar que o texto oral está inserido em um contexto de produção e recepção mais amplo desenvolver a capacidade dos alunos ouvir a linguagem oral com eficácia. Para tanto, é necessário que os estimule a ficarem em silêncio e a prestarem atenção ao que ouvem. Só assim, eles serão capazes de discutir e opinar sobre. Aqui, também se espera que os alunos reconheçam que o texto oral está inserido em um contexto de produção e recepção mais amplo. Portanto, cabe ressaltar a amplitude da função social do gênero. Assim, explique: qual a intenção/finalidade (o objetivo do autor ao produzir o texto); a aceitabilidade (quanto o texto é aceitável ou não ao receptor ao qual se refere); a situacionalidade (a situação comunicativa em que o texto ocorre, ao contexto de produção e recepção do texto); a intertextualidade (relações dialógicas com outros textos). Ressalte, ainda, que este podcast tem como formato de autobiografia, o que justifica ser narrado apenas por uma única pessoa.

Este *podcast* pode ser considerado um exemplo de autobiografia, quando o autor retoma histórias de sua família a fim de reconstruir sua identidade negra. O autor do texto descreve os seus parentes bem como os seus traços característicos e singulares, advindos de sua herança familiar. Ele herdou não sou a cor da pele, como também as histórias de luta, sobrevivência e resistência da família materna. Em um relato bastante autobiográfico, ele traça toda a trajetória de vida de seus ancestrais à sua geração. Discuta com seus colegas e seu professor e, em seguida, escreva as conclusões que chegaram a partir dos questionamentos a seguir:

Discutindo o texto

- Você percebe alguma semelhança entre o poema *Vozes-mulheres* e a história narrada no *podcast*?

Sim, tanto o poema quanto o *podcast* em formato de autobiografia trazem como herança familiar as histórias de luta e sobrevivência. Também buscam descrever, a seu modo, as gerações passadas e o quão elas são impactantes para as gerações de agora e as futuras. São, portanto, textos que testemunham a linhagem de uma família a fim de reconstruir a própria identidade.

- Ouvimos, então, que o narrador conta sobre a origem da família dele. E, você, sabe de onde a sua família veio?

Resposta pessoal.

- Como o narrador se autodeclara, se descreve?

Ele afirma que é um homem negro, um negro de pele clara.

- De que maneira ele conseguiu saber de onde veio a família dele?

Ouvia a avó paterna dizer que parte da família dela veio de Portugal e a outra, da Espanha. Para entender melhor sua ancestralidade negra, atualmente, conversa com sua mãe.

- Por qual motivo ele se interessa mais em saber mais sobre a família da mãe dele?

Porque a família materna trouxe esse lado negro dele, que marca a sua existência e cor de sua pele.

- Como é a família do narrador?

A mãe é negra e o pai era branco; já a irmã tem a pele um pouco mais clara do que a dele e, por isso, os amigos dela da escola perguntavam se ele era dotado. Ele diz que a mãe tem os mesmos traços dele tinha quando ela era criança, por isso ganhou o apelido que tem até hoje: Preta.

- Quais traços lhe deram os apelidos de “Pretinho”, “Mourinho” e “Queimadinho do sol”?

Por conta da cor da pele, do nariz e da boca.

- Você acha que é certo chamar alguém assim?

Não, porque são apelidos pejorativos e tem a intenção de intensificar as características da pessoa negra com tom de xingamento, chacota.

- O que fez ele ter orgulho dos seus traços, de sua negritude?

Por causa dos mesmos traços que serviam apelidos na infância, hoje, tem orgulho da minha negritude: da sua cor, de seus traços, da sua ancestralidade.

- Em um trecho, ele afirma: “Eu tenho primos brancos e negros”. Isso também acontece na sua família?

Resposta pessoal.

Explorando o gênero



- De acordo com seus conhecimentos de mundo e linguísticos, comente sobre a situação comunicativa do texto bem como a sua intencionalidade.

O podcast é produzido para circular na página Vidas Negras e tem como intenção mapear a história da ancestralidade negra do autor.

- Para quem o autor fala, ou seja, a quem o texto se destina?

De modo geral, ele se refere a qualquer ouvinte que deseja ouvir seus *podcasts* dispostos na plataforma digital da *Spotify*, em sua página. Contudo, o público-alvo é a pessoa negra, que se identifica com o mapeamento familiar que ele traçou até chegar a construção da sua identidade pessoal e ao orgulho de sua negritude.

- O texto está aceitável ou não ao receptor ao qual se refere?

Sim, uma vez que está de acordo com a temática da página do autor, suporte onde o texto circula, e também por ter como receptores os seguidores que, provavelmente, se sentem representados por sua fala, dado que o próprio podcast é intitulado Vidas Negras, já especificando a quem se refere.

- Esse texto mantém diálogo com outros textos? Explique.

Com certeza, não nenhum texto sem que faça referência a outro. Nesse caso, o *podcast* pode ser relacionado com o poema Vozes-mulheres por conta da temática e, ainda, ao gênero autobiografia, pela composição textual.

- Como dito acima, este *podcast* traz consigo caráter autobiográfico. Em quais trechos podemos identificá-lo?

Quando o autor se autodeclara negro e descreve a si mesmo e quando relata o percurso da família bem como suas características; além de fazer o relato na primeira pessoa.

OM: Espera-se que os alunos reflitam sobre a origem da família narrada no *podcast* e como a ancestralidade negra marca a existência e a cor da pele como identidade pessoal e coletiva. Professor(a), busque a participação dos alunos para que eles possam relacionar a temática com poema ouvido anteriormente e dar continuidade à discussão sobre a herança familiar marcada pela cor e pela história de resistência. Também explique sobre algumas das características do gênero *podcast*, como a trilha sonora responsável por ambientar a narrativa e a ilustração (capacidade de ilustrar cenários por meio da fala, para compensar a ausência da imagem, já que o texto circula unicamente na linguagem oral). Além disso, reforce a relação desse *podcast* com o gênero autobiografia, de maneira que os alunos compreendam a sua função social bem como sua organização composicional.

Com isso, percebemos que o *podcast* é um gênero que abriga outros gêneros por funções e elementos que os distinguem, podendo, pois, assumir particularidades distintas. Na atividade acima, o *podcast* tomou forma de autobiografia exatamente por trazer características típicas do gênero.

Dando continuidade, vamos ouvir o *rap* *Minha Rapunzel tem dread*, de MC, que se relaciona tanto com o poema *Vozes-mulheres*, ao retomar a voz da nova geração que busca por representatividade, quanto com o *podcast* *De onde veio sua família*, por evidenciar traços característicos das pessoas negras.

Escuta : https://www.youtube.com/watch?v=b1Uf6_SV5_8

Minha Rapunzel tem dread | MC Soffia

Num conto de fadas a Rapunzel joga suas tranças
Na minha história, ela tem *dread* e é africana
Agora vou contar o meu conto para vocês
Como todas as histórias começa com era uma vez

Era uma vez uma princesa Rastafari que nasceu
no reino de Sabá
Na minha história quem disse que a bruxa é má?
Meninas unidas pode tudo mudar

Aqui inimiga não vai rolar
Ah, é, não vai rolar (4x)

Na minha história a Rapunzel tem dread
Ela é negra e é Rastafari
Não precisa de um príncipe pra se salvar
Ela é empoderada e pode tudo conquistar

O seu cabelo dread tinha força e poder
Sua beleza africana não tinha o que dizer
Essa história eu inventei porque não vi princesa
assim
Só me mostraram uma, ai isso não dá pra mim

Princesa Etiópia, esse nome eu batizei
País que desfruta tudo que eu pesquisei
Estou muito feliz de ver a história acontecer

Crie uma princesa que pareça com você

Cri-Cri-Crie uma princesa que pareça com você
Crie uma princesa que pareça com você (4x)

Aqui inimiga não vai rolar
Ah, ah, não vai rolar (4x)

Na minha história a Rapunzel tem dread
Ela é negra e é Rastafari
Não precisa de um príncipe para se salvar
Ela é empoderada e pode o mundo conquistar

O seu cabelo dread tinha força e poder
Sua beleza africana não tinha o que dizer
Essa história eu inventei porque não vi princesa
assim
Só me mostraram uma, ai isso não dá pra mim

Princesa Etiópia, esse nome eu batizei
País que desfruta tudo o que eu pesquisei
Estou muito feliz de ver a história acontecer
Crie uma princesa que pareça com você
Cri-Cri-Crie uma princesa que pareça com você
Crie uma princesa que pareça com você (2x)

OM: Professor(a), explique que o *dread* (abreviação de *dreadlock*) é um estilo de cabelo formado por mechas emaranhadas de tranças longas e finas, que se tornou símbolo do movimento rastafári. Esclareça que o *dread* não é apenas um penteado, pois representa fortemente a cultura africana. Assim, ao aderir o estilo, as pessoas reafirmam a herança dos antepassados. Adotado, majoritariamente, pelos negros, o *dread* tem força representativa na preservação e promoção da identidade e da luta de quem o representa. Expressa, pois, o orgulho da cultura negra.



Ilustração de mulher negra com *dread*.

O *rap* de MC Soffia aborda a luta contra o preconceito racial e a defesa do empoderamento da mulher negra, temas muito recorrentes nas letras que compõe e canta. No *rap* Minha Rapunzel tem *dread*, como o próprio título já sugere, a MC Soffia faz referência a outro texto: o conto de fadas Rapunzel. A partir dessa intertextualidade, ela critica a narrativa por não se sentir representada e, por isso, através da letra da canção, escreve sua própria versão da história para suprir essa necessidade. Para responder as questões, escreva suas respostas.

Discutindo o texto

- Na narrativa do *rap*, como é a Rapunzel?
A Rapunzel tem tranças e seu cabelo é *dread*. Ela é descrita como princesa Rastafari ou Etiópia, de pele negra, dona de uma beleza africana e empoderada. Não precisa de príncipe para salvá-la, pois é independente.
- A qual grupo social o *rap* da Mc Soffia se refere?
Ao grupo de meninas negras, que, assim como ela, precisam de narrativas que as representem.
- Qual foi a intenção da Mc Soffia ao escolher o *dread* para caracterizar a sua Rapunzel?
Assim como no conto Rapunzel, em que o destaque são os cabelos fortes e longos da personagem, a Mc quis retratar uma princesa que se pareça com ela. Para isso, ela teria que ser negra e usar *dread*, cabelo bastante simbólico para a cultura africana.
- Quais elementos típicos dos contos de fada estão presentes na letra da canção?
Princesa, bruxa má, reino, príncipe e a ação de salvar, além da expressão inicial “era uma vez”.
- O eu-lírico cita várias referências acerca da cultura africana, como: “princesa Rastafari”, “reino de Sabá”, “princesa Etiópia”. Você sabe o que significam?
A princesa Etiópia, personagem negra do conto da MC, faz referência à rainha de Sabá: Makeda. Hoje, Etiópia refere-se ao país africano que era conhecido antes como Reino de Sabá. Já o termo princesa Rastafari tem relação direta com o movimento místico, político e cultural dos negros da Jamaica.
- Do modo geral, o que ela defende?
Ela defende, sobretudo, a representatividade negra. Mas também ressalta, nas entrelinhas da canção, as pautas feministas: o empoderamento, a independência e sororidade.

- Esse *rap* traz um tom de denúncia acerca da exclusão secular. Encontre, na letra, trechos que a evidenciem.

Nos versos: “Essa história eu inventei porque não vi princesa assim” / “Só me mostraram uma, aí isso não dá pra mim” / “Crie uma princesa que pareça com você”.

OM: Espera-se que os alunos percebam que o *rap* da Mc Soffia defende, além da representatividade da mulher negra, a independência feminina e a sororidade: temas que se consagram em pautas feministas. Professor(a), explique que, nesse contexto, a Mc Soffia usa a letra da canção (o *rap*) como o lugar de fala de uma criança negra e periférica que expressa a necessidade de se ter figuras representativas, que reconheçam sua história e sua identidade. A partir disso, a intenção é que os alunos compreendam que o texto oral é produzido para alguém, ou seja, um texto que tem interlocutor(es), para o(s) qual(is) o locutor se dirige, tal como acontece na produção do texto escrito.

Quadro-resumo



- ☑ Vimos o quanto a família é importante para a construção da identidade pessoal, uma vez que a cor e, conseqüentemente, as histórias de resistência prevalecem como herança familiar da negritude.
- ☑ Compreendemos a necessidade de narrativas que representem a cultura negra, de modo que os corpos negros sejam vistos, valorizados e ocupem lugar de destaque, como o protagonismo de um conto.
- ☑ Introduzimos a sistematização do gênero oral *podcast*, ao trabalhá-lo, nesse primeiro momento, como texto inserido em um contexto de produção e recepção.

ESTE É MEU LUGAR: POSSO FALAR?

OM: Professor(a), nessa seção, serão exploradas as habilidades da oralidade: reconhecer que há diferentes falares e que há uma variedade social de prestígio; compreender e interpretar criticamente o que se ouve, inclusive, sendo capaz de perceber intenções dos usos sociais da linguagem oral e de seus sentidos. Quanto ao gênero *podcast*, os objetivos serão: tomar consciência das características da sua organização textual (estrutura composicional e linguística-discursiva); e comparar diferenças e semelhanças com outro gênero oral: a *TEDx Talks*.

Nesta seção, veremos... 

- Espaço de fala e visibilidade dos sujeitos silenciados;
- Análise do *podcast* como entrevista;
- Comparação do *podcast* com *TEDx Talks*;
- Variação estilística na *TEDx Talks* e no *rap*.

No *rap* Minha Rapunzel tem *dread*, percebemos a importância da representatividade da cultura negra presente na fala de uma criança que conhece a realidade da periferia. Ela faz uso do reconhecimento sobre sua autoimagem e do lugar que ocupa para problematizar causas do universo marginalizado. Disso, surge a discussão acerca do “lugar de fala”, ideia que tem como intuito oferecer espaço e visibilidade a sujeitos cujas vozes foram silenciadas e negligenciadas sócio e historicamente. Ou seja, o lugar de fala se revela como o direito de grupos sociais expressarem suas vivências, de maneira que sejam ouvidas, respeitadas e reconhecidas. Nesse contexto, o lugar de fala possibilita a liberdade de cada grupo se reconhecer e entender em qual espaço se encontra e expressar com propriedade o lugar que ocupa socialmente, uma vez que este proporciona experiências e perspectivas de vida distintas. Assim, ecoa como oportunidade para consciência discursiva sobre esse lugar, de quem o vivencia e é protagonista. O próximo *podcast*, Ideias Negras – “Episódio A representatividade das mulheres da periferia”, dá conta de exemplificar e expandir sobre tal conceito.

Escuta : <https://open.spotify.com/episode/09lyxDDaKOUCDMchteIntT?si=6245a2072a4446cb>

Podcast Ideias Negras | **Episódio: A representatividade das mulheres da periferia**

Descrição: Regiany Silva, membro do Coletivo “Nós, mulheres da periferia” conta a trajetória do Coletivo e seus desafios e as questões sobre representatividade das mulheres da periferia.



Como você deve ter percebido, o tema do *podcast* gira em torno do grupo Coletivo “Nós, mulheres da periferia”, formado por mulheres moradoras de bairros periféricos de São Paulo, apresentadas na imagem abaixo. A partir da entrevista com a Regiany Silva, uma das componentes do grupo, fica perceptível a importância de se ter movimentos que deem visibilidade aos direitos não atendidos e promovam debates e reflexões acerca dos preconceitos e estereótipos que afetam estas mulheres no cotidiano. Vamos discutir mais um pouco sobre isso e registrar por escrito o que se compartilha:

Discutindo o texto

- Como e por que surgiu o Coletivo “Nós, mulheres da periferia”?

Surgiu a partir de um artigo nomeado “Nós, mulheres da periferia” publicado no Blog Mural, o qual ganhou repercussão e foi publicado no jornal impressa, Folha de São Paulo, em março de 2012, por alusão ao dia da mulher. A partir disso, após dois anos de amadurecimento, as escritoras do artigo juntamente com outras mulheres da periferia resolveram formar o Coletivo e discutir as questões que envolvem o ser mulher dentro do contexto social marginalizado, como é a periferia.

- Qual é proposta do grupo?

O Coletivo tem por objetivo dar visibilidade aos direitos não atendidos das mulheres moradoras das periferias e promover o debate e reflexões acerca dos preconceitos e estereótipos que afetam a estas mulheres no seu cotidiano, principalmente pela falta de representatividade na mídia em geral, buscando, assim, mais protagonismo e visibilidade dessa população.

- O Coletivo era formado por um grupo de mulheres moradoras de diferentes bairros periféricos. De que modo isso contribui para o desenvolvimento do projeto?

Por serem moradores de diferentes bairros periféricos, estas mulheres eram comunicadoras das realidades que vivenciavam assim com os de outras mulheres com quem compartilha o mesmo contexto de vida, mas em situações diferentes, até mesmo menos favorecidas. Assim, era uma forma de trazer à tona a diversidade do ser mulher nos mais diversos espaços, posições e condições de vida.

- Para o Coletivo, o que é ser mulher na periferia?

OM: Espera-se que os alunos compreendam sobre o lugar de fala dessas mulheres da periferia e a luta pela representatividade, buscando, assim, mais protagonismo e visibilidade.

Explorando o gênero

Esse episódio do *podcast* Ideias Negras tem como formato a entrevista. Por isso, o seu estilo se distingue do anterior, que consistia em uma autobiografia acerca de uma determinada linhagem familiar. Comumente, quando o *podcast* assume a função de entrevista, o texto é informativo/opinativo e segue um roteiro. Sendo assim, é preciso entender como aconteceu a sua organização textual. Para isso, correlacione, na tabela a seguir, as partes do roteiro que você ouviu no *podcast*, conforme os trechos indicados.

Roteiro do podcast Ideias Negras – Episódio “A representatividade das mulheres da periferia”	
Partes do roteiro	Trechos do <i>podcast</i>
1. Apresentação do entrevistador, Título da	(3) Cris (entrevistadora): Regiany, muito obrigada por você participar aqui conosco. / Regiany (entrevistada): Eu que agradeço o convite.

entrevista e apresentação do entrevistado 2. Apresentação do tema e/ou dos subtemas específicos 3. Agradecendo a participação 4. Abertura das perguntas 5. Desenvolvimento da entrevista (pergunta e resposta) 6. Finalização da entrevista	(5) Cris (entrevistadora): Certo. Regiany, todas as jovens mulheres integrantes do Coletivo “Nós, mulheres da periferia” são moradoras de bairros periféricos de São Paulo. Você mesma é da cidade de Tiradentes ((isso)) da Zona Leste de São Paulo. Qual a importância, no trabalho do Coletivo, o fato de vocês serem moradoras desses bairros? Regiany (entrevistada): Então, a gente acredita que tem...que o...que o...que o principal diferencial do nosso trabalho é sermos mulheres da...da periferia, comunicadoras que vivem essa realidade, que atravessam () todos os dias, que sabem o que é fazer o deslocamento dessa cidade, porque é...a gente sabe que as grandes redações elas são formadas majoritariamente por...por pessoas brancas, homens, é... e da classe média que moram no centro, no centro expandido, né? Dos bairros mais nobres da cidade e...a gente acredita que a importância do nosso trabalho é uma...é que uma perspectiva dada diferente né? A partir de quem vive essa realidade. Então, se eu vou falar sobre violência doméstica é...eu vou falar a partir da experiência da minha vizinha que ouço apanhando ou se eu vou falar sobre trabalho doméstico, eu vou falar a partir da realidade da minha mãe, que foi a vida inteira doméstica, todas nós é...somos filhas de...de mães domésticas é...então, a gente acredita que esse olhar que é de uma percepção...de uma perspectiva que vem é...de dentro da nossa própria realidade é o principal diferencial, porque os estereótipos e essas...essa construção massificada do que é a periferia, do que é a mulher da periferia. Ela vem principalmente pelo olhar do outro, que é sempre o homem ou homem branco é...que não atravessa a cidade, que não pega o trem, que não pisa no nosso território, é...que constrói um imaginário social do que é a periferia e do que é essa mulher. (1) Cris: Estamos apresentando mais um podcast Ideias Negras. Sou a Cris Fernandes, estou aqui com a Regiany Silva, que é designer e faz parte do Coletivo “Nós, mulheres da periferia”, que atua no município de São Paulo e Grande São Paulo. (6) Cris: Este foi mais um podcast Ideias Negras. Você pode comentar essa entrevista no (), no Facebook ou no nosso site. (2) Cris: O coletivo “Nós, mulheres da periferia” é formado por cinco jornalistas e uma designer, todas moradoras de bairros periféricos de São Paulo. Criado em 2012, o Coletivo tem como objetivo dar
---	--

	visibilidade aos direitos não atendidos das mulheres moradoras das periferias e promover debates e reflexões acerca dos preconceitos e estereótipos que afetam essas mulheres no seu dia a dia, principalmente pela falta de representatividade na mídia em geral, imprensa e televisão, buscando, assim, mais protagonismo e visibilidade dessa população. É sobre sistema e sobre a atuação do Coletivo “Nós, mulheres da periferia” que vamos conversar com a Regiany.
	(4) Cris (entrevistadora): Regiany, o que motivou a criação do Coletivo “Nós, mulheres da periferia” e como ele nasceu? Regiany (entrevistada): Como você já mencionou, Cris, o Coletivo nasceu é...a partir de um...de um acontecimento, é...em 2012, todas nós é...já fazíamos parte de um outro projeto que se chamava Blog Mural, que, hoje, se chama Agência de Mural de Jornalismo das periferias, que é um grupo de jornalistas é...comunicadores, que moram em bairros da periferia de São Paulo e produzem jornalismo a partir da sua...do seu repertório, é...então, cada uma de nós era correspondente de um bairro diferente. Eu da cidade de Tiradentes, a Jéssica de Perus, e todas nós nos encontramos nesse blog. Em 2012...março de 2012, a editora do blog, na época, que é a Isabela, ela convidou algumas das meninas pra produzir, é...um texto em comemoração do dia da mulher é...para falar sobre ser uma mulher da periferia e esse texto é...acabou entrando como um artigo no Tendências e Debates, da Folha, foi pro impresso, teve uma grande repercussão. E...o artigo se chamava “Nós, mulheres da periferia”, e no artigo as meninas relatam experiências da vida...da nossa vida enquanto mulheres da periferia. O desafio da moradia, o desafio do direito à educação e como que isso implicava no ser mulher. E aí, a partir dessa repercussão é...as meninas que foram as primeiras que escreveram o artigo elas é...perceberam que...que existia um espaço aí...pra além de discutir a periferia, numa perspectiva diferente, positiva é...existia um espaço pra gente discutir o que é ser mulher e foi aí que o Coletivo é...começou a se organizar e aí a gente nasce oficialmente em março de 2014. É...desde a...da publicação desse artigo até a consolidação do grupo todo foi formado por nove mulheres é...teve um período aí de amadurecimento que a gente não sabia se ia fazer um blog, se queria fazer um livro, queria fazer uma revista, a gente sabia que queria contar histórias...e boas histórias,

	porque são as boas histórias que a gente acredita que não existe na grande mídia em geral.
--	--

OM: Professor(a), certamente, será necessário conduzir os alunos para compreenderem a estrutura composicional e linguística-discursiva do texto em questão, conforme os trechos do *podcast* escutado.

Você já ouvir falar sobre *TEDx* ou *TED Talks*? Provavelmente, já assistiu a algumas. Caso não, agora, terá uma grande oportunidade de conhecer. Bem, *TED* é uma sigla inglesa que significa: Tecnologia, Entretenimento e Design. As *TEDs* são conferências de curta duração (no máximo, de 18 minutos), excelentes para impactar de imediato as pessoas e compartilhar conhecimentos relevantes. Geralmente, o evento comunicativo acontece em determinada localidade e os oradores são convidados a apresentarem sobre os mais diversos temas. Nas apresentações, não podem faltar os três pilares que tornam esse formato único e inovador: inspiração, instrução e geração de valor. Além disso, é importante que o orador planeje sua fala, atente-se a sua linguagem corporal e crie conexão com o público, para a eficácia e assertividade de sua comunicação. Assista a *TEDx Talks* “Precisamos romper com os silêncios”, conferência apresentada por Djmaila Ribeiro, em São Paulo, em que remete ao direito à voz que há muito não é ouvida. Depois, escreva o que se pede.

Assista : <https://www.youtube.com/watch?v=6JEdZQUmdbc>

TEDxTalks: Precisamos romper com os silêncios | Djmaila Ribeiro | TEDxSãoPauloSalon

Descrição: Em uma palestra sobre inclusão social e justiça, Djmaila trata de questões como o direito à voz em uma sociedade que se silencia frente às desigualdades. Mestre em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), secretária-adjunta da Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo e colunista da revista Carta Capital, Djmaila é conhecida pela militância nos movimentos negro e feminista.

Discutindo o texto

- Você conseguiu perceber alguma semelhança entre a *TEDx Talks*, apresentada por Djmaila, e o *podcast* Ideias Negras – Episódio “A representatividade das mulheres da periferia”?
Tanto o episódio *podcast* Ideias Negras quanto no *TEDx Talks* apresentada por Djmaila, há a discussão sobre a representatividade da mulher negra e dos espaços em que se faz necessário ouvir a voz da periferia, dos sujeitos marginalizados.
- Na conferência, Djmaila introduz sua fala ressaltando que, ao pensar em pluralidades, veio à sua mente a necessidade de romper com os silêncios. Para ela, isso não estaria necessariamente vinculado a responder a alguém; mas sim a diversos silêncios. Quais seriam eles?

Silêncios institucionais, silêncio em relação à naturalização da morte dos corpos negros, silêncio em relação às desigualdades, silêncio em espaços (ou num país, como o nosso, de maioria negra) onde os negros, assim como ela, não se enxergam, não se veem.

- Como o silêncio é construído?

O silêncio é construído por conta da determinação e da imposição de uma voz única, que quer falar sobre os negros e seus corpos e que impede que uma pluralidade de vozes possa também falar.

- Segundo Djamila, o que significa ter direito à voz e qual a consequência de sua violação?

Para ela, ter direito à voz é ter direito à humanidade. Desse modo, quando esse direito é violado, a humanidade está sendo negada.

- Durante sua fala, Djamila cita uma frase que a marcou muito, de uma jovem negra, Monique Evelle, que diz: “Eu não fui tímida. Eu fui silenciada”. Por que esse dizer foi tão significativo para ela e o que ele expressa sobre a pessoa negra?

Porque compreendeu que não se tratava de uma característica de sua personalidade não conseguir se expressar, mas algo imposto a ela socialmente diante às vivências que a fez silenciar. De maneira geral, é uma realidade que as pessoas negras enfrentam e desconhecem, pois, assim como ela, acreditam que o “erro” está em si mesmo e não na sociedade que as discrimina.

- Em seguida, a palestrante relembra a infância e se descreve como uma criança extremamente falante, com autoestima, que gostava de si mesma. Porém, com o tempo e as vivências, isso mudou. Em quais momentos de sua vida, Djamila se sentiu silenciada e invisibilizada?

Quando chegou à escola e não se enxergou no material didático; e, também, se deparou com o silêncio das professoras em relação às violências que aconteciam dentro do ambiente escolar.

- Ao recordar da infância, ela se questionou: “quanto silêncio será que me compõe?”. Qual foi a intenção de Djamila com essa fala?

Aqui, Djamila reflete sobre o quanto a sociedade lhe impôs o silêncio e o quanto isso afetou sua identidade pessoal. Sua intenção, portanto, é enfatizar que sua trajetória de vida é marcada por uma cultura do silenciamento, que a oprime e a anula.

- Você, também, já se fez essa pergunta? Ou parou para pensar quantas vezes os silêncios foram impostos a você, que o fez silenciar?

OM: Esperar-se que os alunos consigam refletir sobre sua própria experiência de vida e questionem-se a respeito dos silêncios que, por ventura, também foram vítimas. Saber, pois, reconhecer o tratamento que a sociedade lhe oferece enquanto sujeito que ocupa determinado espaço.

- Para Djamila, as pessoas que discutem esses silêncios são corajosas. Ela cita duas referências feministas negras, Audre Lorde e Alice Walker, que foram importantes para a sua formação pessoal. O que ela aprendeu?

Ao ler Audre Lorde, aprendeu sobre a importância de se falar, senão o peso do silêncio acaba nos engasgando. Enquanto isso, com Alice Walker, aprendeu que não pode ser seu amigo quem exige o seu silêncio.

- De quem seria essa voz única que Djamila tanto enfatiza e critica em seu discurso?

Segundo Djamila, as pessoas que foram construídas para falar, geralmente, são homens e brancos. Por terem o poder da fala, defende que é importante essas pessoas percebam a sua necessidade histórica por falar e saibam ouvi-la.

- Que tipo de sociedade estamos construindo “se pessoas negras e mulheres não falam”?

Uma sociedade machista, preconceituosa, excludente, pois serão sempre os mesmos a falar e, conseqüentemente, não se rompe com a norma branca e masculina.

- Por que Djamila defende tanto a necessidade da voz?

Para ela, mulher e negra, a necessidade da voz é a necessidade do humano. Assim, ter lugar de fala é reconquistar sua humanidade, em virtude de que a voz única desumaniza seu povo e o coloca em lugares: ou da subalternidade ou da “exotização”. Por isso, essa voz precisa ser quebrada para dar espaço a multiplicidade de vozes.

- De acordo com ela, o que é, então, romper com o silêncio?

É romper com as violências naturalizadas e cotidianas, que circulam nos mais diversos espaços; é construir narrativas que transcendam essa voz única; é se incomodar com o lugar que a sociedade lhe determina e se questionar qual é seu lugar de fato. Caso

- Como deve ser a escuta de quem contribui com essa luta?

Escuta verdadeira e sincera de quem ouve e está disposto a se desconstruir, de quem ouve e percebe a necessidade de essas outras vozes falarem. E que não vejam essas vozes como menores e marginalizadas, mas como vozes necessárias e potentes.

Explorando o gênero



Vamos explorar, agora, as semelhanças e diferenças entre os gêneros *podcast* e *TEDx Talks*, fazendo um comparativo. Para isso, preencha a tabela com **X** indicando qual gênero recebe as características descritas.

Semelhanças e diferenças entre os gêneros: <i>Podcast</i> e <i>TEDx Talks</i>		
Características	<i>Podcast</i>	<i>TEDx Talks</i>
Sempre tem extensão curta e possui limite de duração.	----	X
Circula em plataformas digitais e, por isso, possui ampla recepção.	X	X
Pode assumir diversos formatos, como: entrevista, reportagem, relato de experiência, discussão, roda de conversa etc.	X	----
Se materializa tanto por recursos sonoros quanto elementos não-verbais (gestos, posturas, expressões faciais).	----	X
Tem extensão bastante relativa, podendo ser curta ou extremamente longa.	X	----
Compartilha diversos temas de extrema relevância social.	X	X
Se materializa unicamente por recursos sonoros.	X	----
Têm, aparentemente, um formato fixo de acontecer: uma conferência previamente planejada.	----	X
Predomina o registro da linguagem oral formal, por se tratar de uma situação comunicativa pública e formal	----	X

Quanto aos participantes do evento comunicativo, isso também pode variar, o que permite a participação de vários interlocutores e a comunicação se dá com o receptor ausente.	X	----
Há apenas um participante comunicativo, o qual fala diretamente ao público face a face.	----	X
Gênero essencialmente oral, que usa a escrita como apoio para orientar a fala: seja por roteiro ou por slides de apresentação.	X	X
O registro da língua falada tanto pode ser formal quanto informal, a depender da sua intencionalidade e de seu formato.	X	----

OM: Professor(a), para conduzir a atividade, retome as discussões anteriores sobre ambos os gêneros, de maneira que os alunos possam assimilar as semelhanças e diferenças por conta própria. Após esse processo, é necessário sistematizar as respostas para que o todo seja compreendido e eles possam, com isso, ampliar o conhecimento acerca dos dois gêneros: *podcast* e *TEDx Talks*. Essa sistematização pode ocorrer oralmente com a turma.



Imagem de homem negro segurando microfone, representando um *rapper*.

O *rap*, como vimos, é uma manifestação cultural típica da periferia, que aproxima uma linguagem artística a uma proposta existencial. Nesse sentido, os Racionais MC's (foto dos integrantes ao lado), grupo de *rap* brasileiro, criaram uma estética musical própria, que expõe a vulnerabilidade social do sujeito marginalizado sob um olhar mais politizado, de tal forma que o próprio grupo se denomina a

“voz da favela”. Sendo assim, também mantêm aquilo que é comum no *rap* nacional: a afirmação da autoestima dos negros da periferia. A seguir, ouça um dos *raps* do grupo, “A vida é desafio”, que se assemelha a um depoimento do eu-lírico sobre o destino “irreversível” e “desafiador” da pessoa negra e marginalizada pela sociedade.

OM: Em termos da proposta didática, o que se objetiva com esse novo *rap* é reconhecer que há diferentes falares e que há uma variedade social de prestígio, ao compará-lo com a conferência *TEDx Talks* de Djamila, que também se relaciona pela temática, analisando o uso da linguagem oral a partir dos registros formal e informal.

Escuta 🎧: https://www.youtube.com/watch?v=52NT9cSWC_8

A vida é desafio | Racionais MC's

Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo
Quando pivete, meu sonho era ser jogador de futebol, vai vendo
Mas o sistema limita nossa vida de tal forma

Que tive que fazer minha escolha: Sonhar ou sobreviver
 Os anos se passaram e eu fui me esquivando do ciclo vicioso
 Porém, o capitalismo me obrigou a ser bem sucedido
 Acredito que o sonho de todo pobre é ser rico
 Em busca do meu sonho de consumo
 Procurei dar uma solução rápida e fácil pros meus problemas:
 O crime
 Mas é um dinheiro amaldiçoado
 Quanto mais eu ganhava, mais eu gastava
 Logo fui cobrado pela lei da natureza, vish
 14 anos de reclusão
 Barato é loco, barato é loco

É necessário sempre acreditar que o sonho é possível
 Que o céu é o limite e você, truta, é imbatível
 Que o tempo ruim vai passar, é só uma fase
 Que o sofrimento alimenta mais a sua coragem
 Que a sua família precisa de você
 Lado a lado se ganhar pra te apoiar se perder
 Falo do amor entre homem, filho e mulher
 A única verdade universal que mantém a fé
 Olho as crianças que é o futuro e esperança
 Que ainda não conhecem, não sentem o que é ódio e ganância
 Eu vejo o rico que teme perder a fortuna
 Enquanto o mano desempregado, viciado, se afunda
 Falo do enfermo, (irmão) falo do são (então)
 Falo da rua que pra esse louco mundão
 Que o caminho da cura pode ser a doença
 Que o caminho do perdão às vezes é a sentença
 Desavença, treta e falsa união
 A ambição é como um véu que cega os irmão
 Que nem um carro guiado na estrada da vida
 Sem farol no deserto das trevas perdidas
 Eu fui orgia, ébrio, louco, mas hoje ando sóbrio
 Guardo o revólver quando você me fala em ódio
 Eu vejo o corpo, a mente, a alma, o espírito
 Ouço o repente e o que diz lá no canto lírico
 Falo do cérebro e do coração
 Vejo egoísmo, preconceito de irmão pra irmão
 A vida não é o problema, é batalha, desafio
 Cada obstáculo é uma lição, eu anuncio

É isso aí, você não pode parar
 Esperar o tempo ruim vir te abraçar
 Acreditar que sonhar sempre é preciso
 É o que mantém os irmãos vivos

Várias famílias, vários barracos
 Uma mina grávida
 E o mano tá lá trancafiado
 Ele sonha na direta com a liberdade
 Ele sonha em um dia voltar pra rua longe da maldade
 Na cidade grande é assim
 Você espera tempo bom e o que vem é só tempo ruim
 No esporte, no boxe ou no futebol
 Alguém sonhando com uma medalha o seu lugar ao sol, porém
 Fazer o que se o maluco não estudou

500 anos de Brasil e o Brasil aqui nada mudou
 Desesperô aí, cena do louco
 Invadiu o mercado farinhado armado e mais um pouco
 Isso é reflexo da nossa atualidade
 Esse é o espelho derradeiro da realidade
 Não é areia, conversa, xaveco
 Porque o sonho de vários na quebrada é abrir um boteco
 Ser empresário não dá, estudar nem pensar
 Tem que tramar ou ripar pros irmãos sustentar
 Ser criminoso aqui é bem mais prático
 Rápido, sádico, ou simplesmente esquema tático
 Será instinto ou consciência
 Viver entre o sonho e a merda da sobrevivência

O aprendizado foi duro
 E mesmo diante desse revés não parei de sonhar
 Fui persistente, porque o fraco não alcança a meta
 Através do rap corri atrás do prejuízo
 E pude realizar meu sonho
 Por isso que eu, Afro-X, nunca deixo de sonhar

Conheci o paraíso e eu conheço o inferno
 Vi Jesus de calça bege e o diabo vestido de terno
 No mundo moderno, as pessoas não se falam
 Ao contrário, se calam, se pisam, se traem, se matam
 Embaralho as cartas da inveja e da traição
 Copa, ouro e uma espada na mão
 O que é bom é pra si e o que sobra é do outro
 Que nem o sol que aquece, mas também apodrece o esgoto
 É muito louco olhar as pessoas
 A atitude do mal influencia a minoria boa
 Morrer à toa, que mais? Matar à toa, que mais?
 Ser presa à toa, sonhando com uma fita boa
 A vida voa e o futuro pega
 Quem se firmô, falô
 Quem não ganhou, o jogo entrega
 Mais uma queda em 15 milhões
 Na mais rica metrópole, suas várias contradições
 É incontável, inaceitável, implacável, inevitável
 Ver o lado miserável se sujeitando com migalhas, favores
 Se esquivando entre noite de medo e horrores
 Qual é a fita, a treta, a cena?
 A gente reza, foge, continua sempre o mesmo problema
 Mulher e dinheiro tá sempre envolvido
 Vaidade, ambição, munição pra criar inimigo
 Desde o povo antigo foi sempre assim
 Quem não se lembra que Abel foi morto por Caim
 Enfim, quero vencer sem pilantrar com ninguém
 Quero dinheiro sem pisar na cabeça de alguém
 O certo é certo na guerra ou na paz
 Se for um sonho não me acorde nunca mais
 Roleta russa, quanto custa engatilhar?
 Eu pago o dobro pra você em mim acreditar

É isso aí você não pode parar
 Esperar o tempo ruim vir te abraçar
 Acreditar que sonhar sempre é preciso

É o que mantém os irmãos vivos

Geralmente quando os problemas aparecem
 A gente está desprevenido né, não?
 Errado!
 É você que perdeu o controle da situação
 Perdeu a capacidade de controlar os desafios
 Principalmente quando a gente foge das lição
 Que a vida coloca na nossa frente assim, tá ligado?
 Você se acha sempre incapaz de resolver
 Se acovarda, morô?
 O pensamento é a força criadora
 O amanhã é ilusório
 Porque ainda não existe
 O hoje é real
 É a realidade que você pode interferir
 As oportunidades de mudança
 Tá no presente
 Não espere o futuro mudar sua vida
 Porque o futuro será a consequência do presente
 Parasita hoje, um coitado amanhã
 Corrida hoje, vitória amanhã
 Nunca esqueça disso, irmão



Discutindo o texto

Antes de iniciar a canção, o *rapper* Edi Rock, um dos componentes do grupo, comenta:

“Tem que acreditar. Desde cedo, a mãe da gente fala assim: ‘- Filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor’. Aí passado alguns anos eu pensei: como fazer duas vezes melhor se você tá pelo menos 100 vezes atrasado pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses, por tudo que aconteceu. Duas vezes melhor como? Ou melhora o seu melhor ou é o pior duma vez, sempre foi assim. Se você vai escolher o que tiver mais perto de você ou tiver dentro de sua realidade, você vai ser duas vezes melhor como? Quem inventou isso aí? Quem foi o pilantra que inventou isso aí? Acorda pra vida, rapaz!”.

- Como podemos compreender essa fala introdutória em relação à letra da canção?

Como o próprio título do rap sugere, a vida é desafio e isso fica bastante expresso na fala inicial do rapper. Ele enfatiza o quão é desproporcional esperar que os sujeitos marginalizados sejam melhores quando precisam sobreviver a uma história que os oprime e, diariamente, os coloca em lugares desfavoráveis.

- Esse *rap* fala diretamente com um grupo social: o sujeito da periferia. De que maneira esse sujeito é mencionado no texto?

Truta e irmão, maneira como se referem aos que vivem no mesmo contexto social da periferia.

OM: Professor(a), se possível, desenvolva a atividade de interpretação do *rap* em partes, em virtude de sua longa extensão. Organize a turma em grupos de alunos e distribua partes da letra da canção, para que eles possam comentar e discutir entre si com mais eficácia o que entenderam. Após chegaram ao acordo sobre os sentidos, os alunos devem compartilhar seus comentários com toda a turma para que todos tenham conhecimento da letra na íntegra. Assim, o sentido

do *rap* será construído de maneira colaborativa e coletivamente. Faça intervenções durante as interpretações dos alunos, caso seja preciso.

Explorando o gênero



- Agora, compare o *rap* “A vida é desafio” com a *TEDx Talks* “Precisamos romper com os silêncios”. Você percebeu alguma mudança no registro da linguagem oral usado em ambos os textos?

No *rap*, as marcas da oralidade sinalizam o uso informal e cotidiano da língua, por se tratar de um evento comunicativo menos monitorado e simular um diálogo entre sujeitos que compartilham da mesma experiência de vida, ou seja, que mantêm uma relação de proximidade pelo contexto social que ocupam. Nesse sentido, o uso de expressões e gírias é intencional para demarcar a identidade do grupo social que se evidencia na letra da canção. Enquanto isso, na *Tedx Talks*, por ser uma situação comunicativa mais formal e pública, a fala passou por um processo de planejamento e de maior monitoramento para que o tema seja compartilhado com o máximo de pessoas possível, dado que o interlocutor se dirige não só aos que fazem parte de seu grupo social, como também a diversos outros grupos que o ouve.

- Por que houve essa mudança?

Porque, assim como a escrita, é preciso fazer adequações da linguagem oral conforme a situação comunicativa, ao considerar o contexto de produção e recepção do texto.

- De acordo com seu conhecimento linguístico, enquanto falante, qual dos registros, formal ou informal, tem mais prestígio social? Por quê?

O registro formal tem mais prestígio social, pois é a variedade padrão da língua valorizada pelas classes sociais que detém o poder do conhecimento, numa tentativa de padronizar o seu uso.

- A oralidade é considerada a língua do caos, da desordem, dos desvios. Você concorda?

OM: Espera-se que o aluno perceba que a variedade padrão, privilegiada socialmente, é tida como sinônima da linguagem escrita, como se a oralidade não pudesse alcançá-la, sendo sempre limitada ao uso espontâneo, desregrado, desnortado e sinônima da variedade informal. Assim, é uma percepção muito distorcida e equivocada a respeito da língua oral. Dessa forma, há uma confusão entre registro (formal e informal) e modalidade (escrita e oral) da língua.

Quadro-resumo

- ☑ Discutimos sobre o “lugar de fala” como espaço e visibilidade de sujeitos que são silenciados sócio e historicamente, atribuído ao direito de grupos sociais se expressarem e serem ouvidos efetivamente.
- ☑ Exploramos o gênero *podcast* no formato de entrevista a partir do destaque da sua função social e organização textual.
- ☑ Introduzimos a discussão acerca do gênero *TEDx Talks*, fazendo um comparativo com o *podcast* em que se evidenciam as semelhanças e diferenças entre ambos.
- ☑ Analisamos os registros formal e informal da língua oral em diferentes situações comunicativas, como na *TEDx Talks* “Precisamos romper com os silêncios” e no *rap* “A vida é desafio”.

COMO DESAFIAR: A SI MESMO E AO SISTEMA?

Nesta seção, veremos...



- Desafios de existir, resistir e reexistir;
- Análise dos recursos não-linguísticos em textos orais;
- Materialização híbrida do *podcast*: entrevista e roda de conversa.

Igualmente nessa luta diária por romper com os silêncios, Maíra Azevedo, na conferência *TEDx Talks* “Desafiando diversas formas de opressão”, enfatiza o quão é desafiador ser quem ela é. E, mais ainda, o quanto é preciso estar preparada para exercer a sua obrigação de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária, desafiando a si mesma e ao sistema ao falar da sua trajetória, de suas dores e dos lugares que ocupa socialmente. Assista à apresentação dela, observando os gestos, as expressões faciais e a postura corporal para que você tenha condições de responder adequadamente às questões da subseção “Entendendo a linguagem do texto”.

Assista : <https://www.youtube.com/watch?v=mhi2E00d55o>

TEDxTalks: Desafiando diversas formas de opressão | Maíra Azevedo | TEDxRioVermelho

Descrição: Você já se imaginou como as pessoas que sofrem os mais variados tipos de preconceitos lidam com isso todos os dias? Desde ser barrado em algum lugar ou um olhar torto no meio da rua deflagram situações corriqueiras de sentir opressão. E só quem sente na pele sabe. Assim, como devemos combater o preconceito velado e explícito todos os dias? Com dez anos de atuação no mercado, a jornalista Maíra Azevedo tem como ~][marca registrada a versatilidade. Já trabalhou nas mais diversas áreas da comunicação social. Em 2014, recebeu o prêmio de jornalismo Abdias do Nascimento. Em 2015, foi eleita uma das 25 mulheres negras mais influentes da *internet*. É consultora da rede Globo, fez parte da equipe de autores das histórias nova temporada da série *Vai que Cola*, transmitida pelo Multishow, e é considerada um fenômeno das redes sociais, já que suas publicações são todas orgânicas. Atualmente tem 340 mil seguidores, apenas no *facebook* mas alguns vídeos tem mais de sete milhões de visualizações. O canal no *youtube* tem 70 mil inscritos, mas os acessos ultrapassam um milhão de visualizações pessoas. A conta do *instagram* é mais recente, 90mil seguidores. Tia Má é parceira do programa *Encontro com Fátima Bernardes* e a primeira mulher negra a ter um *stand up* no Brasil.

Discutindo o texto

- Como Maíra Azevedo se descreve?

Mulher preta, gorda, nordestina, candomblecista, mãe solo, periférica, pobre. Nas palavras dela: “eu sou aquilo que ninguém quer ver, e tudo isso me define, mas não me resume”. Ou seja, ela é mais do que qualquer rótulo ou estereótipo que a sociedade lhe imponha.

- Maíra Azevedo afirma que, para muitas pessoas, o fato de ela ocupar alguns espaços de poder é tentar testar o discurso de meritocracia. Como ela contra-argumenta esse discurso?

Ela reconhece que ocupa espaços que são lugares-chave, por produzir conhecimento e ser alguém que gera informação e conteúdo. O que a torna a prova do quanto é falho o discurso da meritocracia, uma vez que é fundamental que tenha uma luta coletiva, por ser fruto de um conjunto e resultado da luta de várias pessoas que vieram antes dela.

- Por que ela disse a si mesma: “eu sou a voz de quem nunca pôde falar ou de quem historicamente é silenciado”?

Porque, para que ela estivesse em lugares de fala, como no palco do TEDx, foi necessário que várias pessoas fossem silenciadas, ou que, pelo menos, não tivessem nem a noção de que elas poderiam gritar.

- Como a comedianta que é, ela usa o humor para denunciar as discriminações que sofre. Cite um momento que isso ocorre na apresentação?

Quando simula uma conversa com Deus sobre sua reencarnação: ela brinca que pediu a Deus para ser discriminada e Ele lhe ofereceu um ótimo pacote (nascer preta, gorda, nordestina), o qual caprichou ainda mais por nascer com a língua presa e falar rápido.

- Quais razões motivaram Maíra a usar o humor como ferramenta de transformação?

Através do humor, ela aprendeu que, apesar de ser discriminada, precisa impedir as diversas formas de opressão e chamar outras pessoas para o seu lado, porque a luta é coletiva. Assim, percebeu que seu humor peculiar, além de fazer as pessoas rirem, faria elas refletirem sobre a problemática.

- Em tom bastante brincalhão e descontraído, Maíra Azevedo criou o “Tia Má com a língua solta”. Qual é o trocadilho expresso nesse título?

Ironicamente, ela faz piada consigo mesma por ter a língua presa. Porém, isso não a impede de falar sobre aquilo que a incomoda e a impossibilita de travar sua luta diária para sobreviver.

- O que ela pensa sobre meritocracia e vitimismo?

Para ela, em uma sociedade racista, machista, sexista, homofóbica, a meritocracia não existe. Esse discurso apenas engana. Sobre o vitimismo, afirma que este tenta reduzir as dores de outras pessoas, representado pelo famoso “mimimi”, uma onomatopeia simplista que reproduz o choro.

- Sobre o “mimimi”, ela contesta: “o nosso choro não é à toa”. O que ela quis dizer com isso?

Que há muitos motivos para o choro: mulheres que são espancadas e violentadas; jovens negros que são assassinados; crianças negras do candomblé que são apedrejadas. O choro é para assegurar suas vidas.

- Azevedo defende que a diversidade é lucrativa, porque forma e educa. Mas, por que não conseguimos colocar isso em prática?

Porque, segundo ela, ainda temos dificuldade de assumir que o preconceito mora em nós. Em suas palavras, o preconceito é o primo do diabo, mora nos detalhes: é a piada, é o olhar jocoso, é aquela forma depreciativa de se dirigir ou, então, de definir alguém.

- Em uma de suas falas, Maíra diz: “chega de botar apelido no que tem nome!”. A que, exatamente, ela estava se referindo?

Ao racismo, pois, não é brincadeira e nem opinião; racismo é crime e precisamos aprender a chamar as coisas pelos nomes corretos.

- Ela finaliza sua apresentação com: “pra mim, viver é o maior desafio”. Como podemos entender essa fala?

Para Maíra Azevedo (mulher preta, nordestina, candomblecista, periférica, pobre), é muito doloroso ter que lutar diariamente e não poder “apenas” viver, já que, mesmo despreparada, têm diversas formas de opressão para combater.

Explorando o gênero



- Na apresentação, Maíra confessa que quando alguém lhe questiona que ela fala rápido demais ou que fala alto, ela tem uma justificativa. Qual seria?

Ela justifica que, por ser mulher preta, tem ânsia de falar. Isso porque, historicamente, nunca é ouvida ou quase nunca é escutada. Ou seja, fala rápido e alto para compensar os silêncios de uma trajetória não vista, respeitada e reconhecida.

- É possível perceber essas características de sua oratória na apresentação?

Sim, a entonação, o ritmo e a velocidade da fala dela demonstram que ela tem pressa para dizer o que pensa e o que sente.

- A entonação, o ritmo e a velocidade da voz de Maíra influenciaram no sentido de sua mensagem. Como isso aconteceu no texto?

Ela ajusta, diversas vezes, o tom de sua voz, sobretudo, quando dar ênfase a partes importantes de sua fala. Além disso, por falar rápido, precisou reformular palavras pronunciadas “erradas”.

- Enquanto falamos, o nosso corpo também fala. Quais gestos, expressões faciais e postura ela usa para se expressar?

OM: Professor(a), para responder a essa pergunta, os alunos foram orientados a assistir à apresentação prestando maior atenção a esses elementos cinésicos. Assim, agora, é o momento de discutir sobre eles.

- No seu entender, os gestos, as expressões faciais e a postura corporal de Maíra Azevedo contribuíram para a construção de sentido de sua fala? Comente.

Com certeza. Os elementos não-verbais são essenciais para complementar e enriquecer as falas. Durante toda a apresentação dela, podemos perceber a gestualidade das mãos que exemplifica o seu dizer bem como a sua postura e expressões faciais, que denotam suas emoções conforme expressa o que pensa.

Em diálogo com a conferência de Maíra Azevedo, o *rap* Resiliência da Tribos da periferia resalta o perfil pessoa socialmente marginalizada, periférica e “indigente”. Primeiro, você irá ler a letra e responder as questões de interpretação.

Leitura

Resiliência | Tribos da periferia

Uh, se meus fracassos não ensinassem tanto
Se minhas lágrimas não põem à prova
Acho que o segredo de vencer na vida
Talvez é compreender sua dor de agora
Ninguém nasceu no topo da montanha
E a escalada sempre vai ser árdua
Só aquele que resistir o processo
Vai ter direito à vista mais fantástica
O melhor peixe é o que você pesca
A melhor caça é a que você caça
O alívio vale seu suor da testan
Porque o que vem de graça é mais sem graça
Nem sempre o mais caro é o que presta
O vinho bom não valoriza a taça
Uma atitude dispensa promessa
E o mais certo é que um dia tudo passa

Eu já consigo enxergar
O que é meu vou buscar (buscar, buscar, buscar,
buscar)
Eles não vão me parar

Logo eu?
Filho de dona Niece
Cria das ruas do agreste
Deus que me dera isso aqui

Agradecer pelo Sol
Os dribles na vida cruel
Jah sempre tem o melhor pra mim
Só observo e do nada
Morro de amores por tudo
Basta um momento oportuno
Não vivo um conto de fadas
É só um inquilino no mundo
Aqui de passagem de novo

O Sol na pele é ingresso pra vida
Bem-vindo
O choro alegre é o teor do quadro mais lindo
Aí parça, você é luz que ofusca o inimigo
Por isso digo, esse cântico realmente é teu hino
Uh, oh, oh

O melhor peixe é o que você pesca
A melhor caça é a que você caça
O alívio vale seu suor da testa
Porque o que vem de graça é mais sem graça
Nem sempre o mais caro é o que presta
O vinho bom não valoriza a taça
Uma atitude dispensa promessa
E o mais certo é que um dia tudo passa
Eles não vão me para

Discutindo o texto

- Segundo o autor, qual é o segredo de vencer na vida?

Aparentemente ele não tem certeza, mas acredita que o segredo de vencer na vida é compreender sua própria dor, que sente no momento: “**Acho** que o segredo de vencer na vida/ **Talvez** é compreender sua dor de agora”. Cabe refletir sobre compreender e aceitar a dor de ser quem se é.

- No verso “Eles não vão me parar”, quem seria “eles” para o eu lírico?

Na letra da canção, o autor não explicita a quem se refere como “ele”. Contudo, o contexto da narrativa possibilita deduzir que seja o próprio sistema”.

- Quais são os ensinamentos transmitidos ao “parça” pelo autor?

“O alívio vale seu suor da testa/ Porque o que vem de graça é mais sem graça”; “Uma atitude dispensa promessa/E o mais certo é que um dia tudo passa”.

- Explique, com base nas informações presentes no texto, nos seus conhecimentos de mundo e linguísticos, o que é possível entender nos seguintes versos:

- a) “Ninguém nasceu no topo da montanha/ E a escalada sempre vai ser árdua”

Para o autor, ninguém (provavelmente, os que pertence ao seu grupo social) teve o privilégio de nascer em lugar favorável e para alcançá-lo será preciso muito preparo, esforço e sacrifício, o que torna o caminho (de onde nasceu até onde se deseja chegar) dificultoso (escalada) e demorado (árduo).

- b) “O melhor peixe é o que você pesca/ A melhor caça é a que você caça”

O autor faz uso de metáforas para expressar que o melhor é o que se consegue por conta própria. Ou seja, enfatiza que algo só tem valor e é nosso quando o buscamos de maneira adequada. Subentende-se que não concorda com quem escolhe buscar o que é do outro.

- c) “Nem sempre o mais caro é o que presta/ O vinho bom não valoriza a taça”

Aqui, novamente, se ressalta que o que presta não é o que custa mais, mas quem você é, já que o autor valoriza o ser (taça) e não o ter (vinho). Para ele, não importa as posses e sim a identidade.

- Releia os primeiros versos da letra. O que aconteceria com o autor caso não aprendesse com os fracassos e com as lágrimas?

O autor diz “Se meus fracassos não ensinassem tanto / Se minhas lágrimas não põe à prova”. É possível perceber que ele faz uso de suposições “se” e deixa subentendido o que poderia lhe acontecer.

Após a leitura e a interpretação da letra da canção, ouça o *rap* no link a seguir e responda as perguntas sobre elementos orais:

Escuta : <https://www.youtube.com/watch?v=NAih7bu8-w0>

Explorando o gênero

- De que maneira a entonação dos versos “Uh, se meus fracassos não ensinassem tanto/Se minhas lágrimas não põe à prova” interfere na mudança de informações para o verso seguinte (“Acho que o segredo de vencer na vida”)?

OM: Aqui, espera-se que o aluno perceba que a entonação contribui para demarcar um discurso que foi interrompido para dar lugar a outro. Ou seja, o autor começa um período e não o conclui. Assim, a entonação da voz sinaliza que o terceiro verso não faz parte dos dois primeiros em relação ao sentido que expressa. Além disso, o alongamento das palavras e as pausas no final dos dois primeiros versos deixam subentendido o que poderia acontecer caso ele não tivesse aprendido com os fracassos e as lágrimas.

- Qual o efeito de sentido das palavras “acho” e “talvez” pronunciadas pelo rapper no início do segundo e do terceiro versos?

A ênfase no timbre de voz dada a essas duas palavras pelo rapper traz consigo o efeito de sentido de que, apesar de os termos expressarem dúvidas ou “achismos”, ele demonstra saber o que diz porque já passou por dificuldades e entende como é o processo de que, para vencer na vida, precisou compreender e aceitar sua dor, a dor de ser quem é. O “talvez” é usado pelo fato de que ele não saiba em qual momento do caminho o “parça” esteja.

- Nos versos seguintes “Ninguém nasceu no topo da montanha/E a escalada sempre vai ser árdua”, o rapper altera a voz. Por que ele fez isso? (Ou, qual foi a intenção dele ao fazer isso?)

Ele quis ser mais incisivo sobre o que estava dizendo, algo muito costumeiro quando se aconselha ou dá sermão em alguém.

- Em seguida, o rapper diminui e suaviza o tom de sua voz ao dizer os versos “Só aquele que resistir o processo/Vai ter direito à vista mais fantástica”. Como isso interfere na narrativa?

Ao suavizar a voz, o rapper repassa a sensação de leveza que é superar todo o processo árduo e chegar ao lugar que sempre almejou. O sentimento transmitido em sua voz é de superação e conquista.

- Já a partir dos versos “O melhor peixe é o que você pesca/A melhor caça é a que você caça/ “O alívio vale seu suor da testa”, ele, gradualmente, começa a subir a voz até chegar ao ápice expresso no final do verso “Porque o que vem de graça é mais **sem graça**”. O que essa gradação da voz indica?

Essa gradação da voz indica que tudo o que foi dito culmina na lição de moral que o rapper quer transmitir ao “parça”, aquele que, possivelmente, irá traçar o mesmo percurso que ele fez.

- Depois, ele introduz com muita intensidade, em única sequência, os versos “Nem sempre o mais caro é o que presta/ O vinho bom não valoriza a taça/ Uma atitude dispensa promessa/ E o mais certo é que um dia tudo passa” sincronizados com o ritmo da música. Qual o sentido que essa intensidade gera na canção?

A sincronização da intensidade da voz e o ritmo da música geram expectativa sobre o que está prestes a ser dito, o que antecipa o reconhecimento do rapper de que aprendeu a saber o que é seu, além de enfatizar a dualidade entre ser e ter.

- Após uma breve pausa e mudança de toque na música, o rapper diz “Eu já consigo enxergar/ O que é meu vou buscar (buscar, buscar, buscar, buscar)/ Eles não vão me parar”.

a) O que sugere a repetição do termo “buscar”?

A repetição soa como um eco da voz do rapper, também simulado pela oscilação de sua pronúncia ora forte, ora fraca, mas sempre estendida/alongada.

b) Houve uma mudança na musicalidade do último verso. Qual foi?

O timbre do rapper toma a textura de uma voz eletrônica, o que a diferencia das demais. Isso demonstra a sua importância na construção de sentido da narrativa, uma vez que atenta para o que o próprio título da canção sugere: a resistência do rapper diante da adversidade da vida.

- O *rapper*, logo em seguida, faz uma pergunta retórica: “Logo eu? / Filho de dona Niece/ Cria das ruas do agreste/ Deus que me dera isso aqui” que encadeia três versos reafirmando sua identidade pessoal. Como essa expressão age sobre sua autodescrição?

A expressão “logo eu?” reforça que ele é alguém de valor por: ser filho de mãe que tem nome; vir de um lugar que tem referência; e receber algo divino: a vida. Isto é, dizer a si mesmo como forma de “atrevimento” no sentido de que ninguém vai conseguir pará-lo por ser quem é.

No *rap*, vimos que o sujeito marginalizado sobrevive aos desafios da vida por sua capacidade de resiliência como forma de se impor e superar o estigma social. Além disso, podemos explorar os elementos da oralidade que diz respeito à entonação, o timbre e a velocidade da voz como recursos para a construção de sentido do texto.

Seguindo nessa perspectiva da língua oral, há gêneros que serão organizados em torno da troca de turnos de fala. Podemos perceber esse recurso linguístico no *podcast* que você irá ouvir no link abaixo.

Turno de fala ou **turno conversacional** é a troca de fala entre os interlocutores durante a interação verbal. Sendo assim, é um recurso de progressão do texto oral, de modo que os interlocutores se alternam, simultaneamente, entre os papéis de falante e ouvinte a fim de compartilhar entre si contribuições com determinada finalidade comunicativa. Portanto, um turno de fala corresponde a cada fala dos interlocutores, que se finaliza ao iniciar o turno do outro e, assim, sucessivamente. Nesse sentido, é preciso que a troca de turnos seja respeitada para que haja o entendimento e a fluidez necessários para a comunicação oral acontecer.

Escuta : <https://open.spotify.com/episode/3oLXcXELOB2azDjawP7eA1?si=42e8e4ea4b26455c>

Podcast Lado (B)lack | Episódio: Vivências



Descrição: SA-RA-VÁ! Mais um Lado (B)lack no ar! Essa semana o papo é mais descontraído, mais moleque, aquela conversa de bar gostosa sobre tudo e sobre nada. Vamos falar sobre nossas vivências! Pedro Maciel, John Razen, Luiza Braga, Rafael Chino e Daniel Diogo contam como cresceram, de onde vieram, como viam o mundo, e, como bons viciados em problematizar, vai rolar aquela contextualização social gostosa de sempre! Isso tudo nesse programa lindo de bonito, vem com a gente!

Discutindo o texto

- Quais foram as vivências compartilhadas entre os participantes?

OM: Professor(a), de modo geral, as vivências compartilhadas entre os participantes abordam sobre como se descobriram negros, sendo uma exceção do grupo de colegas que pertenciam, e como essa descoberta interferiu na autoimagem e na construção da identidade pessoal de cada um deles. Para mais detalhes acerca de cada vivência, selecione juntamente com os alunos trechos que exemplifiquem a fala de cada participante.

- Como acontece a troca de turnos de fala ao longo do *podcast*?

OM: Professor(a), explique que, aparentemente, não há uma organização sequencial entre os participantes que demarque a ordem que cada um fala. Pelo contrário, a troca dos turnos de fala entre eles acontece espontaneamente, como em uma conversa entre amigos. Como isso acontece com bastante frequência, esclareça que há momentos em que o próprio condutor do programa fica em dúvida sobre quem é o da vez para falar e tenta organizar as falas dos participantes dizendo os nomes deles. Às vezes, os participantes interrompem a fala do outro, seja para complementar ou para concordar com o que é dito.

Quadro-resumo

- ☑ Ampliamos o entendimento sobre a relevância da representatividade negra para as mulheres da periferia que tomam para si a voz que comunica suas dores e vivências, de acordo com a própria realidade, dos lugares que ocupam.
- ☑ Observamos que os gestos, as expressões faciais e a postura corporal são importantes e indispensáveis para a construção de sentido dos textos orais, além dos recursos de oratória como: a entonação, o ritmo e a velocidade da fala.
- ☑ Conhecemos, também, um pouco mais sobre o gênero *podcast*: no episódio de Ideias Negras, o texto se materializou em estilo de entrevista, cujo roteiro foi trabalhado detalhadamente; e no episódio de Lado (B)lack, o texto, por sua vez, teve como materialização o estilo de roda de conversa, no qual exploramos o recurso de progressão textual: os turnos de fala.

VOCÊ SABE COM QUEM ESTÁ FALANDO?

Nesta seção, veremos... 

- Análise do *rap* como relato de experiência;
- Marcas discursivas da oralidade;
- Retextualização do texto oral para o escrito;
- Análise do gênero autobiografia: organização textual e recursos não-linguísticos.

Na voz de Maíra Azevedo, mulher negra e periférica, o discurso de uma luta coletiva: “A gente não quer mais se calar e é isso que incomoda, porque eu não posso mais admitir que outra pessoa diga qual é o tamanho da minha dor. A dor que sinto só eu sei, e eu não posso aceitar que outra pessoa julgue por mim”. As vivências marginalizadas só podem ser contadas por quem as viveu à “cor da pele”. Nesse sentido, é preciso saber com quem está falando, para entender sua história. Na letra da canção “Muleque de vila”, o *rapper* Projota, consagrado por trazer verdades em seus *raps*, conta o percurso que traçou da periferia ao sucesso no mundo da música, sem perder e esquecer as suas origens. Ouça o *rap* e perceba tamanha a sensibilidade ao relatar o preconceito que a sociedade tem com os moradores de comunidades, julgados como inferiores, incapazes e delinquentes.

OM: Professor(a), a ortografia padrão é *moleque*. Porém, no título da canção, o uso da palavra deu lugar à sua pronúncia: *muleque*. Provavelmente, ao considerarmos o contexto da letra, o uso de “muleque” seja proposital por destacar a fala cotidiana.

Escuta : <https://www.youtube.com/watch?v=kzLESxMqnTg>

Muleque de vila | Projota

Eu falei que era uma questão de tempo
E tudo ia mudar, e eu lutei
Vários me disseram que eu nunca ia chegar, duvidei
Lembra da ladeira, meu?
Toda sexta-feira meu melhor amigo é Deus e o segundo melhor sou eu

Eu tanto quis, tanto fiz, tanto fui feliz
Eu canto Xis, canto Péricles, canto Elis
Torcedor do Santos, desse pão e circo eu também quis
Não sei feliz, mas geral merece não ser infeliz

Prosperarei com suor do meu trabalho
Me guardei, lutei sem buscar atalho
E sem pisar em ninguém
Sem roubar também, então sei

Que hoje o meu nome é Foda e meu sobrenome é Pra Caralho

Deus olhou pra mim, disse assim: Escuta, neguin
 Pegue esse caderno e escreve em cada folha até o fim
 Eu disse: Senhor, sou tão tímido, sinto mó pavor
 Só subir no palco a perna congelou

Mas rodei o Brasil, CD na mochila foi 50 mil
 Mão em mão, na rodoviária passando mó frio
 Quem viu, viu, Curitiba, meu tesouro, foi estouro
 25 mil, tio, DVD de ouro

Triunfo bombou, Leandro estourou, Michel prosperou
 Dei valor, só trabalhador, homens de valor
 Minha cor não me atrapalhou, só me abençoou
 Quem falou que era moda, hoje felizmente se calou

Vai, vai lá, não tenha medo do pior
 Eu sei que tudo vai mudar
 Você vai transformar o mundo ao seu redor
 Mas não vacila, muleque de vila, muleque de vila, muleque de vila
 Não vacila, muleque de vila, muleque de vila, muleque de vila

Já fui vaiado, já fui humilhado, já fui atacado
 Fui xingado, ameaçado, nunca amedrontado
 Aplaudido, reverenciado, homenageado
 Premiado pelos homens, por Deus abençoado

Avisa o Rony que hoje é nós, não tem show, tô sem voz
 Se o Danilo não colar, vou buscar de Cross
 Se o Marques chegar, grita o Magrão, liga, mó função
 Tem churrasco, sem fiasco, tira espinha do salão

Já cantei com Mano Brown, com Edê Rock, com Helião
 Com D2, com MV, dei um abraço no Chorão
 Aprendi fazer freestyle no busão
 Hoje é o mesmo freestyle, só que a gente faz no fundo do avião

E hoje eu acordei chorando porque eu me peguei pensando
 Será que lá de cima a minha véia segue me olhando?
 Será que se me olhando, ela ainda tá me escutando?
 Será que me escutando, ela ainda tá se orgulhando?

Hoje tanto faz, putaria tá demais
 Mais ninguém se liga mais, mais ninguém respeita os pais
 Mas pra mim tanto faz porque ainda tem Racionais
 Pra quem quer um diferente, tem Oriente e Haikass

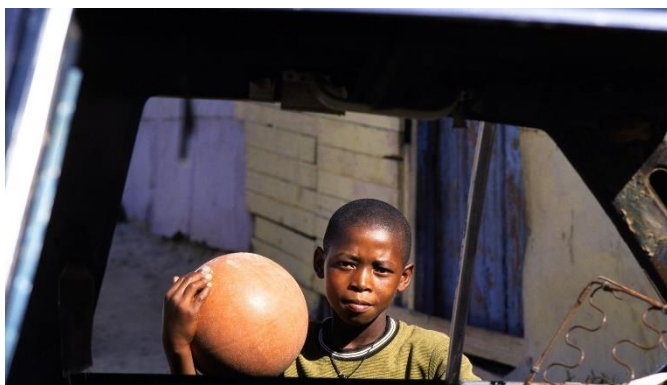
Raps nacionais, rostos diferentes, mesmos ideais
 Salve, Sabota, e todo rap sem lorota
 Os mano gosta de ir no Twitter xingar o Projota
 Mas trai a mulher e não abraça a mãe, faz uma cota

Desde os 16 tô aqui, outra vez, vou sorrir
 Vou cantar, vou seguir
 Vou tentar, conseguir
 Se quer falar mal, fala daí

Mas meu público grita tão alto que já nem consigo te ouvir

Olha lá o outdoor com o meu nome
Me emocionar não me faz ser menos homem
Se o diabo amassa o pão, você morre ou você come?
Eu não morri e nem comi, eu fiz amizade com a fome

Vai, vai lá, não tenha medo do pior
Eu sei que tudo vai mudar
Você vai transformar o mundo ao seu redor
Mas não vacila, muleque de vila, muleque de vila, muleque de vila
Não vacila, muleque de vila, muleque de vila, muleque de vila



Garoto negro como representação do *rap* “Muleque de vila”, de Projota.

A letra do *rap* Muleque de vila pode ser considerada como relato de experiência, por narrar situações cotidianas e que representam vivências de uma coletividade, ainda ditas por uma voz pessoal e subjetiva. Comumente, o gênero relato de experiência apresenta histórias de superação ou realização pessoal que servem de exemplo para outras pessoas.

Elas pressupõem, pois, o enfrentamento de

desafios e dificuldades. Assim, Muleque de vila, por narrar a trajetória do *rapper* Projota (na imagem ao lado, apontando os dedos para cima), perpassa os ensinamentos para a próxima geração do grupo social a qual pertence como um exemplo de que é possível mudar o destino que muitos consideram “irreversível”.

Explorando o gênero



Quando produzido oralmente, o relato de experiência apresenta marcas linguístico-discursivas características dos textos orais, como: repetições, truncamentos, falsos inícios, reformulações, hesitações, pausas. No entanto, na letra do *rap*, as marcas da oralidade se apresentam de outra forma: economias linguísticas, abreviações, gírias.

- Sabendo disso, quais dessas marcas típicas da fala podem ser observadas no texto?

Exemplifique-as com trechos do *rap*.

OM: Professor(a), esclareça que as marcas da oralidade presente no rap são as gírias e as expressões típicas do grupo social, além de palavras abreviadas, que demarcam o registro informal da língua falada. Isso fica em evidência nos trechos: “meu”, “geral”, “atalho”, “pisar em ninguém”, “pra caralho”, “foda”, “pra”, “neguin”, “mó”, “a perna congelou”, “rodei”, “mão em mão”, “estouro”, “bombou”, “vai lá”, “vacila”, “tô”, “colar”, “busão”, “véia”, “tá”, “lorota”, “os mano”, “cota”, “o diabo amassa o pão”.

De modo geral, o relato de experiência é construído por diferentes episódios que se inter-relacionam por meio de um tema. Eles exemplificam dificuldades e emoções que constroem a experiência do autor do texto.

- Selecione trechos da letra do *rap* Muleque de vila que sinalizam os episódios da trajetória de Projota.

Articulação dos episódios relatados no <i>rap</i> Muleque de vila	
Episódios	Trechos do <i>rap</i> (sugestões de resposta)
Episódio 01: relembra a sua vontade de mudar	Estrofes 01 e 02
Episódio 02: como fez para mudar	Estrofes 03 e 04
Episódio 03: conseguiu mudar	Estrofes 05 e 06
Episódio 04: traumático e marcante	Estrofe 08
Episódio 05: o que conquistou após a mudança	Estrofes 09 e 10
Episódio 06: como é sua vida hoje	Estrofes 11 e 12
Episódio 07: desafio que é chegar tão longe	Estrofe 13
Episódio 08: continua lutando	Estrofes 14 e 15
Episódio 09: aprendizado/conselho	Estrofes 07 e 16 (refrão)

Também é possível dividir o relato de experiência de acordo com os temas desenvolvidos ao longo da narrativa.

- Sendo assim, detalhe os temas que atravessam a narrativa do *rap* que se relacionam a reinventar-se, resistir, reexistir: conflito, desafio, fé, esperança, superação, resiliência.

Divisão do texto por temas transversais na narrativa do <i>rap</i> Muleque de vila	
Temas	Detalhamento de cada tema
Conflito	Projota relata que as pessoas têm preconceito com os moradores de comunidades, que são negros e socialmente estigmatizados como inferiores e marginais. Isso fez com que duvidassem do seu potencial, o considerassem como “Zé Ninguém” e o intimavam à vida do crime.
Desafio	Apesar de ter seu destino “irreversível” já traçado, como qualquer negro diminuído por causa da sua cor e incapaz de conquistar seus sonhos, Projota não se intimidou com o preconceito avassalador e mudou de vida, rompendo com a imagem pejorativa que a sociedade retrata a seu respeito. Ele usou sua própria condição de preto e favelado para superar os desafios, isso fica claro quando diz que sua cor o abençoou. Ou seja, não se arrepende ou sente vergonha de quem é. Muito pelo contrário, é grato.
Fé e esperança	A todo instante, Projota faz menção à fé que tem: no início, fala que seu único e melhor amigo é Deus; depois, em uma simulação de conversa com Deus,

	Ele olhou e incentivou o rapper a escrever as letras de canção, quando ele mesmo desacredita em si; e enfatiza que tem gratidão pela vida e por sua cor, que esta o abençoou. O rapper traz um pouco de esperança para os moleques de vila, aconselhando-os a não vacilar e acreditar que são capazes de mudar também o próprio mundo.
Superação e resiliência	Hoje, por ter sido resiliente e não fraquejado diante às dificuldades da vida, é um músico aclamado e reverenciado pelo público que ver nele uma nova possibilidade de representação, em virtude de que ganhou destaque positivo e, inclusive, tem seu nome estampado em outdoor. Nesse contexto, Projota é exemplo para aqueles que desejam mudar sua realidade de vida e que vem do mesmo lugar.

O relato de experiência transparece a trajetória de vida do autor até o momento em que a relata. Desse modo, ele retoma vivências passadas, interlaça com o agora e remete ao que espera do futuro.

- Os episódios do relato de experiência situam-se em tempo e espaço. Quais termos e expressões são responsáveis por organizar a experiência de Projota ao longo da passagem do tempo e o espaço em que a vivenciou.

Localização da experiência no tempo e no espaço no rap Muleque de vila	
Localize os termos e as expressões que indicam tempo	Tempos verbais que expressam: - Passado: falei, lutei, duvidei, quis, fiz, fui, cantei, dei, aprendi, prosperei, guardei, rodei, congelou, atrapalhou, abençoou, falou, calou, fui vaiado, fui humilhado, fui atacado, fui xingado, ameaçado, amedrontado, reverenciado, homenageado, premiado, abençoado, me disseram, comi, morri, olhou.
	- Presente: canto, tenha, avisa, grita, liga, tira, faz, respeita, gosta, fala, consigo, olha, sou, escuta, pega, escreve, acordei chorando, me peguei pensando, segue me olhando, me escutando, se orgulhando.
	Tempos verbais que expressam: - Futuro: ia chegar, ia mudar, vai transformar, vou buscar, vou tentar, conseguir, vou sorrir, vou seguir, vou cantar.
	Advérbios de tempo: toda sexta-feira, desde os 16, hoje.
Localize os termos e as expressões que indicam espaço (lugar)	Lugares genéricos: ladeira, rodoviária, palco, mundo ao redor, ônibus, avião. Lugares específicos: Curitiba, Brasil, <i>Twitter</i> , <i>Outdoor</i> Advérbios de lugar dêiticos: aqui, lá, daí.

- Ainda com relação aos termos que indicam espacialidade, notamos que há os usos dos advérbios de lugar “aqui”, “lá” e “daí”, que fazem referências a espaços extratextual, ou seja, a lugares externos ao contexto da música. Como poderíamos reconhecer esses lugares na fala do rapper?

O dêitico “lá” expressa sentidos diferentes a cada uso seu na letra: primeiro, se direciona ao muleque de vila e faz referência à sua busca por transformar a realidade em que vive, o “lá”, nesse sentido expressa o lugar onde este sujeito deve alcançar para conseguir o que deseja; segundo, se direciona à mãe do rapper, que faleceu, e ele se questiona se ela estaria no céu orgulhosa pelo que conquistou; e terceiro, ele aponta para o *outdoor* onde está exposto o seu nome. Enquanto isso, o dêitico “aqui” retoma o trajeto que o rapper teve desde os 16 anos até o momento presente sempre no lugar de sujeito desacreditado e discriminado, mas que não desiste do que quer e, por isso, continua lutando. Por sua vez, o dêitico “daí” ele usa para demonstrar o quão longe estão as pessoas que falam mal dele, o que denota distanciamento entre ele e elas, por conta do lugar que ambos ocupam hoje.

O relato de experiência pode terminar com um conselho ou mensagem. O autor do texto faz um apanhado de sua experiência, buscando nela qualidades que possam ser aproveitadas por outras pessoas em situação semelhante.

- Qual a mensagem de superação que o *rap* Muleque de vila transmite?

O *rapper* Projota aconselha o muleque de vila a não desistir e a não ter medo do pior, porque também esteve nas mesmas condições desfavoráveis e conseguiu transformar sua realidade, sendo muito resiliente. Porém, atenta que, para isso, o muleque de vila não pode vacilar, ou seja, enfraquecer e, consequentemente, errar diante das dificuldades e dos desafios da vida.

- Com base na sua resposta à questão anterior, explique a importância de Projota falar sobre sua história de vida.

OM: Professor(a), explore com os alunos a construção narrativa do eu lírico (Projota), que conta a sua história, desde as condições de vida precárias, invisibilidade e ser indigente (Zé ninguém), a facilidade ao mundo do crime, marginalização, preconceito e descrença da sociedade para com o seu perfil socioeconômico e periférico, até a superação de cada um desses desafios, que o levou à lugares “alheios” a ele. Esclareça que a trajetória de Projota expande, gradualmente, do pessoal para o coletivo.



Ilustração de microfone como simulação de entrevista.

Assim como no *rap* Muleque de Vila, Lázaro Ramos conta a sua experiência enquanto pessoa negra na entrevista concedida ao “Nexo”, por Maria Menezes, na qual afirma: “Eu sou uma exceção que confirma a regra”. A partir disso, relembra o começo de sua carreira, os desafios que teve ao longo dela e o que ela implica, hoje, para aqueles que o tem como referência. Segundo o próprio

autor, lhe dói a cobrança de que ele, talvez, tenha a fórmula para fazer dá certo e que a compartilhe com os seus para que consigam, também, um lugar de reconhecimento e respeito. Você pode assistir a entrevista na íntegra, acessando o *link* abaixo:

Assista : <https://www.youtube.com/watch?v=hQupTegyebw>

Entrevista: Na minha pele | **Lázaro Ramos**

Descrição: Lázaro Ramos nasceu em 1978, começou a atuar aos 10 anos. Se formou no teatro, trabalha também no cinema e na televisão. Tem um programa de entrevistas na TV aberta e acaba de lançar “Na minha pele”, um livro de suas memórias, que trata da questão racial no Brasil. Nesta entrevista ao Nexô, Lázaro fala sobre sua trajetória como ator, racismo, ser um artista de destaque no país e as tensões do lugar que ocupa. Entrevista por Marina Menezes.

Discutindo o texto

O gênero entrevista é construído na interação entre dois interlocutores: o entrevistador, quem faz as perguntas; e o entrevistado, quem às responde. Na entrevista de Lázaro Ramos, no entanto, as perguntas da entrevistadora Marian Menezes não aparecem, apesar de ela as fazer. Assim, foi organizada de uma maneira singular: por blocos de subtemas que se inter-relacionam com sua experiência de vida.

- Resuma cada bloco, comentando-os.

Entrevista de Lázaro Ramos por blocos de subtemas

Bloco 01 – Identidade de raça/cor: o momento da descoberta

Lázaro fala sobre o processo de se descobrir negro. No começo da vida, o mundo informava mais a sua negritude do que o local em que morava ou as pessoas com quem convivia. Isso porque, pertencia a um círculo de proteção, no qual mantinha vínculo apenas com pessoas de sua cor: fosse no bairro onde morava, na família, no grupo de teatro, nos carnavais e nas manifestações populares que costumava participar. Então, a sua percepção de negritude enquanto orgulho vem da família, que lhe deu autoestima, e do Bando de Teatro Olodum, que lhe deu construção artística. O contexto de exclusão por ser negro, encontrou quando saiu da Bahia e foi tentar a profissão em outros locais: foi lembrado que era negro e que, por isso, não pertencia ou não devia estar no lugar que estava. A partir de olhares diferentes e de oportunidades negadas, começou a construir outra percepção sobre o que era “ser negro”.

Bloco 02 – Trajetória de um ator negro: aprendizados e transformações

Participar do Bando de teatro Olodum, grupo formado por atores negros, fez muita diferença em sua vida. O grupo lhe trouxe empoderamento (apesar não conhecer a palavra ou saber seu significado na época) ao dizer e mostrar que ele não tinha limites e nem tipos de personagens poderia executar: se um dos personagens de Zumbi dos Palmares ou Sancho Pança, de Dom Quixote. Atualmente, o ator passa por um processo de mudança, que vem por uma provocação de uma juventude que está criando novas narrativas, lhe trazendo novas informações através de vários momentos organizados: feminismo, feminismo negro (especificamente), movimento gay, discussão sobre heteronormatividade. Informações que ele, no momento de militância inicial, não pensava tão profundamente, porque não tinha tanto acesso. Ao aprender sobre tudo isso, se sente mais fortalecido e faz com que ele não se sinta sozinho em algumas angústias. Diferente do que aconteceu quando saiu de Salvador, que, ao se afastar de seu círculo de proteção, não encontrou pares e se sentiu solitário.

Bloco 03 – Representações, desafios, limites e recompensas

Nesse momento, Lázaro conta de sua participação na PUC, a convite do grupo “Coletivo Nuvem Negra”, para falar sobre a sua própria pessoa e, conseqüentemente, de sua negritude. Na situação, percebeu os olhares esperançosos que lhe traziam uma cobrança sobre a possível fórmula que teria para compartilhar, já que tinha dado certo com ele. Isso o deixou exausto, porque não tinha certeza se dava conta dessa expectativa toda e se sua fala foi certa. Ficou na espera de algum feedback, mas ficou no vácuo, até receber uma carta. Esse retorno foi muito significativo, pois nem sempre há oportunidade de dialogar: sente que grita muito e não sabe se estão escutando, porque o diálogo não retorna. Para ele, ser representante de uma voz é ser referência, é ser espelho, ser acometido o tempo todo de grandes dúvidas: até onde pode falar; se o que fala é útil; a quem deve atingir; como acolher a esperança dos jovens negros. Apesar de saber da importância de estimular os sonhos das pessoas para que se sintam possíveis, também sabe que os desafios são gigantescos. Falar é um desafio, pois requer bastante cautela para não estagnar as pessoas, ditar o seu limite: “o corpo negro vai ocupar esse espaço até certo limite”, por isso aconselha outras referências de possibilidade. Quando era jovem, buscava outras vozes para lhe dizer algo, para ser alento ou para ser um estímulo, uma referência para depositar sua esperança e não encontrava. Hoje, embora sinta angústia em encontrar equilíbrio em seu discurso para dizer entre a verdade e dizer que é possível, sim, mudar de vida; sente alegria por saber que tem uma utilidade nisso.

Bloco 04 – Negar personagens: exceção que confirma a regra

Ele afirma: “Eu sou uma exceção que confirma a regra”. Aqui, Lázaro comenta sobre muitos trabalhos que negou por não conseguir pagar sequer o aluguel com o dinheiro a ser recebido, o que o deixava bastante angustiado. Na sua fala, cita Geovana Xavier, uma voz incisiva no movimento negro, que lhe falou sobre o quão é importante saber conviver com a militância e com a necessidade de pensar na própria sobrevivência. Nisso, relembra o período de sua vida em que trabalhava como técnico de patologia, que lhe dava o sustento; e o teatro e a arte lhe serviam como válvula de escape para ter um lugar de se comunicar. Então, ele não pensava em sobreviver da profissão de ator: quando chegou ao Rio de Janeiro, teve a “sorte” (oportunidade) de o cinema está em transformação e os cineastas brasileiros estavam interessados em personagens que tinham muito a ver com ele. Com isso, teve trabalho durante um ano inteiro e criou um caixa para manter seu sustento. Por isso, diz que sua história é uma exceção, mas não é isso que as pessoas veem. Lázaro ver vários atores talentosos que não têm oportunidade de exercitar personagens diversos, que não têm a possibilidade de trabalhar com constância, algo essencial para desenvolver qualquer profissão. Desse modo, acha estupidéz rejeitar e escolher que história será contada.

Bloco 05 – Atores negros e opções de papéis: escolhas e consequências

Segundo o ator, todas as nossas escolhas têm consequências: é uma medida muito particular e única. Sobre isso, se questiona se está forte suficiente para aguentá-las, porque há a cobrança do público, que espera algo dele, e a sua própria cobrança. Nas suas palavras, a militância, muitas vezes, adoce porque é “dureza”. Assim, ele torce para que nós, enquanto sociedade, consigamos compreender, abraçar e acolher as individualidades: tanto àquelas que têm uma postura mais assertiva e incisiva (não quis usar o termo “radical”) sobre a questão negra, quanto às que não têm possibilidade financeira, emocional ou de informação.

Bloco 06 – Debate sobre a questão racial: “negritude” e “branquitude”

Para Lázaro, a questão racial no Brasil passar por um lugar a ser entendido: todos nós somos participantes do problema e da solução que a envolve. Dessa maneira, acabar com o racismo é benefício para todo mundo: brancos e negros. Acerca da branquitude, apesar de ser algo que tem estudado agora, comenta que o branco não pensa o que significa ser branco e quais são as vantagens que esse fato traz. Em contraposição, o negro se percebe negro de maneira muito dura, a cada vez que é excluído. Como contra-argumento, o branco, ao mesmo tempo que reconhece as vantagens da sua cor, expõe que também tem suas dificuldades, o que o leva ao pensamento: “por que tenho que pensar nas dificuldades

que o negro sofre?”. Portanto, a grande questão, de acordo com o ator, é como gerar empatia e movimento solidário e de aproximação. Isso possibilitaria tratar branquitude e negritude no mesmo nível de discussão, ou seja, um diálogo em formação.

Bloco 07 – “Nunca será bom ser negro no Brasil?”

Ao ser questionado, Lázaro tem responde com outras perguntas à entrevistadora. Para ele, haveria respostas diferentes a depender para quem sua resposta seria direcionada: aquela aceitável à frente das câmeras, para os jovens que estão ouvindo a entrevista e querem um estímulo e esperança para continuar sua caminhada; ou aquela que falaria para um grupo de amigos próximos e para o seu “eu” que fica angustiado ao tentar encontrar uma resposta para essas questões.

Bloco 08 – Ser negro no Brasil: avanços e retrocessos

Lázaro afirma que nós vivemos num círculo e as situações vão e vem, o que propicia avanços e retrocessos. Como avanço, cita a busca da juventude por representatividade e por seu próprio lugar, se comunicando, botando a cara à tapa e se pronunciando sobre aquilo que sente e que tem direito, sobre oportunidades. Em contrapartida, considera um retrocesso gigantesco a quantidade de jovens negros assassinados. Diz, ainda, que vivemos num ciclo que nunca se estabeleceu: enquanto se avança em uns lugares, retrocede em outros. Ao final da fala, ressalta que estamos indo atrás de dados, isto é, de entender quem é esse jovem que está morrendo, porque e como está morrendo, para começarmos a atuar e a agir. E isso também é um avanço.

Bloco 09 – Leitores: diálogo e empatia

O ator diz que seu livro “Na minha pele” é para todos, por isso faz algumas perguntas para quem está lendo, de modo que o leitor se obrigue a responder, para que não seja apenas um monólogo, no qual apenas ler todas as suas informações. Para isso, Lázaro afirma provocar o leitor a pensar e a se pensar nas situações que ele descreve no livro. Dessa maneira, as perguntas foram estrategicamente pensadas para que qualquer pessoa que o leia se sinta no seu lugar, pense sobre a situação e gere uma empatia. Apesar de considerar ambicioso seu desejo de que tudo leia seu livro, a intenção dele é que todo mundo participe da discussão, em virtude de que a conversa tem que ser feita entre todos nós. Portanto, a proposta do livro é ser uma conversa aberta e franca.

Explorando o gênero



Além disso, a entrevista é um gênero marcado pela oralidade. Por ser uma situação comunicativa que envolve dois interlocutores, a linguagem é dialógica e oral, permitindo a formação de opinião e posicionamento crítico sobre temas sociais. As marcas da oralidade, portanto, são percebidas por estratégias como: correções, hesitações, marcas conversacionais, alongamentos de vogal ou consoante, repetições, pausas, truncamento que refletem o fato de, na fala, o planejamento e a execução serem quase simultâneas.

- Assista novamente à entrevista de Lázaro Ramos e transcreva os trechos que exemplifica cada uma dessas marcas discursivas da linguagem oral:

Marcas discursivas da linguagem oral na entrevista de Lázaro Ramos

Marcas discursivas da oralidade	Trechos da entrevista transcritos
---------------------------------	-----------------------------------

Correções	No livro, às vezes, eu puxo...faço algumas perguntas pra quem tá lendo
	É bem ambiciosa né? Essa... esse desejo de que todo mundo leia
Hesitações	Abraçar e acolher tudo, desde uma pessoa que cobra tempo todo uma postura...não vou chamar de radical não...uma postura mais assertiva e incisiva sobre a questão negra
Marcas conversacionais	Essa palavra que a gente tá falando tanto, né?
	A questão branquitude é uma coisa que tenho estudado muito agora, né?
Alongamento de vogal ou de consoante	O jovem que ver a minha família como referência de família é::: que ver os passos bem sucedidos
	A minha grande agonia é assim como estimular ao mesmo tempo falar que tem desafio, não é fácil que não tá resolvido é::: e fazer uma fala que não seja da pessoa estacionar
Repetições	Porque quando...quando eu era jovem eu ficava buscando vozes para me dizer alguma coisa, pra ser um alento ou pra ser um...um estímulo
	A gente tem gritado muito, gritado, gritado, gritado e não sabe se estão escutando a gente e o diálogo não retorna
	Caetano...é::: Caetano , nossa
	Tem consequência . Tudo tem consequências . Todas as nossas escolhas têm consequências .
	Eu fico sempre na torcida pra que...pra que a gente consiga compreender as individualidades e abraçar elas também
Pausas	Todos os dias eu recebo um textão na internet e aprendo uma coisa nova...Isso é uma coisa que tem me fortalecido muito
	É isso que traz...mas ao mesmo tempo, traz muito alegria
	Às vezes, eu encontrava no hip hop, mas chegava muito pouco no lugar onde eu vivia...engraçado que eu ouvi pouco Racionais
	Posso dizer...têm avanços em alguns setores é:::e têm retrocessos em outros
	Então não é uma análise que não é de uma resposta fácil...eu acho que a gente vive num ciclo que eu acho que nunca se estabeleceu
Truncamentos	Pessoalmente, eu estava nesse círculo de proteção e de informação e que me / essa palavra que a gente tá falando tanto né? é::: empoderamento e me empoderou desde cedo
	E essa é uma cobrança / porque eu sei que é muito importante estimular o sonho das pessoas
	Acho que esse é um diálogo muito importante / nem sempre a gente tem a oportunidade de fazer
	Ao mesmo tempo que eu negava as coisas / eu tive / aí eu não sei explicar porque / eu tive um momento da minha vida que era um período que eu trabalhava no bando e eu tinha outra profissão

	Eu acho que a medida é / estamos fortes o suficiente para aguentar as consequências que virá daí?
--	---

Na transcrição de textos orais, a versão escrita deles, as marcas da oralidade podem ser representadas graficamente por sinais têm função de representar a entonação da fala. Leve, pois, em consideração, os sinais e seus respectivos significados:

...	Pausa
()	Incompreensão de palavras ou segmentos
:::	Alongamento (pronúncia demorada) de vogal ou de consoante
/	Truncamento (abandono de um começo de fala, recomeço de outro jeito)
-	Silabação
(...)	Indicação de que a fala foi interrompida
“ ”	Citações literais durante o texto falado

Por outro lado, na transcrição dos textos orais se perdem outras marcas da oralidade devido à impossibilidade de representá-las por sinais gráficos, como os gestos e as expressões faciais dos interlocutores, auxiliares na produção de sentido.

- Sabendo disso, selecione trechos da entrevista de Lázaro Ramos que correspondam a esses recursos não linguísticos, descrevendo-os e interrelacionando-os com a fala dele.

Gestos e expressões faciais de Lázaro Ramos durante a entrevista	
Recursos não-linguísticos	Trechos da entrevista descritos
Gestos	Movimentar a cabeça (baixar, levantar, inclinar, balançar); coçar nariz e bochecha; direcionar as mãos para si mesmo ou para o outro; sinalizar com os dedos (apontar para si, rodear no ar, indicar tamanho, levantar, baixar, balançar); unir as mãos, alisar o queixo; cobrir a boca com a mão; dar de ombros
Expressões faciais	Oscilar o olhar (para baixo, para cima, para o lado, para a entrevistadora); arquear as sobrancelhas; frangir a testa; sorrir levemente; cerrar os lábios.

Você, certamente, percebeu que na linguagem oral essas marcas discursivas são bastante frequentes. Além da transcrição, também é possível realizar a retextualização, isto é, a reformulação de textos: seja do escrito para o oral, do oral para o oral, do escrito para o escrito ou do oral para o escrito. Na retextualização de textos falados para a escrita, a eliminação de marcas da oralidade e o uso de recursos gráficos como sinais de pontuação e parágrafos favorecem a reconstrução de sentidos do texto.

- Retextualize a entrevista de Lázaro Ramos. Para isso, empregue os sucessivos mecanismos de retextualização e faça as mudanças que julgar necessárias para adequá-la ao propósito que ela tem, comparando-a com a versão transcrita.

Rextualização da entrevista de Lázaro Ramos		
Mecanismo de retextualização	Trecho da versão transcrita	Trecho da versão retextualizada
Eliminação de marcas conversacionais, hesitações, alongamentos e truncamentos	Essa palavra que a gente tá falando tanto, né?	Essa palavra que a gente está falando tanto.
	Abraçar e acolher tudo, desde uma pessoa que cobra tempo todo uma postura...não vou chamar de radical não...uma postura mais assertiva e incisiva sobre a questão negra	Abraçar e acolher tudo, desde uma pessoa que cobra o tempo todo uma postura mais assertiva e incisiva sobre a questão negra.
Eliminação de correções e repetições de termos	No livro, às vezes, eu puxo...faço algumas perguntas pra quem tá lendo	No livro, às vezes, eu faço algumas perguntas para que está lendo.
	É bem ambiciosa né? Essa...esse desejo de que todo mundo leia	É bem ambicioso esse desejo de que todo mundo leia.
	Porque quando...quando eu era jovem eu ficava buscando vozes para me dizer alguma coisa, pra ser um alento ou pra ser um...um estímulo	Porque quando eu era jovem, fica buscando vozes para me dizer alguma coisa, para ser alento ou para ser um estímulo.
Inserção de palavras ou expressões para articular partes do texto, especialmente das estruturas truncadas	Acho que esse é um diálogo muito importante / nem sempre a gente tem a oportunidade de fazer	Acho que esse é um diálogo muito importante, em virtude de que nem sempre a gente tem a oportunidade de fazer.
Substituição de palavras por outras mais precisa e/ou formais	Ao mesmo tempo que eu negava as coisas / eu tive / aí eu não sei explicar porque / eu tive um momento da minha vida que era um período que eu trabalhava no bando e eu tinha outra profissão	Ao mesmo tempo que eu negava as oportunidades, tive um momento da minha vida que trabalhava no bando e tinha outra profissão.

Assim como Projota em Muleque de Vila e Lázaro Ramos em “Na minha pele”, Maíra Azevedo conta sua história. No vídeo que você irá assistir, observe como ela constrói a narrativa da sua vida.

Assista : <https://www.youtube.com/watch?v=1qeykTpRQNk>

Autobiografia: Eu sou a Tia Má | Maíra Azevedo | YouTubeBlackBrasil

Descrição: O racismo colabora para que nós, pessoas negras, desconhecamos nossa história e esqueçamos nossos sonhos...E que muitas vezes, deixamos de sonhar. Não permito que o racismo tire de mim minha essência... Eu sou Maíra Azevedo, a Tia Má!! E você? Quem é?

Discutindo o texto

Em seu canal no *YouTube Black Brasil*, Maíra abre espaço para relatar as experiências de vida enquanto mulher negra. No vídeo que você assistiu, especificamente, ela conta quem é, relembra seu passado e se emociona ao falar de sua família e de sua trajetória profissional. Dessa forma, podemos relacionar sua fala com o gênero autobiografia, texto em que o autor narra a própria vida, ou parte dela, comumente na 1ª pessoa do singular (eu). Desse modo, a autobiografia se constitui de experiências, situações e fatos marcantes do autor do texto, que recorre às suas memórias do passado (seja da infância ou da adolescência). Com isso, há predominância de referências a datas e locais que remetem e organizam o relato pessoal e profissional. Sobretudo, o gênero exemplifica desafios, aprendizados, superações e conquistas e oferece reflexões sobre a vida. Possui, pois, um alto grau de introspecção, subjetividade e exposição do autor. Na autobiografia, o autor é narrador-personagem por ter destaque nos acontecimentos relatados na reconstituição memorialista.

- A partir dessas informações, organize a autobiografia de Maíra Azevedo conforme as indicações das características do texto:

Organização estrutural do gênero autobiografia	
Apresentação do autor	Eu sou Maíra Cristina. Eu sou preta gorda nordestina. As pessoas acham que é mentira minha, mas eu sou tímida (risada). Aqui (mostra uma foto) sou eu, o menininho...meu pai e minha irmã mais velha, que só tem ela, eu sou caçula. O pai é funcionário público, minha mãe, professora. Eu sempre tive acesso a determinadas coisas materiais. Estudei em escola particular minha vida toda e eu sempre tive espaços onde eu era a exceção. Naquele lugar, onde a maioria era branca, estava eu lá e a minha irmã, sendo o...a ameixa do pudim, o pontinho preto na parede e muitas vezes as pessoas queriam saber porque eu estava lá, perguntavam se eu tinha bolsa, se eu era filha da tia da limpeza (era assim que as pessoas chamavam) e quando eu dizia que não, aquilo para aquelas pessoas era assustador. E o tempo todo tinha alguém querendo me colocar no “meu lugar” (abre aspas).
Reconstituição memorialista (passado e presente)	E é muito duro, porque o racismo tira da gente uma parte da nossa infância. Eu lembro de todas as vezes que eu fui discriminada. Lá no Nordeste tem um hábito da gente...ter a eleição da rainha do milho, né? E a rainha do milho sempre era entre

	as meninas brancas, bonitas. E eu tinha que compreender que eu não estava apta (faz sinal de aspas) para ser paqueta, não estava apta para ser a rainha do milho por causa da cor da minha pele e eu tive que descobrir isso na infância.
Relatos da vida pessoal e da vida profissional	Eu estudava em uma escola que tinha como castigo, né? A pessoa que perguntava muito, que não cumpria com as regras comportamentais, essas pessoas iam pra biblioteca e tinham que ler um livro. Então, imagine eu pequena...se eu sou assim adulta, que pequena já sou, agora você imagine a minha versão toy, a minha versão kids...aí eu tava ali o tempo todo querendo...Aí era quase toda semana ia para o SOE – Serviço de Orientação Educacional, aí no SOE me mandavam pra biblioteca. Chegou um tempo que eu já tinha lido quase todas as...os livros que era recomendado para a minha idade. E eu comecei a entender que eu queria escrever, que eu também queria escrever. E aí a profissão que mais se aproximava daquilo era ser jornalista e aos 11 anos eu disse: eu vou ser jornalista. [...] Eu me lembro que quando todo mundo me ridicularizou quando eu disse que ia ser jornalista, ela (a vó) riu e depois disse: “vá, você vai ser o que quiser ser! Você não pode deixar que as outras pessoas impeçam que você seja”. Sempre que ela via uma pessoa negra na Tv, ela sabia que aquilo era tão raro, tão difícil, que ela dizia: “bora ouvir o que ela tá falando”, porque ela compreendia que ali não era um lugar que a gente estava sempre. Todas as vezes que tô na televisão, que eu tô em um programa assim de uma grande audiência, eu fico imaginando qual seria a reação dela, como ela iria assistir. Então, quando eu estou lá, eu estou lá por ela também.
Fechamento (aprendizado e reflexões)	Eu sou a primeira mulher negra do Brasil a ter um Stand Up onde utiliza o racismo não para fazer a gente rir de quem é oprimido, mas pra gente rir das situações de como a gente consegue vencer. Eu sempre digo que o racismo não pode me impedir que eu siga sorrindo. O racismo não vai me adoecer. Não vai. Porque o racismo mata e quando não mata na bala, ele mata simbolicamente. E aí, eu decidir inverter essa lógica que aí...Eu gravei um vídeo que é “Oxigênio, caralho”...esse vídeo é o que mudou a minha vida. Tipo, o vídeo bombou, teve mais de um milhão de visualizações. E aí, esse vídeo chegou até Fátima Bernardes. O cabeleireiro dela, Marcos, ele assistiu e mostrou pra ela. Ela adorou e aí mandou me convidar para participar do programa. Foi muito engraçado isso porque não era sacanagem, na verdade, era real. Eu fui pra lá pro programa. Hoje em dia, eu faço parte do time né de parceiros. Eu tenho uma participação fixa lá, nas quistas. Quando eu sento no sofá, eu represento até que não quer ser representado por mim. É...uma mulher preta, gorda, nordestina, sentou na maior...num horário nobre da emissora da América Latina. E eu nunca deixei de falar sobre as coisas que eu defendo ali. Muito pelo contrário, eu utilizo aquele espaço para poder pautar e eu sinto que a gente consegue de fato né? Tem um fenômeno no jornalismo chamado “agendas sete” que a gente da mesma forma que a gente é pautado pelas mídias tradicionais, a gente também tem conseguido fazer isso. Isso muito por conta da internet. A internet tem sido nossa aliada. Eu sou a Tia Má e quem é você?

Como se trata de autobiografia oral, os recursos não linguísticos são tão importantes quanto os linguísticos para a construção do texto. Assim:

- Da mesma forma que você fez com a entrevista de Lázaro, selecione trechos da fala de Máira em que enfatizem as marcas da oralidade bem como os recursos não linguísticos (gestos e expressões faciais), que contribuem para a construção de sentido do texto.

Recursos linguísticos e não-linguísticos da autobiografia de Máira Azevedo	
Marcas da oralidade	
Correções	[...] estava lá eu e minha irmã sendo o...a ameixa do pudim Eu já tinha lido quase todas as...os livros que era recomendado para minha idade
Hesitações	Ela é foda...pode falar foda? Ela vai se arretar porque foda...porque minha mãe é uma rainha, minha mãe não xinga
Marcas conversacionais	----
Alongamento de vogal ou de consoante	----
Repetições	E quando eu dizia...dizia que não, aquilo para aquelas pessoas era assustador
Pausas	Lá no Nordeste tem um hábito da gente...ter a eleição da rainha do milho, né?
Truncamentos	Eu tava ali o tempo todo querendo/aí era quase toda semana ia para o SOE Sou eu, o menininho/meu pai e minha irmã mais velha
Recursos não-linguísticos	
Gestos	Inclinar o corpo (para trás, para o lado); usar as mãos (fazer sinal de aspas; unir e cruzar os dedos; segurar o dedo indicador; mexer nos acessórios como o anel; mexer nas unhas; apoiar as mãos uma cima da outra na bancada; movimentar uma mão enquanto a outra permanece fechada; cobrir o rosto com a mão, tocar no queixo; fechar a mão como em punho).
Expressões faciais	Cerrar os olhos e os lábios; sorrir torto; dar risada; chorar; mudar o olhar (para baixo, lado e cima); frangir a testa, levantar as sobrancelhas, dar piscadela.

Tia Má, como gosta de ser chamada a Máira Azevedo, finaliza a sua autobiografia dizendo: “Eu sou a Tia Má, e quem é você?”. Ela deixa essa reflexão para quem a assiste pensar sobre a vida que tem. Contudo, antes disso, precisamos saber de que lugar esse sujeito fala.

Quadro-resumo

- ☑ Exploramos o *rap* como relato de experiência com base na letra “Muleque de vida”, analisando as particularidades do gênero, como: episódios, temas, tempo e espaços das narrativas.
- ☑ Aprendemos ainda mais sobre o gênero entrevista por meio das marcas discursivas da linguagem oral (correções, hesitações, marcas conversacionais, alongamento, repetições, pausas, truncamentos) e da retextualização do texto oral para o escrito.
- ☑ Conhecemos o gênero autobiografia a partir da organização textual e dos recursos linguísticos e não-linguísticos predominantes no texto.

DE QUE LUGAR FALAMOS?

Nesta seção, veremos...

- Diálogo do *podcast* com outros gêneros;
- Materialização híbrida e multissemiótica do *podcast*;
- Análise do contexto de produção e recepção dos *podcasts*.

Como vimos, o *podcast* é um gênero discursivo oral. Nessa seção, vamos entender um pouco mais sobre sua materialização, ou seja, as mais de diversas formas de ser produzido, ao levarmos em consideração que é gravado predominantemente em áudio, cuja postagem deve estar no *feed* de determinada página no ambiente digital, que reúne uma comunidade de seguidores, configurando-se, pois, uma prática social. Dessa forma, a hospedagem dos *podcasts* em ambientes digitais o coloca em um contexto multissemiótico.

Os **textos multissemióticos** possuem **múltiplos recursos** (além do texto escrito ou falado) que contribuem para a construção e efeitos de sentido. Assim, possibilitam o trabalho com gêneros compostos por **várias linguagens**: verbal, visual, sonora, digital, entre outras. Nesse sentido, envolvem elementos verbais e não verbais que compõem o todo significativo do texto.

Em virtude disso, o acesso à tecnologia e, consequentemente, à *internet* impactam o uso, funcionamento, circulação e recepção do gênero, diante a inclusão/exclusão social dadas às condições

socioeconômicas. Por isso, a importância de aproximar esse gênero da realidade escolar e torná-lo mais acessível. Outra característica marcante do *podcast* é sua semelhança à programa de rádio, que abre espaços para abordar os mais diversos temas. Contudo, o intuito é oportunizar temas voltados a nichos não valorizados pela “mídia de massa”, o que possibilita o acesso à comunicação de grupos sociais socialmente marginalizados nesse contexto.

- A par dessas informações, lembre os *podcasts* que você ouviu e analise comparando-os quanto ao tema que abordaram. Para isso, preencha a tabela a seguir:

Temas diversos dos podcasts	
Título	Tema
Vidas negras – Episódio: <i>De onde a sua família veio?</i>	Linhagem familiar e reconstrução da identidade pessoal e coletiva, que resgata a herança de histórias de luta, sobrevivência e superação advindos da ancestralidade negra
Ideias negras – Episódio: <i>A representatividade das mulheres da periferia</i>	Reflexões sobre o que é ser mulher no contexto periférico diante de como são representadas socialmente: subalternas, hipersexualizadas, expostas exacerbadamente por sua dor e desgraça ou, por outro lado, invisíveis, indigentes.
Lado (b)lack – Episódio: <i>Vivências</i>	Conversa descontraída sobre as vivências e a busca por autoconhecimento enquanto pessoas negras. Aqui, os depoimentos acontecem como em uma roda de amigos, de maneira que os participantes contam como cresceram, de onde vieram, como viam o mundo, e, como bons problematizadores, fazem uma contextualização social.

Embora os *podcasts* deem essa possibilidade de tratar temas diversos, um mesmo tema também pode ganhar um novo enfoque, de acordo com as intenções dos interlocutores, o público a quem se destina e o perfil da página digital em que circula. Ouça, agora, a sequência de três *podcasts* que mantêm relação entre si por conta da temática, o lugar social que os sujeitos marginalizados ocupam, observando as semelhanças e diferenças dos textos orais.

Escuta : <https://open.spotify.com/episode/1aNPQ58xgWZRoFEAvsyEqY?si=fd636ee61f949bf>



Podcast AfroPausa | **Episódio: Vozes da comunidade**

Descrição: Já faz algum tempo que as periferias dos grandes centros urbanos deixaram de ser locais de total falta de oportunidades e perspectivas. Com o advento da *internet* e redes sociais a informação tem chegado as comunidades, dando aos jovens (e também aos não tão jovens) oportunidades e possibilidades de uma vivência muito mais inclusiva. No episódio de hoje, recebemos o publicitário e correspondente da Agência Mural, Gabriel Lopes, para falar sobre a relação das periferias com o centro e com sua nova realidade.

Escuta : <https://open.spotify.com/episode/3L3XwCAejGJfUctMniBE0d?si=2160ff585d28442a>



Podcast Podcast, mano | **Episódio: Histórias das nossas áreas**

Descrição: Quebradas e Vilas possuem diferenças entre si, variando de acordo com o local. Mas há algo que sempre está presente em todas: as histórias da área. Inspirados pelo título “Histórias da Minha Área”, do mineiro Djonga, lançamos este novo formato de episódio. A ideia é trazer alguns convidados para contar alguns casos da área que eles vieram. E pra começar com grande estilo, trouxemos uma mulher que é inspiração e referência a nós, a Ira Croft dos programas Ponto G e Mundo Freak Confidencial.

Escuta : <https://open.spotify.com/episode/2CKd3uYia2HA0rO4aQLB9r?si=f70dee5b01b54b43>



Podcast Lado (B)lack | **Episódio: Lugares de memória**

Descrição: Você conhece a história da sua cidade, já se perguntou quais as memórias podem estar relacionadas por onde você transita? E conversam com Patrícia Pimenta, Historiadora e Bibliotecária, sobre este assunto. Ela que realiza um magnífico trabalho na cidade de São Paulo a respeito de lugares de memória com foco na cultura negra da cidade, levanto pessoas em passeios guiados nos quais ela conta sobre a história de diversos locais do roteiro. Vem com a gente e desculpa uma nova perspectiva sobre São Paulo e sobre a memória que cada cidade pode conter.

Explorando o gênero



Agora que você ouviu os *podcasts* sugeridos, responda:

Mesmo tema e perspectivas diferentes nos <i>podcasts</i>			
Perguntas	AfroPausa – Episódio: <i>Vozes da comunidade</i>	Podcast, mano – Episódio: <i>Histórias das nossas áreas</i>	Lado (B)lack – Episódio: <i>Lugares de memória</i>
Comente sobre o que cada <i>podcast</i> aborda a respeito do tema.	Aborda a cobertura jornalística das vivências na periferia por vozes da própria comunidade	Aborda histórias dos convidados que vivenciam no lugar de onde vieram: quebradas e vilas, inspiradas pelo lançamento	Aborda o resgate dos lugares de memórias com foco na cultura negra.

		do mineiro Djonga “História de minha área”	
Qual é a intenção comunicativa?	Falar sobre a relação das periferias com o centro e com a sua nova realidade	Contar alguns casos que somente os que moram nas comunidades já vivenciaram, porque é algo comum no lugar	Reconhecer que cada cidade tem sua história e guarda memórias que podem estar relacionadas por onde transitamos, ou seja, sobre a memória que cada cidade pode conter.
Quais são os participantes do evento comunicativo?	Apresentadores Igor Pinheiro e Larissa Santos, e o convidado Gabriel Lopes, correspondente publicitário da Agência Mural)	O apresentador Tiago Leve e os convidados Paulo Silva, Samuka (considerados de casa) e Ira Croft (participação especial)	Apresentadores Rafael Chino e John Razen e a convidada Patrícia Pimenta, historiadora e bibliotecária
Qual é o público-alvo (principal) do texto?	Jovens que moram em comunidades, isso porque, com o advento da <i>internet</i> , têm as oportunidade e possibilidades de uma vivência muito mais inclusiva.	Moradores de quebradas e vilas que, apesar de possuírem diferenças entre si, variando de acordo com o local, compartilham também das mesmas histórias da área.	Pessoas negras e/ou Interessadas em conhecer as memórias de um determinado lugar, que gostam de se questionar sobre quais histórias o lugar de onde veio revelam
Qual a linguagem predominante: formal ou informal? Explique.	Predomina a linguagem formal, embora, em alguns momentos, a informalidade seja usada.	Predomina a linguagem informal, pois os interlocutores demonstram ter afetividade e aproximação uns com os outros, como velhos amigos quando se reencontram.	Apesar do início ser mais informal, em tom mais brincalhão entre os apresentadores e entrevistada, ao longo da participação da convidada o registro se torna formal pela posição que ocupa e pelo assunto que trata.
Quais as semelhanças ou diferenças você percebeu entre os <i>podcasts</i>? Os três <i>podcasts</i> abordam temáticas bastante semelhantes entre si e são produzidos em formatos de entrevistas, seja por um ou mais apresentadores, seja por um ou mais convidados. É possível notar também que a linguagem oscila entre o registro formal e informal, tendo maior predominância neste último, dado o contexto de produção do podcast ou pelas relações entre os entrevistadores e os entrevistados.			

O gênero *podcast* também dialoga e se interliga com outros variados gêneros, ao oferecer interações nas quais se ressalta o posicionamento dos interlocutores do evento comunicativo, de maneira que atenda ao tema, à intenção, ao público-alvo, a partir de uma linguagem acessível. Dessa

maneira, o *podcast* pode apresentar estilos diferentes a depender do gênero que o constitui e o organiza, a fim de atingir a sua finalidade: divulgar e compartilhar informações. É preciso reconhecer, portanto, o *podcast* como gênero versátil e fluído quanto a sua materialização, uma vez que pode ser produzido individual ou coletivamente através de uma plataforma virtual de *streaming*, na qual a circulação e recepção do texto é bastante diversa e ampla. Cabe enfatizar, contudo, que, independentemente do gênero o qual se materializa, predomina no *podcast* a modalidade oral.

- Sabendo disso, preencha a tabela a seguir explicando quais são os estilos de todos os *podcasts* que você ao longo das atividades propostas. Para tanto, analise as particularidades de cada *podcast*. Observe o modelo referente ao episódio “De onde sua família veio?” e busque responder a qual gêneros os demais pertencem.

Estilos dos <i>podcasts</i>	
Título	Estilo
Vidas negras – Episódio: <i>De onde a sua família veio?</i>	Autobiografia
Ideias negras – Episódio: <i>A representatividade das mulheres da periferia</i>	Entrevista
Lado (b)lack – Episódio: <i>Vivências</i>	Roda de conversa
AfroPausa – Episódio: <i>Vozes da comunidade</i>	Entrevista
Podcast, mano – Episódio: <i>Histórias das nossas áreas</i>	Entrevista coletiva / conversa entre amigos
Lado (b)lack – Episódio: <i>Lugares de memória</i>	Entrevista

Quadro-resumo

- ☑ Ampliamos o estudo do gênero *podcast*, compreendendo como sua materialização é fluída e, por isso, dialoga e se inter-relaciona com outros gêneros, como: a entrevista, o relato de experiência, a roda de conversa, a autobiografia.
- ☑ Discutimos, também, que o *podcast* se constitui como gênero discursivo oral híbrido, multissemiótico e digital.
- ☑ Compreendemos o contexto de produção e de recepção do podcast, analisando os temas diversos, as intenções comunicativas, os interlocutores do texto e a(s) linguagem(ns) predominante(s).

QUEM VOCÊ PENSA QUE É?

⇒ PROPOSTA



Ilustração referente a produção/escuta de *podcast*

“Quem você pensa que é?” Provavelmente, todo nós já ouvimos alguém nos fazer essa pergunta (se não ouviu, ainda ouvirá – ao menos uma vez na vida). Ela carrega consigo o tom de arrogância de quem a faz sobre quem é questionado e, por isso, soa bastante desconfortável. Todavia, ao desconsiderarmos o sentido pejorativo dela, podemos perceber o quão desafiador e profundo é respondê-la. Ela esconde (ou revela) a

singularidade de quem somos e o autoconhecimento de dizer aos outros e a nós mesmos o nosso verdadeiro “eu”: frágil, vulnerável e transparente. Olhando por esse lado, o que você pensa a respeito de si mesmo está no seu interior entre quem acha que deveria ser ou quem os outros querem que você seja. Independentemente de quem você seja, quer ou deveria ser, há memórias, sensações e vivências que o mundo desconhece e só você é capaz de dizer, de contar, de ser a voz da sua própria história.

Ao longo das atividades propostas, vimos que o *podcast* é um gênero predominantemente oral, que se interliga com diversos gêneros (notícia, entrevista, bate-papo, discussões) e pode ser produzido de maneira individual ou colaborativa, a depender de sua intencionalidade comunicativa. Assim, seus temas são variados. Além disso, o *podcast* possibilita, em sua amplitude, a flexibilidade da linguagem oral: podendo ser mais descontraída ou mais complexa e formal. Com base nessas informações e nas discussões acerca da temática “**identidade (individual e/ou coletiva)**”, produza uma sequência de *podcasts* que inter-relacionem ao responder a pergunta: **Quem você pensa que é?** Para tanto, há sugestões de dois episódios, os quais levam em consideração a característica híbrida do *podcast*, advinda da sua proximidade com outros gêneros. Portanto, em cada episódio será produzido um gênero oral diferente, já trabalhados em seções anteriores, contudo, todos literários. Assim, propomos a produção de *podcast* literário.

No **Episódio 01**, intitulado “Eu mesmo”, você irá produzir sua autobiografia com base em uma manifestação literária ou artista que admira, relacionando os sentidos que estes possuem à sua trajetória de vida. Em virtude de que cada um (você e seus colegas) irá associar a própria vida à obra literária, o *podcast* será gravado individualmente. Por sua vez, no **Episódio 02**, nomeado como “A vida que ninguém vê”, será o momento de você e seus colegas compartilharem entre si suas

experiências de vida em tom de conversa, respeitando uns aos outros e às vivências de cada um. Dessa maneira, o *podcast* deve ser gravado coletivamente.

OM: Professor(a), para a gravação do segundo episódio do *podcast* literário, divida a turma em grupos de modo que os alunos sejam distribuídos estrategicamente para que as parcerias componham a diversidade e pluralidade entre eles e o momento seja propício ao respeito pelo lugar de fala bem como à empatia pela história do outro.

⇒ PLANEJAMENTO

Episódio 01: *Eu mesmo* (Descrevendo a si mesmo) – **Autobiografia**

- Selecione uma manifestação artística ou um artista com os quais se identifique e que fazem referência à sua história de vida.
- Escreva, a partir da sua escolha, os dados biográficos sobre si mesmo. Para nortear sua autobiografia, liste alguns momentos importantes de sua trajetória e que se relacionam com o que está expresso na manifestação literária ou na vida do artista que você admira/se espelha.

Episódio 02: *A vida que ninguém vê* (Compartilhando experiências de vida) – **Roda de conversa**

- Escolha um tema que organize a sua trajetória e que transmita uma experiência exemplar e possibilite outras pessoas refletirem sobre. Para isso, você pode se questionar:
 - Há algum desafio que você tenha superado ao longo de sua vida?
 - Como sua experiência pode ajudar outras pessoas a superar problemas semelhantes aos que você conseguiu enfrentar?
 - Qual reflexão, conselho ou mensagem você deseja transmitir?



Ilustração de um grupo de jovens referente a um trabalho colaborativo, como a sugestão da roda de conversa.

⇒ ELABORAÇÃO/PRODUÇÃO

Episódio 01: *Eu mesmo* (Descrevendo a si mesmo) – **Autobiografia**

Agora você já pode escrever a sua **autobiografia** e gravar seu *podcast*:

- Relembre as características do texto que você irá produzir e o organize:
 - Narre sua trajetória de vida necessariamente na primeira pessoa do singular (eu).
 - Expresse sua experiência pessoal, de modo que use na sua narrativa a descrição subjetiva e introspectiva.
 - Detalhe fatos e/ou acontecimentos que considere relevantes e que marcaram a sua vida.
 - Elabore um texto fidedigno e autêntico, sem exageros ou mentiras, pois a veracidade dos fatos e dos acontecimentos são essenciais para exatidão de sua própria trajetória de vida.
 - Conclua seu relato ressaltando os seus aprendizados diante às suas superações e refletindo sobre suas conquistas.

Episódio 02: A vida que ninguém vê (Compartilhando experiências de vida) – **Roda de conversa**

Agora você já pode compartilhar o seu **relato de experiência** e gravar o *podcast* juntamente com seus colegas:

- Após ter definido seu tema, enumere os principais acontecimentos que você irá relatar.
- Elabore o esquema de apoio à apresentação oral do seu relato de experiência:
 - **Introdução:** Defina o momento em que sua história começa e a maneira como irá desenvolvê-la.
 - **Desenvolvimento:** Anote detalhes e informações extras que possam ajudá-lo intensificar as emoções do relato; exponha os principais fatos que compõe sua trajetória de vida e organize-os em episódios – escolha momentos marcantes e especiais para narrar com mais detalhes.
 - **Conclusão:** Retome o que relatou no começo de sua fala e, em seguida, acrescente a mensagem que deseja compartilhar com os ouvintes diante às experiências que você vivenciou.

Observação: Nesse momento, é preciso seguir algumas orientações para a gravação dos *podcasts*: leia e ensaie o que você escreveu antes de gravar o áudio; procure um local em que haja silêncio e grave seu texto; tente, ao máximo, falar de maneira espontânea para que não transpareça como se estivesse realizando a leitura do texto (oralização); deixe-o o mais natural possível; edite o(s) áudio(s) para que ele chegue até ao ouvinte da melhor forma.

⇒ **AValiação**

Após o processo de produção, é preciso avaliar criteriosamente o seu desempenho. Para isso, será atribuído a cada critério de avaliação um comentário a respeito do desenvolvimento dos textos.

As fichas de avaliação devem ser preenchidas por seu colega de turma, que deverá avaliar o seu desempenho; assim como por você, para também avaliar o desempenho dele.

Orientações:

- Preencha as fichas de avaliação enquanto escuta os *podcasts* de seu colega e, ao terminar, entregue suas anotações a ele.
- Seja crítico, mas não desrespeitoso: seus comentários devem ser construtivos, pois o objetivo é ajudar seu colega a melhorar os textos dele. Registre, ainda, os pontos positivos. Acrescente uma explicação ou sugestão(ões) para melhorar o problema identificado. Dessa forma, estará fazendo uma avaliação responsiva e de qualidade. Lembre-se que você também será avaliado!
- Troque de fichas com seu colega. Leia os comentários dele e certifique-se que você entendeu as avaliações. Caso haja alguma dúvida, pergunte a ele.
- Após esse processo avaliativo, considere as sugestões e selecione o que é necessário ajustar para que os seus textos melhorem na refacção textual.

Episódio 01: *Eu mesmo* (Descrevendo a si mesmo) – **Autobiografia**

Ficha de avaliação da autobiografia	
Critérios de avaliação	Comentário
Exposição clara do perfil autobiográfico	
Firmeza da voz e entonação adequada	
Fluidez na apresentação oral do texto (fala com poucas pausas, interrupções e repetições desnecessárias)	
Bom uso do texto escrito para orientação da fala (sem leitura em voz)	
Bom uso dos termos que indicam tempo e espaço (o autor situou o ouvinte em relação à temporalidade e espacialidade dos episódios)	
Organização e progressão temática (os tópicos de fala estão adequados e inter-relacionados aos episódios)	
Linguagem na primeira pessoa do singular (eu)	

Episódio 02: A vida que ninguém vê (Compartilhando experiências de vida) – **Roda de conversa**

Ficha de avaliação do relato de experiência	
Critérios de avaliação	Comentário
Exposição clara dos fatos e dos acontecimentos	
Firmeza da voz e entonação adequada	
Fluidez na apresentação oral do texto (fala com poucas pausas, interrupções e repetições desnecessárias)	
Bom uso do texto escrito para orientação da fala (sem leitura em voz)	
Organização temporal e espacial (o autor situou o ouvinte em relação à temporalidade e espacialidade dos episódios)	
Organização e progressão temática (os tópicos de fala estão adequados e inter-relacionados aos episódios)	
Linguagem na primeira pessoa do singular (eu)	
Apresentação de tema central do relato	
Presença de desafios, superações e conquistas	
Exemplaridade do relato (a experiência relatada é exemplar)	
Inclusão de episódios significativos e emocionantes	
Inclusão de conselho e mensagem final	

Observação: Caso seja necessário, elabore juntamente com os colegas e com o seu professor outros critérios de avaliação para os episódios, respeitando as singularidades e especificidades dos gêneros textuais que os compõem.

⇒ REVISÃO

- Ouça os *podcasts* que você gravou.
- Analise o resultado das avaliações de cada episódio.
- Confirme se os objetivos foram cumpridos.

- Avalie a continuidade das temáticas.
- Avalie a clareza do que foi comunicado e a adequação dos textos às condições das situações comunicativas de cada um.
- Avalie a adequação ao estilo do gênero.
- Reveja as formulações linguísticas que você utilizou nos textos.
- Atente para os possíveis públicos dos gêneros produzidos nos *podcasts*.

⇒ REFACÇÃO

- Agora que você já revisou seus textos, é momento de refazer o que não ficou bom nos *podcasts*: procure suprir aquilo que percebeu que prejudicou o seu desempenho nas produções das primeiras versões dos três episódios.
- Após a correção, faça uma nova gravação seguindo os mesmos passos da primeira, correspondente a cada episódio/gênero.

⇒ PUBLICITAÇÃO

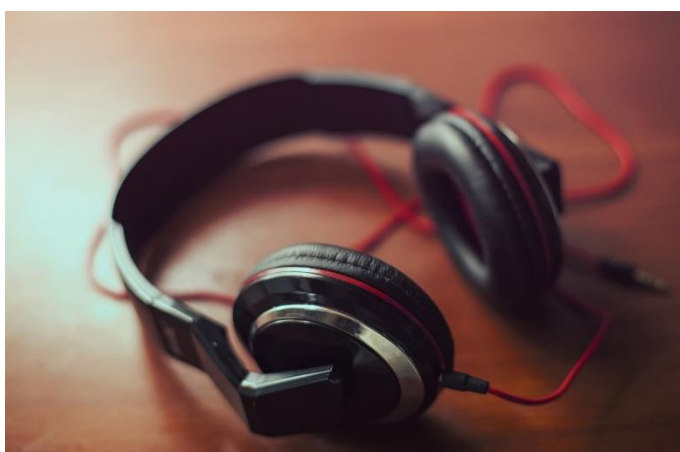


Ilustração de fones como simulação de ouvir os *podcasts* gravados.

Como vimos, o gênero *podcast* se hospeda em plataformas digitais, nos *feeds* de páginas, cujos seguidores formam uma comunidade. Nesse contexto, sua circulação e recepção dependem dos aplicativos de *streaming*. Depois da revisão e edição, são dispostos nas plataformas de áudio, como o *Spotify*, utilizada nas escutas ao longo das atividades. Portanto, os episódios dos *podcasts* gravados devem ser publicitados em no *feed* de uma

página, a qual seja de criação coletiva e colaborativa entre a turma e o professor. Desse modo, os textos orais poderão cumprir com a sua função sociodiscursiva.

OM: Professor(a), explique aos alunos que os aplicativos de *streaming* possibilitam a transmissão de conteúdos pela *internet*, em plataformas digitais se que, necessariamente, o usuário faça o *download* para ter acesso ao que está sendo compartilhado. Tal acessibilidade se estende ao modo *offline*, através de diversos dispositivos eletrônicos, como: *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, entre outros. Esclareça também que o *Spotify* funciona como um aplicativo de *streaming*, em que oferta o acesso a música, *podcast* e vídeo. Na plataforma, o usuário pode criar, a partir de uma conta, sua própria *playlists*.

Para publicar o seu *podcast* no *Spotify*, faça o seguinte:

- Acesse o site e faça o *login*: acesse o site do *Podcasters Spotify* e clique em “Começar”. Entre com seus dados de login. Caso já esteja conectado, essa etapa será pulada.

- Inicie o cadastro: clique em “Seu painel” ou em “Começar” novamente para que seja direcionado à área de cadastro.
- Adicione as informações necessárias: informe o link para feed RSS do seu podcast. Nesse momento, também deve ser informado o país de origem, a língua, o agregador usado para publicar o podcast e definir uma categorial principal e mais duas opcionais.
- Envie para análise: verifique se preencheu todas as informações e clique em “Submit” para enviar seu *podcast* à análise. Após o envio, o *Spotify* irá analisar o programa e, depois de algumas horas, o *podcast* estará disponível para o acesso.