

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**UMA LUZ NO FIM DO TÚNEL: O LUGAR DO DEBATE NA AULA DE  
LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO E A IMPORTÂNCIA DA  
LEITURA DE MUNDO**

**Leonardo da Silva Oliveira**

Seropédica - RJ  
2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**UMA LUZ NO FIM DO TÚNEL: O LUGAR DO DEBATE NA AULA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NO 9º ANO E A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE MUNDO**

**LEONARDO DA SILVA OLIVEIRA**

*Sob a Orientação do* **Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, na Área de Concentração Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa Teorias de Linguagens e Ensino.

0481 Oliveira, Leonardo da Silva, 1986 –  
Uma luz no fim do túnel: o lugar do debate na aula de Língua Portuguesa e a importância da leitura de mundo / Leonardo da Silva Oliveira. - Itaguaí, 2023.  
130 f.

Orientador: Gérson Rodrigues da Silva.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, 2023.

1. debate. 2. leitura de mundo. 3. educação. 4. cidadania. I. Silva, Gérson Rodrigues da, 1971-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras III. Título.


**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**LEONARDO DA SILVA OLIVEIRA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 19 / 07 / 2023

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **GERSON RODRIGUES DA SILVA**  
Data: 31/01/2024 11:03:13-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva (UFRRJ)**  
**Orientador**

Documento assinado digitalmente  
 **ANDREA RODRIGUES**  
Data: 01/03/2024 00:03:10-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**Prof. Dr. Andréa Rodrigues (UERJ)**  
**Avaliador externo**

Documento assinado digitalmente  
 **TANIA MIKAELA GARCIA ROBERTO**  
Data: 06/02/2024 17:12:33-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Prof. Dr. Tania Mikaela Garcia Roberto (UFRRJ)**  
**Avaliador interno**

Seropédica - RJ  
2023

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe, minha primeira educadora.

Agradeço ao professor Dr. Gérson Rodrigues da Silva, por sua paciência no ouvir, incentivo no percurso e contribuição acadêmica inestimável.

Agradeço também à professora Dra. Fabiane de Mello da R. V. T. R. do Nascimento, pois suas aulas ajudaram a construir um rumo para esta pesquisa.

Agradeço às verdadeiras lideranças que possibilitaram a transformação da minha vida e de muitas outras pessoas pobres, através do investimento em políticas públicas em áreas fundamentais da assistência social e educação. Refiro-me aos governos do presidente Luis Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Vana Rousseff. Esta última, vítima, juntamente com todas as trabalhadoras e trabalhadores brasileiros, de um Golpe de Estado, em 2016, que promoveu o desmonte da nossa tímida, mas necessária estrutura de bem-estar social, retirando históricos direitos sociais, outrora conquistados a duras penas. O Golpe atingiu a Educação, do nível básico ao superior. Mas ela resistiu à ferida de morte, contra ela foi desferida por interesses alheios aos do povo brasileiro. O Golpe contou com a ajuda de primeira hora de traidores da pátria, indignos de serem referenciados pelo adjetivo pátrio que a todos deveria, de fato, orgulhar: brasileiros!

Agradeço aos mais de 60 milhões de brasileiras e brasileiros que, pouco antes do término deste curso, batalharam ao longo de dois turnos de uma difícil eleição num pleito que decretou a derrocada de um projeto neofascista ora instaurados no país. O meu profundo agradecimento a cada pessoa que devolveu a esperança ao Brasil. Eu amo este país!

Por fim, cabe ressaltar que o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta pesquisa à Educação Pública do Brasil, que mesmo em meio aos constantes ataques, transborda resistência, pluralidade, inclusão e democracia.

Aos que acreditam e batalham incansavelmente por uma Educação Pública, Gratuita, Laica e de Qualidade.

Dedico à memória de todas as pessoas que foram tratadas como meros números e que não tiveram sua passagem respeitada nesses tenebrosos anos em que transcorreu a maior parte deste curso. Dedico a cada família que verteu lágrimas por um ente querido.

.

"Sendo professor, nunca te falte consciência de classe, nem compromisso social."

Paulo Freire

## RESUMO

OLIVEIRA, Leonardo da Silva. “**Uma luz no fim do túnel: o lugar do debate na aula de Língua Portuguesa no 9º ano e a importância da leitura de mundo**”. 2023. 130 páginas. Dissertação. Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras. Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

Esta pesquisa foi realizada pensando a aula de Língua Portuguesa a partir do eixo da oralidade, uma vez que ela é, muito frequentemente, remetida à leitura e interpretação de textos, trabalhos, testes, provas, avaliações externas, concursos. É preciso valorizar o diálogo/debate no cotidiano escolar como ferramenta para estabelecer efetivo diálogo entre docentes e discentes, trabalhando temas importantes à cidadania e coletividade, que ajudarão numa melhor compreensão da temática da disciplina e, sobretudo, das relações sócio-históricas, bem como da própria subjetividade. Reforçar a necessidade de uma abordagem textual plural quanto às modalidades da língua utilizados em sala de aula, contribuindo, assim, para consolidar a utilização do *debate regrado* como objeto de ação pedagógica na aula de Língua Portuguesa, consolidação do eixo da oralidade, não sendo, portanto, mero acessório ou complemento dos gêneros escritos.

**Palavras-chave:** Debate – leitura de mundo – educação – cidadania



## ABSTRACT

OLIVEIRA, Leonardo da Silva. **“A light at the end of the tunnel: the place of debate in Portuguese Language 9<sup>th</sup> degree class and importance of reading the world ”**. 2023. 130 páginas. Dissertation. Language Professional Masters Degree in a National Network. Institute of Human and Social Sciences, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, 2023.

This research was carried out thinking about the Portuguese language class from the orality axis, since it is very often referred to the reading and interpretation of texts, assignments, tests, exams, external assessments, competitions. It is necessary to value dialogue/debate in everyday school life as a tool to establish effective dialogue between teachers and students, working on important themes for citizenship and the community, which will help in a better understanding of the subject matter and, above all, socio-historical relations, as well as of subjectivity itself. Reinforce the need for a plural textual approach regarding the language modalities used in the classroom, thus contributing to consolidating the use of regulated debate as an object of pedagogical action in the Portuguese Language class, consolidating the axis of orality, not being, therefore, a mere accessory or complement to written genres.

Keywords: Debate – Reading the world – Education – citizenship

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>   | 10  |
| <b>2 A EVOLUÇÃO DAS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS ATRAVÉS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS</b>   | 17  |
| 2.1 De início, um aporte: desdobramentos constitucionais na nova LDB  | 17  |
| 2.2 Efeito cascata: Parâmetros e Diretrizes Curriculares  | 21  |
| 2.3 As contribuições, e algumas controvérsias, no contexto da BNCC  | 28  |
| 2.4 Amarrando as pontas, ou nem tanto: Currículo e caderno pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro <sup>34</sup> |     |
| <b>3 CAMINHOS PARA A BORDAGEM DA ORALIDADE NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>   | 40  |
| 3.1 Oralidade e caracterização de gênero textual na perspectiva de bakhtiniana  | 40  |
| 3.2 A retextualização como ferramenta na abordagem da oralidade   | 55  |
| 3.3 O gênero debate como proposta significativa para o trabalho sistemático com e a partir da oralidade <sup>68</sup>                     |     |
| 3.4 Organização, tema, tese, argumento, mediação e turno de fala  | 73  |
| <b>4 OUTRAS PALAVRAS SOBRE O DEBATE: UM ESPAÇO DE VOZES, ESCLARECIMENTO E DIRECIONAMENTO</b>  | 79  |
| 4.1 Ler o mundo, dever de todes   | 80  |
| 4.2 Mediação ativa, uma tarefa central no debate regrado escolar  | 87  |
| 4.3 A abordagem da pluralidade cultural: uma forma de promover conscientização para a equidade  | 93  |
| <b>5 METODOLOGIA</b>  | 98  |
| <b>6 PROPOSTA DE ATIVIDADE</b>  | 101 |
| <b>7 EXEMPLO DE ATIVIDADE</b>   | 105 |
| <b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | 120 |
| <b>9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>   | 123 |
| <b>10 ANEXOS</b>  | 126 |
| <b>11 APÊNDICE</b>  | 127 |

## 1. INTRODUÇÃO

Tem sido crítica recorrente em diversos trabalhos o fato de a escola privilegiar atividades voltadas para o desenvolvimento e prática das habilidades de compreensão textual e escrita. A não ser por alguns momentos determinados ou pontos fora da curva, é comum que as atividades escolares partam e convirjam para o papel, o que não deve, necessariamente, ser tomado como demérito ou dinâmica pedagógica indesejada. Mas há um descompasso nítido entre o cotidiano extraescolar dos estudantes, em que predomina a oralidade, e as propostas e práticas escolares.

Pensar a aula de Língua Portuguesa quase sempre remete à leitura e interpretação de textos escritos, trabalhos, testes, provas, avaliações externas, concursos, etc. Não seria, portanto, descabido falar-se em treino ou condicionamento, sobretudo levando-se em consideração o gramatiquês persistente e os diferentes exames a que são submetidos os alunos ao longo de sua vida escolar. A ideia de formalidade tem estado, de acordo com Fávero, Andrade & Aquino (2002), equivocadamente associada aos modais escritos no processo ensino-aprendizagem, fazendo com que haja um desequilíbrio nas quatro habilidades básicas de comunicação.

Já em sua *Apresentação*, os PCNs de Língua Portuguesa (1998) destacam a necessidade de se pensar em um trabalho que contemple as diferentes formas de expressão, entendidas como complementares entre si:

“O domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável a todos.” (pág. 15)

Assim, o que se deve entender a partir da análise do trecho e da reflexão a respeito da realidade é que, se tem havido uma priorização de habilidades escritas, então, o processo de desenvolvimento das competências comunicativas, o domínio da língua em si, tem ficado aquém do necessário. Isso não significa que os estudantes não estão aprendendo a ler, ouvir, escrever ou falar, até porque, com ressalvas pontuais, a aquisição da língua materna se dá no ambiente familiar, enquanto a alfabetização e a expansão desse processo, com o aprofundamento das habilidades de leitura, escrita e oralidade ocorrem prioritariamente no ambiente escolar.

É notório, por outro lado, que existem problemas a serem resolvidos, como têm mostrado os dados publicados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). É preciso considerar, portanto, que essas dificuldades crônicas não parecem receber tratamento adequado meramente aprofundando o foco em leitura e escrita. Deve-se olhar com cuidado propostas que visem estabelecer um foco estrito demais, e que não tem apresentado os resultados esperados.

Apesar de haver inúmeras pesquisas na área, bem como orientação dos PCNs-LP<sup>1</sup>, ainda pode haver alguma dúvida, cultivada equivocadamente, por uma parte dos docentes do Ensino Básico de priorizar escrita ou oralidade (LEAL & GOIS, 2012, p. 53). Nesse caso, é preciso reconhecer que, mesmo dentro da perspectiva textual diversificada, a balança pende indubitavelmente para a escrita, o que, em parte, tem a ver com as avaliações internas e externas. A relação oralidade x escrita foi amplamente abordada por Marcuschi (2001) e Fávero, Andrade & Aquino (2002), por exemplo. Marcuschi fez uma análise a respeito dos manuais de Língua Portuguesa disponíveis pouco após a publicação dos PCNs. Já à época, ele apontava que o dilema “gramática ou texto?” era falso, pois não se vai longe sem gramática e não se usa a gramática a não ser para produzir textos.

“Até há pouco, pensava-se que as habilidades básicas no uso da língua limitavam-se a falar-ouvir, ler-escrever, mas hoje se sabe que isso não é suficiente. Precisamos aprender a ver e representar, bem como interpolar algo entre a fala e a escrita, fazendo com que esse contínuo fique ainda mais fluido.”(MARCUSCHI, 2001, pág. 48)

Esse questionamento remete a uma constatação: de que essa defasagem, apesar do reconhecimento de importantes avanços tanto nos manuais quanto na prática docente, persiste. Isso denota uma necessidade da formação continuada. Ainda é possível notar que o olhar sobre disciplina tem apresentado uma característica míope, atrelado a falsos dilemas, como este apresentado pelo autor, ou mesmo a percepção quanto à compreensão e interpretação de texto, que são geralmente trabalhadas de forma não muito diversificada e pouco proveitosa para ambos, estudantes e docentes. Além disso, a disciplina de Língua Portuguesa costuma ser apontada como única responsável pelas dificuldades de interpretação de texto apresentadas por alunas e alunos, o que não reflete a verdade.

Segundo o Marcuschi, a compreensão, na maioria dos casos é tida como “uma simples e natural atividade de decodificação ou cópia”.(pág. 49) Para ele, o aluno não é levado (tal constatação ainda é possível) a fazer reflexões críticas sobre o texto trabalhado, de modo que,

---

<sup>1</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998).

devido à falta de clareza, perdem-se situações em que poderiam ser desenvolvidas e exercitadas habilidades de raciocínio abstrato, a argumentação, entre outras, ao passo que, da forma como é tradicionalmente trabalhado, o texto é visto pelo aprendiz como sendo passível de uma única interpretação, não sendo claro que o sentido sempre estará em construção, e não acabado.

Não parece ser viável um desenvolvimento mais amplo da capacidade de raciocínio se a aula for centrada meramente no binômio leitura-escrita. O certo não seria lidar apenas com perguntas formuladas num “bate-pronto”, mas sim trabalhar de maneira diversa, o que não quer dizer assistemática, as propostas da aula, não se detendo apenas num registro escrito, mas apresentando possibilidades que superem a falsa ideia de formalidade e sistematicidade associadas somente à escrita. Entende-se, então, que se deve optar por um caminho socioconstrutivista e diversificado.

Por outro lado, é também lugar comum na abordagem sobre habilidades de leitura e interpretação de textos nas escolas brasileiras a discussão sobre o que realmente deve ser considerado adequado em termos de seleção de textos para se trabalhar em sala de aula. É impensável que não surja a velha discussão a respeito dos chamados textos “canônicos”, incluídos aí determinados autores e gêneros que devem, inequivocamente, compor o planejamento e as atividades cotidianas.

Há ainda uma preocupação, que possui sua legitimidade, em propor atividades a partir de textos já consagrados na literatura, priorizando, como dito, determinados autores, temas, visões de mundo e formatos. Não se pretende apontar aqui os textos “canônicos” como problema, mas é imperativo chamar a atenção para gêneros consolidados no cotidiano dos alunos para que, cada vez mais cedo, eles tenham contato com as diversas possibilidades de expressão sociolinguística.

Nesse sentido, por que as atividades que envolvem a oralidade ainda são tão tímidas se ela é a forma de expressão/ interação mais comum no cotidiano? Destaque-se que essa interação ocorre por meio de textos (KOCH, 2006). Assim, não é possível dissociar-lhe o caráter social de qualquer modalidade ou gênero. No entanto, aquela que possui maior ocorrência e importância no cotidiano da maioria das pessoas tem sido mal interpretada em suas particularidades e subutilizada em suas potencialidades pela escola, a qual deveria ser justamente a que mais teria a ganhar, em sua função social, e a oferecer a partir da didatização da oralidade. Seria a chamada relação “ganha-ganha”.

Entende-se essa necessidade como legítima e urgente não somente pela diversidade de formatos em si, mas pela oportunidade de utilização de temáticas pertinentes aos diversos contextos sócio-históricos dos indivíduos e comunidades escolares. Qual é a contribuição da professora ou do professor de Português para a construção da consciência crítica de suas/ seus estudantes. Há muitos temas negligenciados no planejamento e prática pedagógica do cotidiano de sala de aula, que não se pode crer estarem sempre presentes em textos considerados clássicos. A propósito, é sempre preciso refletir sobre a ideia de textos-alvo presentes nas propostas curriculares de Língua Portuguesa. A ideia de que é preciso trabalhar apenas determinado gênero, autor ou obra põe em xeque a contribuição da disciplina para a superação dos problemas crônicos de leitura de mundo.

Conversar, debater é produzir texto. E é possível direcionar a temática de maneira mais eficiente. Isso não significa que haja uma total ignorância quanto à necessidade de se trabalhar a oralidade de maneira sistemática em sala. (LEAL e GOIS, 2012) Por envolver uma perspectiva de abordagem da oralidade enquanto produção de texto, a linha de pesquisa à qual se vincula este projeto é *Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Prática Docente do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa* (PROFLETRAS).

Também tem sido possível notar uma progressão dos documentos norteadores em direção a propostas de aproveitamento de diversos modais textuais nas atividades pedagógicas, não só de Língua Portuguesa. Faz-se necessário, portanto, sublinhar a importância dos gêneros orais dentro de sala de aula, não só de Língua Portuguesa, conforme vêm apontando documentos como PCNs (1998), DCNs (1998/ 2013<sup>2</sup>) e BNCC (2017), como forma mais eficiente de abordagem da leitura de mundo, nos termos freireanos (1982).

Marcuschi (2001), por exemplo, produziu interessante material a respeito do tema ao longo da carreira, trazendo, inclusive, propostas que sinalizam, de forma bastante razoável, em direção a um trabalho mais sistematizado, o que inclui atividades de retextualização da oralidade, por exemplo. Fávero, Andrade & Aquino (2002) também aponta para uma conexão natural entre oralidade e escrita, descrevendo de maneira clara os mecanismos próprios de coesão dos textos orais. Essas pesquisas contrariam a ideia bastante difundida entre os professores de que a oralidade seria fragmentada e careceria de uma “tradução” quanto à lógica textual.

Assim, enquanto objetivo geral desta pesquisa, busca-se:

---

<sup>2</sup> Anos de publicação e atualização, respectivamente.

reforçar a necessidade de uma abordagem textual plural quanto aos modalidades da língua utilizados em sala de aula, contribuindo, assim, para consolidar a utilização do *debate regrado* como objeto de ação pedagógica na aula de Língua Portuguesa, consolidação do eixo da oralidade, não sendo, portanto, mero acessório ou complemento dos gêneros escritos.

Já quanto aos objetivos específicos:

- busca-se aqui refletir sobre a pertinência do debate, devido ao seu caráter dialético e dinâmico, na construção da leitura de mundo no processo ensino-aprendizagem.
- busca-se sublinhar a importância do posicionamento político na mediação docente no processo dialético da construção da leitura de mundo.

Não que os demais gêneros escritos não tenham sua contribuição, sobretudo no que diz respeito ao acesso a informações prévias e detalhadas a respeito dos temas a serem abordados, mas a fluidez e a possibilidade de escrutínio imediato na oralidade parecem favorecer mais ao desenvolvimento do senso crítico, construindo um texto coletivo que será compartilhado por todas e todos. Ainda que, num primeiro momento, nem todos os alunos se sintam à vontade para falar publicamente, acredita-se que se trata de um processo paulatino e mutuamente encorajador para alunas e alunos.

É também interessante notar que, à medida que as falas forem se desenvolvendo, elas acabam soando como provocação, mas não necessariamente negativa. O indivíduo pode ter uma opinião, mas se sentir inibido de externá-la, até encontrar um apoio em outro colega, que pode ser por concordância ou discordância. É nesse sentido que se enquadra o termo provocação: o de estimular, encorajar, planificar, desconstruir a hierarquia de falas em sala de aula, enfatizando que, no debate, na roda de conversa da sala de aula, para fins de desenvolvimento pedagógico, todas as intervenções são valiosas e devem ser tratadas de maneira igualitária.

Além disso, o próprio desenvolvimento da habilidade de fala pública, que é essencial no cotidiano, dado o número de vezes em que se faz necessária, é ponto relevante nessa atividade. Não se trata de ensinar a falar, pois, muito provavelmente, não será este o caso, isto é, clínico, como algo a ser tratado com um fonoaudiólogo, por exemplo. Trata-se do que os especialistas no tema chamam de *fala pública*, que tem caráter social e político, pois tem a ver

com o posicionamento no contexto em que o indivíduo está inserido, e não com questões de fonética articulatória.

Esta pesquisa tem caráter propositivo, sendo sua experiência efetivada a partir de sucessivas atividades articuladas, de preferência, ao longo do ano letivo, de modo a garantir a constante prática não só da oralidade, mas do letramento e ampliação da leitura de mundo, podendo incluir, ainda, outros gêneros além do debate, como entrevista ou seminário, por exemplo. O intuito maior é abordar de forma mais eficaz a leitura de mundo, em termos freireanos (1982), pois se entende que esse trabalho vem recebendo pouca atenção nas aulas de Língua Portuguesa, o que colabora de maneira determinante para a alienação do aluno em relação aos conteúdos escolares e, mais grave, sua condição de oprimido.

Sabe-se que é temerário sair de uma redução e correr o risco de entrar em outra, pois cada gênero contribui de sua maneira para a construção de uma competência linguística mais ampla e consolidada. Assim, pode-se admitir, inclusive, a proposição de atividades escritas envolvendo textos dissertativos, como na proposta de retextualização elaborada por Marcuschi (2001), uma vez que são a base de avaliações de acesso a escolas técnicas e militares de Ensino Médio, bem como do próprio ENEM. Em se tratando de uma perspectiva de transformação da realidade social, premissa básica da Educação Pública, não se pode deixar de dar conta também desse tipo de questão, pois desenvolver a leitura de mundo e o senso crítico é algo que está intimamente atrelado à conquista de espaços que, frequentemente, são negados às camadas populares.

Dessa maneira, acredita-se que, por envolver conceitos como tema, tese, explicação, argumento, conclusão/síntese, o trabalho com o debate tem influência positiva sobre a produção de textos dissertativo-argumentativos. Essa sempre poderá ser uma possibilidade. No entanto, acredita-se, também, que as atividades de retextualização não precisem, necessariamente, desaguar na escrita. Há muitas outras questões a serem consideradas, sobretudo em relação às habilidades que podem ser trabalhadas, bem como quanto ao significado daquilo que foi produzido pelas *pessoas*, discentes ou docentes, através de seus textos.

Este projeto apresenta, logo após esta introdução, a fundamentação teórica, que busca dar conta daquilo que estabelece a Constituição de 1988 e preconizam os documentos oficiais orientadores do ensino (PCNs, DCNs<sup>3</sup> e BNCC<sup>4</sup>). As questões relativas à textualidade, tanto na oralidade quanto na escrita, será encaminhada a partir das análises de Bakhtin (1997),

---

<sup>3</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais (1998)

<sup>4</sup> Base Nacional Comum Curricular (2017)



Marcuschi (2001), Fávero, Andrade & Aquino (2002), Dolz, Schneuwly e Pietro (2004). Logo após, passa-se à parte metodológica, que apresentará os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. Na sequência, é explicitada a proposta desta pesquisa, pautada em termos da leitura de mundo e da prática político-pedagógica necessária às/ aos docentes, desenvolvidas ao longo da extensa obra de Paulo Freire. Para concluir, apresentamos uma reflexão propositiva em forma de sequência de atividades a respeito do trabalho da oralidade, ou das oralidades, na sala de aula, em que está contida uma sugestão prática, que não deve ser encarada como receita de bolo. A não ser que a pessoa cozinheira não esteja preparada para lidar com a possibilidade de o bolo solar.

Segue-se a isso a conclusão desta pesquisa, ou desta etapa vinculada a ela, bibliografia e anexos.

## **2 A EVOLUÇÃO DAS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS ATRAVÉS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Este capítulo tem como proposta apresentar os referenciais teóricos em que se baseia a análise e proposta aqui explicitadas. Inicialmente, há uma contextualização das concepções de sociedade e direitos sociais, ampliados pela Constituição Federal de 1988. Logo após, são abordados os documentos oficiais norteadores do ensino no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante, PCNs-LP) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (doravante, DCNs-LP), ambas de 1998, para verificar as propostas por eles apresentadas em relação à oralidade e ao debate. Contempla-se, ainda, uma breve leitura sobre a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC). O aporte é finalizado com a verificação do Currículo Mínimo Carioca (2020) e do Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa (2023) para verificar sua coerência com os documentos oficiais, mormente a BNCC e suas concepções a respeito da oralidade e do trabalho com os gêneros orais.

### **2.1 De início, um aporte: desdobramentos constitucionais na nova LDB**

Desde a promulgação da Constituição de 1988 (doravante, CF/88), o Brasil tem passado por diversos processos de transformação em relação à Educação, a começar pelo fato de esta ter sido estabelecida como direito fundamental de todo cidadão, do nível Básico ao Superior, sendo dever do Estado fornecer e zelar por padrões de qualidade nessa oferta. A família é também elencada como corresponsável, não como custeadora, apesar de, na realidade, financiá-la através de impostos, mas como agente cotidiana, assegurando o direito estabelecido (cumpridores e fiscalizadores) e preservando a integridade, sobretudo, das crianças. A sociedade civil também é citada como colaboradora.

Veja-se o que dispõem os Artigos 205 e 206:

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

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (CF/88)

Assim, a Educação é fruto de uma concepção de cidadania, ora nascente, e a seu efetivo exercício deve conduzir. Está nas duas pontas do processo, sendo seu início e fim. Cidadania é premissa, sendo a Educação a ferramenta para a construção desse significado,

para torná-lo concreto, deixando a abstração jurídica. Entende-se, certamente, o espírito da Carta Cidadã, mas “pleno desenvolvimento” da pessoa parece apenas força de expressão, já que todo ser humano está sempre em permanente construção, desconstrução e reconstrução. Ademais, a ideia de desenvolvimento<sup>5</sup> vigente em 1988 não mais se configura como totalmente adequada. Porém, isso pode e deve ser abordado a partir, por exemplo, do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, de autônoma e democrática, com a participação de toda a comunidade escolar, para que se possa, inclusive, readequar termos e significados.

No que se refere ao tratamento da oralidade como ferramenta pedagógica LDB (9.394/96) foi importante não só porque reorganizou a Educação em nível administrativo, mas porque removeu o entulho da antiga, a lei 5.692/71, que disciplinava a Educação no Brasil da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). A promulgação, apenas por esse fato, já representaria substancial avanço. No entanto, devem também ser pontuadas as primeiras iniciativas de respeito à liberdade e à diversidade, que apontariam para a construção de novas bases para uma nova sociedade. A Nova Lei não se encerra em si mesma, mas lança pressupostos, estabelecendo deveres de entes federados, família e sociedade civil, bem como inscreve acesso e permanência como direitos sociais<sup>6</sup>.

A LDB preparou terreno para que um novo tipo de público passasse a frequentar e permanecer na escola pública: as camadas populares, aqueles aos quais as portas da escola haviam sido deixadas apenas entreabertas até então.

Além disso, por assegurar o respeito à diversidade e pluralidade culturais, configura o primeiro passo para o entendimento diversidade linguística no país, o que é reafirmado e ampliado posteriormente. O §8º, do Artigo 35-A, referente ao Ensino Médio, quando dispõe sobre conteúdos, metodologias e formas de avaliação, elenca a oralidade entre as formas abordagem pedagógica, inclusive para a avaliação. Complementa o parágrafo afirmando que o aluno deve ter domínio das formas contemporâneas de linguagem. Na concepção aqui defendida, *dominar* pressupõe trabalho orientado desde o Fundamental.

Há que se ressaltar que a oralidade sempre será uma linguagem do seu tempo. Então, por que ainda recebe um tratamento de segunda categoria?

Quanto aos avanços promovidos pelo texto da LDB, devem ser destacados:

---

<sup>5</sup> Os PCNs-LP reverberam essa noção de atualização constante dos níveis de conhecimento, e, conseqüentemente, de leitura.

<sup>6</sup> Assegurado especificamente pelo Estatuto da criança e do adolescente, Lei 8.609/1990, o direito à Educação foi reforçado pela LDB, que também institui a garantia de padrão de qualidade para os diferentes níveis.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes **princípios**<sup>7</sup> (grifo):

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- (...)
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.

(BRASIL, LDB, Art. 2º)

De maneira sucinta, pois não é objetivo discutir a Lei em si, mas sublinhar aspectos que embasem a proposta de maior consideração à oralidade, serão feitas algumas breves ponderações a seguir. Primeiramente, não há como garantir nenhum dos princípios assinalados, caso continue havendo tamanha ênfase à variedade padrão<sup>8</sup> através da modalidade escrita, porque, como se trata de uma variedade que tem muito mais a ver com a cultura hegemônica da elite intelectual-político-econômica, esse padrão seguirá sendo reproduzido, segregando e sufocando de uma sociedade naturalmente tão plural e diversa.

Leal e Gois apontam esse quadro de privilégio reproduzido na e pela cultura escrita:

Sabemos que o fato de se dar pouco espaço ao ensino da oralidade não ocorre por acaso. Desde o seu surgimento, a escrita tem sido supervalorizada em detrimento da fala. Essa supervalorização deve-se, em parte, ao fato de, ao longo da história, terem tido acesso ao aprendizado da escrita, prioritariamente, pessoas pertencentes a camadas economicamente privilegiadas da população das sociedades letradas. A força da escrita é tal que, nessas sociedades, até entre os indivíduos que não dominam o sistema

<sup>7</sup> O trecho representa a versão mais recente, com as atualizações feitas, até o momento por leis subsequentes. Disponível na página do Poder Executivo Federal.

Ou *norma* padrão. O termo *norma* possui carga de significado prescritivo a ser destacado nessa dinâmica de sobreposição, embora não seja esse o entendimento aqui seguido.

de escrita têm estado sujeito a práticas de letramento, a partir das quais têm orientado muitas de suas atividades cotidianas. (2012, p. 38)

Assim, essa asfixia não ocorre senão orientada pela lógica do privilégio cultural que acaba por impor uma dificuldade adicional aos desfavorecidos: para acessar o conhecimento escolar/científico, precisam antes adquirir uma cultura que lhes é avessa e opressora. Não se está negando a necessidade de aquisição da escrita. A preocupação é com o conjunto ideológico-cultural que se impõe através dela enquanto via de mão única, o que, mesmo que não seja a intenção, acaba por reforçar o estereótipo de que a cultura e a forma de expressão popular têm menos valor.

Frise-se: a perspectiva deste trabalho não é meramente metalinguística ou técnica. É importante abordar as questões políticas envolvidas no fazer pedagógico. Educar não é escrever no quadro e copiar no caderno, pois é a concepção de Educação que define o que estará escrito, e mesmo, se estará escrito, somente. Sobretudo quando se inverte a ocorrência natural das modalidades na sala de aula. Não é uma mera inversão. Trata-se de deslegitimação arbitrária, tentativa de substituição mecânica. Vale lembrar as lições sobre Educação e Política, tão bem explicitadas na vasta obra de Paulo Freire.

Sobretudo em Língua Portuguesa, esse padrão tem relação imbricada com a reprovação<sup>9</sup>, ocultando, por vezes, outros aspectos positivos da *pessoa em processo de aprendizagem*. Ela acaba sendo medida com base na sua escrita. Marcos Bagno (2009, p. 12) afirma no indispensável *Preconceito linguístico: o que é, como se faz?* que “a norma padrão não existe, de fato, já que não é uma variedade legítima do português brasileiro contemporâneo”. Preocupado mais com aspectos de realização (linguagem) do que metalingüísticos (gramática/língua), relativizando os estilísticos clássicos na concepção do que seria “modelo”, mostra-se atento à importância do letramento.

Assim, é preciso enfatizar que:

- acesso e permanência não se constroem com silenciamento;
- liberdade e democracia também passam por reconhecer legitimidade na voz de toda a comunidade escolar, cortando as amarras estritas ao texto escrito, feito canônico;
- a incompreensão pela escola custa caro aos mais pobres;

---

<sup>9</sup> Luckesi (1998) possui extensa pesquisa a respeito do que significa avaliar e quais pressupostos devem estar envolvidos numa avaliação eficiente, que, defende, deve ter caráter diagnóstico, não sendo instrumento de punição e segregação.

- padrão não pode significar privilégio à escrita e inclusão(ou melhor, inclusões)<sup>10</sup> não é/são rebaixamento(s) de currículo, mas, antes, característica(s) da qualidade;
- valorizar a experiência extraescolar, pretérita e futura, deve passar pela abordagem pedagógica da modalidade oral;

Quanto ao Ensino Fundamental, embora não mencione, explicitamente, a oralidade, como, na Seção III, Art. 32, que dispõe sobre, dentre outros, destaca-se aqui alguns objetivos:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura<sup>11</sup>, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

(BRASIL, LDB, Art. 32)

A Lei traz objetivos bastante avançados, sobretudo pensando-se em termos dos problemas sociais crônicos com os quais o Brasil tem convivido ao longo de sua história. Não há só questões de conhecimentos formais envolvidas, mas atitudinais e valorativas também, indo desde o ambiente escolar dos pressupostos de cada campo de conhecimento, até o aprender a aprender, reconhecendo que nem toda construção do conhecimento se dá na sala de aula institucional. Observa-se a consideração das diferentes e complementares relações sociais como desejáveis para a sedimentação de bases de tolerância saudável. Tendo isso em vista, pode-se passar aos PCNs.

## 2.2 Efeito cascata: Parâmetros e Diretrizes Curriculares

Palomanes Ribeiro (2021) comenta o seguinte a respeito desse contexto de revisão da concepção educacional no Brasil:

---

<sup>10</sup> Paulo Freire aborda, de maneira brilhante, ao longo de sua extensa obra, as diversas dinâmicas excludentes que, infelizmente, permeiam algumas concepções e práticas escolares.

<sup>11</sup> *Leitura* precisa ser entendida no seu sentido amplo, englobando, inclusive, oralidade e escuta ativa (BNCC), na perspectiva assinalada por Nascimento & Barbosa (2021).

A partir da década de 1990, pesquisas na área educacional propiciaram que se reconhecesse que o modelo educacional homogeneizador das escolas públicas brasileiras não dava conta das diferenças culturais, linguísticas, econômicas e sociais dos alunos. Assim, o reconhecimento e respeito às diferenças passas a ser foco das novas propostas educacionais que surgem. Grande parte das pesquisas e estudos acerca das causas do fracasso escolar demonstravam que os mais baixos índices de aproveitamento se encontravam na área da linguagem. Tais pesquisas debatiam a necessidade de uma política educacional que reconhecesse a realidade plurilíngue e multicultural brasileira. (2021, p. 195)

Deve-se entender que a pretensão de homegeinização cultural, e linguística, portanto, já vem sendo criticada há décadas, sendo que esses movimentos de absorção de demandas sociais em documentos oficiais não significou, e não deve significar, o fim do processo, pois é preciso passá-los à prática. Ao mesmo tempo, as análises dos próprios Textos seguem sendo necessárias, bem como a reflexão a respeito das sugestões já desenvolvidas, porém, não se pode pensar-se em voltar atrás, pois há constatações bastante substanciais que dão conta da inadequação e fracasso do modelo anterior.

No âmbito dos Parâmetros, entre os objetivos gerais do Ensino Fundamental, cabe destacar: “(...) posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas;” (BRASIL, PCNs-LP, 1998, p.7) O tópico demonstra a preocupação com a promoção do diálogo no cotidiano como ferramenta necessária às relações sociais, o que configura um profundo avanço em termos socioeducativos: uma sociedade sem diálogo não é necessariamente uma sociedade. Educar a partir do diálogo é se preocupar com bases de coesão social mais profundas do que meros símbolos. Não seria a *língua* um fator de unidade nacional, mas a *linguagem*, pois a partir dela é que se dá a construção do(s) significado(s) que definem um povo, isto é, as culturas e práticas sociais são centrais.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, PCNs-LP, p. 23-24)

A noção de *gênero discursivo*, na perspectiva apontada por Bakhtin, isto é ampla, multiforme, é inserida pela primeira vez em um documento oficial (FERREIRA, 2001, p. 3), estabelecendo-se como o objeto de análise em contraposição ao ensino gramatical e

descontextualizado. É interessante notar, porém, que não se trata de mera substituição de conteúdo a ser “ensinado”. O texto é enxergado como materialidade da prática linguística, empregado para a construção do sentido. Mas, apesar de assinalar as multimodalidades/multissemioses, pois é, também, nisso que assenta o conceito de gênero adotado, relaciona-se texto com palavra, isto é, ainda havia uma imprecisão em tratar o audiovisual como texto/gênero, por exemplo. O mundo ainda estava em um estágio anterior da digitalização em que, uma parte, se encontra hoje.

Quanto à essência da mudança que se operou, há que se destacar ainda que esse deslocamento não significa *aprender o texto*, mas *aprender por meio do texto, desenvolver competência para*. E para isso colaboram os gêneros. Mudam os aspectos teórico-metodológicos que embasam o processo ensino-aprendizagem. Muda, assim, a visão de educação bancária que até então vigorava, com a Gramática como centro do ensino de Língua Portuguesa. Estudantes não sofrem a ação de serem educadas/os. Agora participam ativamente do processo ensino-aprendizagem; o conhecimento não é mais transmitido, mas construído de maneira significativa, através de diferentes contribuições, visando à consecução de objetivos determinados.

A respeito de proposta ruptura teórico-metodológica trazida pelos PCNs, Leal e Gois afirmam que eles preveem:

(...) a necessidade de revisão dos currículos escolares. No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, tal perspectiva teve um imediato rebatimento nos pressupostos teórico-metodológicos da disciplina, em consonância com as críticas que, desde o início da década de 1980, vinham sendo feitas aos seus objetivos e conteúdos, os quais eram de natureza essencialmente estruturalista, cujo objetivo de ensino era pura e simplesmente o sistema linguístico. Ao professor cabia a missão de ensinar gramática ao aluno, sendo esta considerada a forma legítima de manifestação da língua. Não havia, seja nos planejamentos dos professores, seja nos manuais didáticos escolhidos, espaço para trabalhar os mais variados gêneros da oralidade. Conforme afirmado anteriormente, fala e escrita não eram vistas como modalidades complementares de uso da língua. Se a primeira era o lugar da transgressão, a segunda era o lugar do “bom uso” da língua. (LEAL e GÓIS, 2012, p. 40-1)

Nesse contexto, abre-se espaço para o questionamento da visão da escola, juntamente com as camadas mais privilegiadas, enquanto “donas da língua portuguesa”, ou seja, faz-se ecoar, através dos PCNs-LP também, os legítimos questionamentos contra a exclusão e o preconceito linguístico escolares. Como visto, tal quadro é apontado como problema há décadas e, embora tenha melhorado de maneira substancial, é fato que ainda persistem alguns problemas bastante delicados, como, por exemplo, a relativa falta de disposição de a escola



aceitar diálogo real com as camadas populares e arranjar espaço no currículo para o atendimento de demandas linguísticas que não sejam tão alheias às experiências culturais vividas pelo seu público-alvo.

Apartando-se de qualquer burocratização, ouvir é dever da escola. Quanto à modalidade oral, afirmam os PCNs-LP:

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. Mas, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano. Ainda que o espaço da sala de aula não seja um espaço privado, é um espaço público diferenciado: não implica, necessariamente, a interação com interlocutores que possam não compartilhar as mesmas referências (valores, conhecimento de mundo). (1998, p. 24-25)

Na esteira dessa mudança de paradigma conceitual, a oralidade, e a bagagem cultural que alunas e alunos podem trazer também foi valorizada. O que se coloca em questão no trecho é o fato de a interação pergunta-resposta, a modulação explicativa, permissiva/proibitiva não bastam ao trabalho docente, bem como solicitações e perguntas técnicas, por exemplo, não configuram real aproveitamento dos gêneros orais e, portanto, não configuram aproveitamento significativo da oralidade, prática da fala pública baseada em situações reais. Não se pode pretender simular o exercício da cidadania de maneira tão limitada, pois envolve valores e atitudes frente às diversas situações. Não pode ser uma abordagem instrumental.

Citelli & Chiappini (2001), ao proporem uma abordagem para a oralidade que leve em conta, realmente, a contribuição das alunas e alunos, para o estabelecimento de temas relevantes para a turma, assinala que:

Parto do princípio que é necessário desenvolver uma intensa atividade com a linguagem oral. Dela as crianças participam trazendo para a sala de aula o seu mundo, os seus conceitos, a sua história. É o momento em que relatam, utilizando-se de diversos materiais, como fotos, quadros, desenhos pessoais, músicas etc., instaurando um processo dialógico entre elas e o professor. Isso permite iniciar um levantamento de significações das vivências individuais e grupais e, ao mesmo tempo, mostrar que as linguagens se constituem em núcleos de sentidos. Instaura-se, desse modo, uma dinâmica co-participativa. (2001, p. 19)

Percebe-se que a defesa feita é a de que a oralidade é, sim, uma maneira eficiente de acessar esse mundo do alunado, tão rico em diversidade de experiências que assim podem

preencher as aulas, no caso em questão, de produção de texto, mas que, por vezes, segue desconhecido da professora ou do professor. Desconsiderar a vivência, que será mais facilmente acessada através da narrativa ou comentários orais, não é ignorar os dispositivos legais, ou seja, CF/88, ECA, LDB ou PCNs. É, antes, e mais grave, ignorar a pessoa. É não dar oportunidade de contribuir através de uma modalidade já legitimada e, sobretudo, perfeitamente funcional.

Já como consequência, das discussões sobre o tema, e porque essa perspectiva de atendimento às necessidades impostas pelas práticas sociais utilizando-se, para tal, da linguagem enquanto ferramenta, o termo *letramento* também aparece no texto, tendo permanecido relativamente alheio à atenção de professoras e professores da educação Básica, até a proposição do Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no começo da década passada. O conceito sofreu algumas modificações ao longo do tempo, de acordo com as contribuições de várias perspectivas. Embora fale em práticas sociais e diferentes competências linguísticas, os PCNs relacionam letramento com escrita, mas admitem que pode ocorrer à revelia desta.

Quanto ao letramento, Magda Soares<sup>12</sup>:

Letramento é palavra que corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica. É sob esta última perspectiva que a palavra e o conceito são aqui considerados, pois foi no campo do ensino inicial da língua escrita que letramento – a palavra e o conceito – foi introduzido no Brasil. Posteriormente, o conceito de letramento se estendeu para todo o campo do ensino da língua e da literatura, e mesmo de outras áreas do conhecimento, mas, neste verbete, letramento é considerado apenas em sua relação com alfabetização.

O trecho aborda dois aspectos a serem destacados, a saber, as diferentes perspectivas que implicam na concepção do conceito de letramento, por isso, multiletramentos, e a sua relação estrita com a alfabetização, o que se faz dentro do ponto de vista pedagógico, conforme indicado no próprio texto. No entanto, parece pouco adequado considerar-se essa relação, que também é expressa por Kleiman (2005), com a modalidade escrita/ leitura como essencial, uma vez que, se letramento tem a ver com êxito nas práticas sociais a partir do uso dos gêneros, é mister destacar que a oralidade possui gêneros textuais, a comunicação acontece com estabilidade, previsibilidade, escolhas lexicais e intenção comunicativa, por exemplo (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2001)

<sup>12</sup> Verbetes disponível no sítio eletrônico do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>>. Acesso em 26/02/2023, às 23:22.

Marcuschi também relaciona letramento com escrita, mas admite que pode haver um letramento relativo mesmo em relação a pessoas analfabetas:

O **letramento**, por sua vez, envolve as mais *diversas práticas da escrita* (grifo) (nas suas mais variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve nem lê jornal regularmente, até um uma apropriação profunda, como no caso de um indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática e escreve romances. (2001, p. 25)

Embora utilize o termo *letramento*, apenas, sem o *multi*, é importante notar que Marcuschi dissocia letramento de alfabetização, deixando aberta a possibilidade de um caminho que leva direto aos multiletramentos, pois, se os significados não dependem, em certo sentido da decodificação, total dos grafemas, então, eles podem ser construídos, por exemplo, a partir da oralidade e de outras modalidades de comunicação presentes na língua. Não aceitar o *multi* seria negar que indivíduos não alfabetizados pudessem interagir efetivamente e atender suas necessidades mais básicas do cotidiano utilizando linguagem/gêneros textuais. Esse postulado, simplesmente, não encontra eco na realidade.

A partir de meados da década de 1990, cunhou-se, em atenção às novas perspectivas que se apresentavam com a profusão de mudanças provocadas pelo desenvolvimento tecnológico e a emergência das múltiplas culturas oprimidas pelas classes dominantes mundo afora, propôs-se o termo multiletramentos, que procurava ampliar conceitos de leitura, interação e práticas sócias envolvidos no conceito de letramento, conforme entendido até aquele momento. Segundo a autora Roxane Rojo: “(...) para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo<sup>13</sup> cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos (ROJO, 2012, p.13).

Quanto aos multiletramentos, o conceito é relevante para esta pesquisa, porque ignorá-lo ou entendê-lo equivocadamente, reforça a miopia em relação à escrita como única modalidade legítima nas aulas de Língua Portuguesa, aprofundando a “crise da linguagem”. De acordo com Citelli & Chiappini (2001, p. 15), isso é sintomático de uma crise da própria escola. Dessa forma, enquanto se discute a pertinência deste ou daquele gênero textual, desta

---

<sup>13</sup> Trata-se do Grupo Nova Londres (GNL), grupo de pesquisadores de diferentes áreas, que desenvolvem pesquisas voltadas para a área das linguagens desde meados dos anos 1990.

ou daquela modalidade discursiva, a Educação Pública, direcionada às camadas populares, sofre sérios ataques, que não serão resolvidos apenas didática ou pedagogicamente. O que se quer dizer é que o trabalho sistemático com a oralidade não deveria mais causar espanto no corpo docente da escola.

Portanto, devem ser destacados que os PCNs de Língua Portuguesa trazem:

- sistematização dos princípios democráticos contidos na LDB;
- o texto como unidade de ensino, numa abordagem a partir dos gêneros;
- uma crítica ao ensino mecanicista, gramatical centrado na escrita;
- a oralidade como forma de expressão legítima;
- letramento como prática pedagógica fundamental.

Eles trazem a advertência de que trabalhar a oralidade não se configura como mera abordagem instrumental e também sugestões de atividades envolvendo gêneros como entrevista, depoimento, seminário, apresentação teatral, debate, entre outros. Marcuschi, porém, adverte que o documento em questão não faz distinção entre sequências discursivas/tipologias textuais e gêneros textuais. (2008, p. 200). Mesmo assim, é interessante para esta pesquisa observar a articulação, a partir dos conceitos de texto, língua, discurso e gêneros orais, com outros PCNs, os de Temas Transversais:

Organizados em torno do eixo USO>REFLEXÃO>USO e reintroduzidos nas práticas de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos, de produção de textos orais e escritos e de análise lingüística, os conteúdos de Língua Portuguesa apresentam estreita relação com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas. Isso significa que também são conteúdos da área os modos como, por meio da palavra, a sociedade vem construindo suas representações a respeito do mundo. *Não há como separar o plano do conteúdo, do plano da expressão.* (grifo) O trabalho desenvolvido a partir dos temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo) demanda participação efetiva e responsável dos cidadãos, tanto na capacidade de análise crítica e reflexão sobre os valores e concepções veiculados quanto nas possibilidades de participação e de transformação das questões envolvidas.

(BRASIL, PCNs-LP, 1998, p. 40)

Expressa-se nesse trecho que as atitudes e valores desejáveis para esta sociedade que se está querendo estruturar a partir de uma Educação democrática devem ser trabalhadas pela escola também. Assim, além de nortear as perspectivas para cada disciplina separadamente, há também a preocupação com conteúdos valorativos e atitudinais, que

perpassam todas as disciplinas. Sublinhe-se a *Pluralidade Cultural* como um tema de extrema relevância, visto que, mesmo o preconceito linguístico, frequentemente, não tem nada de linguístico de fato. Essa relação será analisada posteriormente no contexto da proposta que se apresenta a partir desta pesquisa.

Concomitantemente aos PCNs, de caráter mais orientador, foram também publicadas, em 1998, as Diretrizes Curriculares (doravante, DCNs), de caráter normativo. Elas passaram por uma revisão em 2013, absorvendo boa parte da discussão que se deu nos mais de vinte anos de experiência, relativamente, democrática no âmbito socioeducacional no Brasil. De maneira geral, sua concepção se deu no sentido de reafirmar os direitos garantidos pela CF/88, ECA e LDB, além de sistematizar a concepção e os princípios da Educação Pública presente nos PCNs, entre os quais pode-se destacar a necessidade do estabelecimento de uma base comum de conteúdos, habilidades e competências necessárias aos exercícios da cidadania em nível nacional no âmbito da Educação Básica, respeitando-se, porém as especificidades de cada realidade.

Organicamente articuladas, a base comum nacional e a parte diversificada são organizadas e geridas de tal modo que também as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos. Ambas possuem como referência geral o compromisso com saberes de dimensão planetária para que, ao cuidar e educar, seja possível à escola conseguir *ter êxito no cumprimento de sua função social* (grifo)

(BRASIL-DCNs, 2013, p. 33)

As diretrizes, por serem instrumento normativo específico, representaram avanço em relação às obrigações dos entes federativos para com a Educação Pública, mas, por outro lado, também abriram portas para o estabelecimento de políticas questionáveis, como os moldes em que se deu a implantação da BNCC, precarizando a estrutura do Ensino Médio, como será visto na seção seguinte. As DCNs, pretensiosamente, obrigaram ao Estado a conceber mudanças que têm promovido consequências controversas na Educação.

### **2.3 As contribuições, e algumas controvérsias, no contexto da BNCC**

Apesar do título da seção, começa-se pelas controvérsias e, superadas, ao menos textualmente, seguem-se os comentários mais voltados às especificidades do campo linguístico.

Ao estabelecer, acertadamente, a igualdade de oportunidades como premissa, tem-se o verdadeiro gargalo. É digna de nota a intenção do Constituinte. No entanto, o Brasil tem

apresentando políticas contraditórias, como, por exemplo, a exclusão<sup>14</sup> da base comum para o Ensino Médio de disciplinas essenciais ao “pleno exercício da cidadania”. Veja-se que no mesmo contexto de publicação da BNCC, que aumentou a carga horária de 800 para 1000 horas-aula, facultou-se a oferta de disciplinas como Artes, História, Sociologia, Filosofia e Educação Física no Ensino Médio<sup>15</sup>, através da lei 13.415/2017 (Lei do Novo Ensino Médio).

Nesse sentido, vale à pena mencionar a excelente percepção contida no texto do cartunista Alexandre Beck, criador das tirinhas do personagem Armandinho a respeito da criação dos chamados itinerários formativos, que excluem disciplinas importantes da Base Comum, apontando suas consequências negativas para a formação crítica de alunas e alunos:



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/150815257424/tirinha-original>

Além disso, a “flexibilização” de até 40% da carga horária do currículo nessa etapa para oferta em modalidade à distância (EAD), na verdade, configura-se como um aval para cortes. O que ocorreu, de fato, foi uma sinalização para a redução de 800 para 600 horas-aula<sup>16</sup>. Foram inseridas disciplinas incipientes, supostamente seriam voltadas para a formação para o mercado de trabalho e que estão sendo ministradas, muitas vezes, por professores sem qualificação para essa proposta, se é que é adequado chamar-se dessa forma. Estão vivas as palavras, tristes, mas antológicas de Darcy Ribeiro, deputado constituinte: “A crise na

<sup>14</sup> SILVA define *currículo oculto* como “(...) todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. (2000, p.82) Assim, essas supressões significam muito.

<sup>15</sup> Informações retiradas do site do Ministério da Educação: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2013.415%2F2017,flex%C3%ADvel%2C%20que%20contemple%20uma%20Base>> Acesso em 20/02/2023, às 14:02.

<sup>16</sup> No momento da confecção deste trabalho, há um movimento que reivindica a revogação desta norma, instituída a partir da BNCC/2017. A denúncia vem sendo feita por sindicatos, movimentos sociais e estudantes dos diversos níveis.

Educação não é uma crise; é um projeto.” Assim, há que se pensar naquele implementado no pós-Golpe de 2016<sup>17</sup>

A visão de empreendedorismo vem sendo aprofundada através da oferta de disciplinas cuja estruturação, metodologia e objetivos são desconhecidos pelas professoras e professores, que receberam a incumbência trabalhá-las para cumprir sua carga horária, por exemplo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação/RJ, em condições, cada vez mais, precárias<sup>18</sup>. Como pensar em qualidade da Educação das camadas populares assim? É ingenuidade esperar que escolas particulares de maior prestígio alterem sua base. Por outro lado, as redes municipais, maiores responsáveis pela oferta de Ensino Fundamental, não ficarão imunes a futuras reformas desse tipo.

Já em relação às questões lingüísticas, é possível perceber na BNC uma consolidação/aprofundamento, na esteira das orientações dos PCNs, da importância do debate como gênero discursivo de destaque. Os termos são bastante consistentes neste documento (pág. 133). O debate é associado à fala pública e ao reconhecimento de cada aluno como sujeito detentor de uma opinião e visão de mundo. O documento é bastante explícito ao falar na importância de dar voz a todos, encorajar o aluno a expressar seus pontos de vista a respeito de um tema proposto. É a essência de qualquer sociedade democrática. E isso deve começar na escola.

Palomanes Ribeiro (2021) destaca, entre as competências gerais para a Educação Básica, a de número 9, pois “ressalta o acolhimento à diversidade, além da valorização da multiculturalidade” (p. 197) e, entre as competências específicas de linguagens, a de número 1, em que se preconiza o reconhecimento da linguagem como construção humana, dentro do conceito de multiculturalidade. (*idem*).

Algumas competências (juntamente com habilidades) passam a ser termos amplamente utilizados de maneira concomitante aos conteúdos, em Língua Portuguesa. Assim, cabe destacar, no âmbito do segundo ciclo do Ensino Fundamental:

(...)

---

<sup>17</sup> Matheus Rufino Castro, Bruno Gawryszewski e Catarina Azevedo Dias produziram uma ótima análise a respeito de como a crise do modelo capitalista, que é permanente, tem produzido consequências negativas nos mais diversos campos da vida social, penalizando as camadas populares e visando minar as possibilidades de entendimento, organização e reação das camadas populares diante da precarização generalizada das condições de vida. Defendem que a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) seja revogada, já que, pautada numa lógica de empreendedorismo, representa ataques claros não só à Educação e, portanto, à classe trabalhadora em si.

<sup>18</sup> A denúncia vem sendo feita por sindicatos, movimentos sociais e estudantes dos diversos níveis.

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, desconstruir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
  3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem 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.
  4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
  5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
  6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
  7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
- (...)

(BRASIL-BNCC, 2017, p. 79)

Dessa forma, observa-se que:

- o domínio da escrita passa a ter um objetivo bem delimitado em relação, não exclusiva, à chamada cultura letrada;
- a leitura, antes mais entendida atrelada a textos escritos, engloba agora a oralidade também, há o reconhecimento da possibilidade de multiletramentos, podendo envolver a oralidade; as multissemióticas, incluindo a interface com o digital, é reconhecida;
- recomenda-se o combate ao preconceito linguístico e reconhecimento aberto das variações;
- ressalta a adequação e modalização linguística consciente;
- assinala a preocupação com o tratamento das informações, isto é, como a formação interfere nesse processo;
- reforça a dialogicidade do significado do texto e seu caráter de espaço discursivo.

Nesse sentido, a Base é um significativo tendo em vista seu caráter de consolidação, isto é, trata-se de um passo além dos documentos anteriores, que apontavam perspectivas, orientavam quanto a diretrizes. São caminhos mais concretos aqueles estruturados a partir de então. São eixos de desenvolvimento das competências linguístico-discursivas a partir da



BNCC a leitura, a produção escrita, a oralidade e a análise linguística, enquanto nos PCNs eram apenas três eixos, leitura, produção textual e reflexão sobre a língua e seu uso. (NASCIMENTO & BARBOSA, 2021, p. 121) Desde a LDB, houve significativo avanço, com o amadurecimento de propostas e publicação de pesquisas por especialistas, dados que foram sendo incorporados pelos documentos oficiais.

Marcuschi (2008, p. 194-196) apresenta um quadro, que, mais uma vez, alerta não ser definitivo nem representativo, com diversas sugestões de gêneros textuais tanto da escrita quanto da oralidade. Tem apenas um caráter breve e propositivo, mas ajuda a refletir e ampliar o leque de possibilidades conceituais a respeito dos gêneros discursivos e enriquecer a prática pedagógica.

A oralidade, que representa muito bem a principal modalidade de comunicação na maior parte dos contextos sociais, foi adquirindo gradual importância, o que, na prática, significou a inclusão de uma parcela significativa da população, antes excluída da escola. Essa transformação também vem se processando nos cursos de graduação e pós-graduação, (NICOLAU, 2021), visto que se tornou necessário também repensar a formação inicial do magistério e oferecer oportunidades de formação continuada que abordassem essa nova perspectiva. Por si só, documentos não mudam qualquer situação.

Se por um lado, foram estabelecidos conteúdos, habilidades e competências básicas para o exercício da cidadania, por outro, não foram oferecidas receitas mágicas para a obtenção de resultados satisfatórios, conforme propostas de Marcuschi (2001) e Fávero, Andrade & Aquino (2002) analisadas aqui. Dessa maneira, pode-se mencionar o programa ProfLetras, criado em 2013, como exemplo dessa necessidade de oferecer subsídios pensados a partir de e para atender às especificidades da Educação Básica de nível Fundamental.

De qualquer forma, reforça-se que, na BNCC:

- a oralidade e as variações linguísticas se estabelecem definitivamente dentro de um eixo próprio de abordagem didático-pedagógica, cultural, atitudinal e valorativa;
- o debate recebe destaque como gênero da oralidade necessário à prática social, dentro e fora da escola, ao defender pontos de vista através de argumentos coerentes e respeitosos.

“É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e

argumentos contrários.” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 69) Assim também, se antes as orientações indicavam o caminho, agora são explícitas. São reforçados os princípios, mas são usados termos específicos em relação ao que se deseja e o que se intenta combater através da Educação. Assim, aprender a debater ideias significa construir uma tese/ opinião, considerando argumentos/ formas de defesa, sem extrapolar os limites da convivência harmoniosa.

No campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos. Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho). (*idem*, p. 133)

De maneira bastante pertinente, a BNCC aponta para a necessidade de uma valorização dos direitos humanos, através da abordagem de textos legais que organizam a sociedade brasileira em diversas instâncias. Há que se considerar esta uma concepção bastante avançada, uma vez que não apresenta a Educação como mera questão voltada para desenvolvimento científico nos diferentes campos do conhecimento. Assinala-se a igualdade como meta maior. Nesse sentido, entende-se que a oralidade enquanto ferramenta é indispensável para construir a percepção do contexto em que surgiu cada texto, para, assim, poder entender melhor o porquê da elaboração desses documentos com base em princípios dessa natureza.

Dessa forma, o texto Constitucional, enquanto fundador de um novo período da trajetória republicana democrática brasileira lançou as bases para a refundação do Estado, reorientando os significados que deveriam ser associados ao Brasil e cultivados nos/ pelos brasileiros. A partir disso, todo o aparato estatal passaria a ser redirecionado, promovendo e absorvendo novas demandas sociais. A reconstrução dos regimentos e diretrizes ao longo dos anos precisou refletir isso, cada vez mais, explicitamente. Porém, o diálogo precisa ser também

docentes <> significado/ texto <> discentes.

Em outras palavras, é preciso que esses significados não fiquem na mera leitura do papel ou reprodução documental. O letramento deve ocorrer para além do reconhecimento

textual e exceder a individualidade no uso. Deve ser um “letramento de princípios democráticos”, o que não pode ser feito sem diálogo interpessoal, e não só pessoa x texto ou texto x texto. Não deve, por outro lado, ser uma leitura pretensiosamente neutra. É falácia.

Entende-se que trabalhar apenas o gênero em si não dará conta de uma tarefa tão complexa, e, caso não haja articulação, com especial destaque à contextualização dialética de cada cão, não será o texto em si que trará seu sentido sozinho. Há que se pensar na linguagem técnica que perpassa esses gêneros, o que a mera adaptação da linguagem não resolve. Os pressupostos envolvidos devem ser apresentados às/aos estudantes, de modo direto e dialógico, dessa forma, não se tratando de síntese, simplesmente.

#### **2.4 Amarrando as pontas, ou nem tanto: Currículo e caderno pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**

Será feita uma análise do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa da Rede Municipal do Rio de Janeiro/2020<sup>19</sup>, que é a última versão publicada, ajustada à BNCC (2017), de modo a avaliar a frequência com que se trabalha a oralidade em sala de aula. Verificar-se-á a coerência conceitual em relação aos documentos oficiais federais aqui apresentados e como essa proposta é construída, se de maneira fragmentada, complementar ou se ocupa lugar de destaque e favorece, de fato, à formação do senso crítico do aluno.

O documento encontra-se disponível no sítio eletrônico da Secretaria Municipal de Educação <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4269410/LINGUAPORTUGUESA.pdf>. Quanto ao gênero orais, é possível observar que o documento em questão trata o gênero de maneira inusitada, pois, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é tido como importante, ao afirmar, ao longo das páginas 12-45, por exemplo, referentes ao 1º segmento do Ensino Fundamental, que o debate deverá receber ênfase. No entanto, não há clareza no planejamento nem sugestões de texto condizentes com a orientação.

Quanto ao 9º ano, o foco deste trabalho, também se nota uma discrepância entre o que se afirma a respeito da oralidade e as sugestões dispostas no currículo, que dispõem, inclusive, sobre os textos que devem ser utilizados durante os bimestres para abordar as habilidades e competências elencadas. Abordar oralidade baseando-se apenas em leitura em voz alta não parece ser o ideal, uma vez que a subordinação da fala à escrita já está devidamente criticada por diversos trabalhos e documentos oficiais. Já foram dispostas orientações para tratamentos

---

<sup>19</sup> Esta é a última versão publicada.

em eixos distintos, de modo a aproveitar as potencialidades e características de cada modalidade.

Professores/as também precisam não só reconhecer esses princípios, mas valorizá-los e, conseqüentemente, proporem um a construção mais eficiente a partir da sensibilização de alunas e alunos. Falar, apenas, não basta.

| 5º ANO                          | HABILIDADES  | Bimestres |   |   |   | CONTÊÚDOS DE CONVERSAMENTO  |
|---------------------------------|--|-----------|---|---|---|---|
|                                 |  | 1         | 2 | 3 | 4 |   |
| ORALIDADE E ANÁLISE LINGÜÍSTICA | 1. Participar em situações de interação oral com desenvoltura e autonomia.   | X         | X | X | X | 1º bimestre<br>Variantes linguísticas: sociais, de gênero, geográficas, de registro, de tempo.<br>Paráfrase.  |
|                                 | 2. Atuar com interesse e atenção nas conversas.  | X         | X | X | X |   |
|                                 | 3. Rejeitar qualquer atitude discriminatória a modos de falar, atuando de forma colaborativa em conversas.   | X         | X | X | X |   |
|                                 | 4. Apresentar-se, dirigindo-se com gentileza e respeito a seu(s) interlocutor(es), com a necessária desenvoltura articulatória na fala, fazendo uso, se necessário, dos gestos como recurso expressivo.          | X         | X | X | X | 2º bimestre<br>Diferenças de usos entre fala e escrita: coordenação de subordinação.<br>Discurso oral: tema, finalidade, opinião, argumentos e síntese. |
|                                 | 5. Respeitar a alternância de audição e fala na conversação.   | X         | X | X | X |   |
|                                 | 6. Utilizar a linguagem adequada à situação de interação, reconhecendo os contextos de uso dos diferentes registros, respeitando a variante de seus interlocutores e reconhecendo o conceito de variante padrão. | X         | X | X | X | 3º bimestre<br>Diferenças de usos entre fala e escrita: coordenação de subordinação.<br>Regras básicas de concordância e regência verbal e nominal.     |
|                                 | 7. Reconhecer e utilizar marcas típicas da oralidade, adequando o padrão de linguagem às situações cotidianas.   | X         | X | X | X |   |
|                                 | 8. Utilizar o ritmo, a sonoridade, a musicalidade e a expressividade como partes integrantes do texto oral.  | X         | X | X | X |   |
|                                 | 9. Reconhecer a expressividade de aspectos da oralidade tais como hesitações, interrupções, coloquialismo, expressões idiomáticas, contrações...   | X         | X | X | X |   |
|                                 | 10. Realizar exposições orais de assuntos, de forma fluente, expressiva e com seqüência lógica, coerente.  | X         | X | X | X | 4º bimestre<br>Diferenças de usos entre fala e escrita: coordenação de subordinação.<br>Regras básicas de concordância e regência verbal e nominal.     |

As habilidades serão desenvolvidas, prioritariamente, por meio de gêneros discursivos da oralidade, sempre escolhidos conforme a faixa etária, o interesse dos alunos e os recursos disponíveis.

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Currículo Mínimo Carioca (2020, p. 97)

| SÉRIE / ANO                     | HABILIDADES  | Bimestres |   |   |   | Conteúdos de Referência Curricular  |  |
|---------------------------------|--|-----------|---|---|---|---|--|
|                                 |  | 1         | 2 | 3 | 4 |   |  |
| ORALIDADE E ANÁLISE LINGÜÍSTICA | 11. Descrever situações, fatos, pessoas, objetos.  | X         | X | X | X | 1º bimestre<br>Variantes linguísticas: sociais, de gênero, geográficas, de registro, de tempo.<br>Paráfrase.  |  |
|                                 | 12. Reconhecer informações explícitas em situações de interação oral, percebendo as possíveis ambiguidades.  | X         | X | X | X |   |  |
|                                 | 13. Participar de debates e exposições orais, formulando perguntas coerentes com relação ao assunto abordado.  | X         | X | X | X |   |  |
|                                 | 14. Opinar com coerência sobre assuntos significativos.  | X         | X | X | X | 2º bimestre<br>Diferenças de usos entre fala e escrita: coordenação de subordinação.<br>Discurso oral: tema, finalidade, opinião, argumentos e síntese. |  |
|                                 | 16. Identificar informações implícitas em situações de interação oral (fazer inferências de sentido).  | X         | X | X | X |   |  |
|                                 | 17. Reconhecer a intencionalidade discursiva em situações de interação oral.   | X         | X | X | X | 3º bimestre<br>Diferenças de usos entre fala e escrita: coordenação de subordinação.<br>Regras básicas de concordância e regência verbal e nominal.     |  |
|                                 | 18. Reconhecer função/finalidade do texto oral.  | X         | X | X | X |   |  |
|                                 | 19. Argumentar com coerência na defesa de opinião sobre assuntos significativos.   | X         | X | X | X |   |  |
|                                 | 20. Distinguir o que seja fato e o que seja opinião sobre os fatos em situações de interação oral.   | X         | X | X | X | 4º bimestre<br>Diferenças de usos entre fala e escrita: coordenação de subordinação.<br>Regras básicas de concordância e regência verbal e nominal.     |  |
|                                 | 21. Perceber relações de causa e consequência em situações de interação oral.  | X         | X | X | X |   |  |
|                                 | 22. Parafrasear ideias de um texto oral.   | X         | X | X | X |   |  |
|                                 | 23. Utilizar adequadamente, em situação de oralidade, as regras básicas de concordância e regência verbal e nominal.   | X         | X | X | X |   |  |
|                                 | 24. Reconhecer o assunto e o tema em exposições orais em que se encontre em situação de receptor.  | X         | X | X | X |   |  |
|                                 | 25. Sintetizar ideias expressas em textos orais.   | X         | X | X | X |   |  |
|                                 | As habilidades serão desenvolvidas, prioritariamente, por meio de gêneros discursivos da oralidade, sempre escolhidos conforme a faixa etária, o interesse dos alunos e os recursos disponíveis. |           |   |   |   |   |  |

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Currículo Mínimo Carioca (2020, p. 98)

É importante destacar que, no eixo da oralidade, a maior parte das orientações está voltada para o tratamento de análise conteudista, mecânica, pois a oralidade é tomada sempre em contraste com a escrita. Embora (pág. 97) se fale a respeito de dar prioridade às atividades desenvolvidas a partir da oralidade, na coluna dos conteúdos, à direita, a única menção à oralidade acontece de maneira difusa, muito mais voltada para tópicos conteudistas. O gênero debate é mencionado apenas na página seguinte, notando-se, portanto, uma concepção muito mais instrumental da oralidade, não havendo sugestão pedagogicamente estruturada. É simplesmente falar.

Assim, na página 98, aparece o termo debate (item 13), bem como se pode supor que o item 11 pode tratar do gênero relato pessoal. No entanto, repetem-se os mesmos problemas em relação às propostas difusas. O item 22, por exemplo, poderia ser entendido como atividade de retextualização, nos termos de Marcuschi (2001), mas não parece se tratar dessa orientação, sendo, mais uma vez o uso da fala de maneira instrumental, ou, no mínimo, insuficiente, pois uma tímida ocorrência/sugestão não deve ser considerada sistematização. Essa leitura parece se confirmar ao analisar o quadro que contém as sugestões de textos a serem trabalhados.

| TEXTOS SUGERIDOS PARA O NONO ANO DE ESCOLARIDADE |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
|  | 1º bimestre   | 2º bimestre   | 3º bimestre   | 4º bimestre   |
| <b>Foco</b>                                      | <b>Conto</b>  | <b>Artigo de opinião<br/>Resenha</b>  | <b>Poema e<br/>Conto</b>  | <b>Artigo de opinião</b>  |
| <b>Demais textos.</b>                            | Crônicas<br>Biografia<br>Autobiografias<br>Poema<br>Notícias/reportagem<br>Letras de canção<br>Textos de base argumentativa<br>Depoimentos<br>Relato<br>Propaganda<br>Tirinha<br>Charge<br>Romance<br>Texto informativo: artigos. | Textos de base argumentativa<br>Crônicas argumentativas<br>Sinopse<br>Editorial<br>Contos<br>Romance<br>Tirinha<br>Charge<br>Letra de canção<br>Texto informativo: artigos.<br>Propaganda<br>Resumo | Romance<br>Letra de canção<br>Poesia concreta<br>O humor em diferentes gêneros: tirinhas, piadas, crônicas.<br>Propaganda<br>Textos de base argumentativa | Romance<br>Crônicas argumentativas<br>Poema<br>Letras de canção<br>Textos de base argumentativa:<br>Texto informativo: artigos.<br>Propaganda |

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Currículo Mínimo Carioca (2020, p. 110)

A análise das sugestões de gêneros textuais constantes no quadro permite confirmar: a proposta de trabalho da oralidade como eixo autônomo simplesmente não existe. Note-se que não há nenhuma sugestão de algum gênero textual da oralidade. Nem mesmo o debate, elencado entre as habilidades nos quadros anteriores. Entende-se que o/a professor/a pode e deve complementar, pois todo contexto traz suas peculiaridades e é certo que o/a docente é capaz de lidar com os desafios e proporcionar uma aula de qualidade. Porém, há que se destacar a incoerência da proposta que é apresentada pela Secretaria Municipal de Educação/RJ. (doravante, SME/RJ)

Estes apontamentos ainda encontram respaldo na verificação dos cadernos pedagógicos produzidos e fornecidos pela SME/RJ às/aos alunas/os da rede municipal de ensino. As atividades mostradas a seguir, embora tragam uma preocupação com temas importantes como a proposição de temas como liberdade de expressão no contexto do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e de menções ao exercício da cidadania, bem como o tratamento de questões de análise linguística e abordagem de importantes gêneros textuais, como artigo de opinião e notícia de jornal, fazem menção à oralidade de maneira tímida e difusa: “converse com seus colegas”.

Não há, portanto, sugestão e sistematização e abordagem estruturada da oralidade nas atividades. Não há autonomia do eixo em questão. Na verdade, há uma profunda dependência em relação à escrita, um descaso.

**MÃOS À OBRA**

Você sabia que todo adolescente tem direito às liberdades de opinião e expressão? Esse direito está garantido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - 1990). Converse com os seus colegas sobre como as práticas do autoconhecimento e do autocuidado são fundamentais à construção da identidade e da cidadania.

- Escreva as dicas de autocuidado para adolescentes. Que atitudes são, no seu ponto de vista, importantes para o autocuidado? Você vai organizar essas dicas em um **texto de opinião**.
- Estruture as ideias em começo, meio e fim – siga a estrutura básica: introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Organize seu texto em parágrafos.

**1º PASSO**  
Roda de conversa

**2º PASSO**  
Planejando a escrita

**3º PASSO**  
Escrita

• Escreva a primeira versão do texto em seu caderno.

**Lembre-se de que você é o primeiro revisor e leitor do seu próprio texto.**

Antes de redigir a versão final de seu texto, verifique se

- usou a linguagem formal;
- empregou adequadamente os sinais de pontuação;
- utilizou recursos coesivos articuladores de sentido (e – mas – talvez – no entanto – além disso);
- utilizou adequadamente os sinais de acentuação gráfica e as regras de ortografia.

**4º PASSO**  
Revisão

**5º PASSO**  
Reescrita

- Reescreva o seu texto levando em conta o que foi observado na revisão textual.

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa SME/RJ (2023, p. 11)

**MÃOS À OBRA**

Em sua produção textual, você escreverá uma notícia! Converse com seus colegas e professores sobre a leitura e seus benefícios. Qual é a importância da leitura na infância? Como a leitura pode ser uma boa companhia em qualquer fase da vida? Quem lê se torna mais criativo(a) e aprende novas palavras? A leitura estimula o pensamento crítico e outras reflexões sobre a vida? Por que isso acontece? Reúna todas as informações necessárias e faça muitas anotações!

- Lembre-se: a notícia deve trazer informações que vão direto ao ponto!
- Pense em um título principal (manchete) e em um subtítulo que precisam atrair os(as) leitores(as).
- O lide, no primeiro parágrafo deve anunciar: "O quê?" "Quem?" "Onde?" "Quando?"
- O corpo da notícia, nos parágrafos seguintes, devem trazer as demais informações.
- Em seu caderno, escreva a primeira versão do texto. Fique bastante atento(a) para relatar todos os detalhes que foram levantados no primeiro passo.

Antes de redigir a versão final da sua notícia, fique atento(a) para as dicas a seguir:

- Empregue adequadamente os sinais de pontuação, a acentuação gráfica e as regras de ortografia. Não se esqueça de colocar as falas entre aspas e de citá-las.
- Organize seu texto em parágrafos, atentando para as margens e para as letras maiúsculas.
- Utilize recursos coesivos articuladores de sentido (e – mas – talvez – além disso).
- Sempre releia e revise seu trabalho.
- Reescreva o seu texto, levando em conta o propósito da revisão textual. Esta etapa também exige muita atenção!
- Compartilhe o seu texto e procure obter uma resposta de seus(suas) leitores(as)!

**1º PASSO**  
Roda de conversa

**2º PASSO**  
Planejando a escrita

**3º PASSO**  
Escrita

**4º PASSO**  
Revisão

**5º PASSO**  
Reescrita

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa SME/RJ (2023, p. 11)

Como é possível constatar, os cadernos de trabalho, que, em geral são distribuídos às escolas também, seguindo essa lógica, refletem os equívocos do Currículo Mínimo proposto, isto é, são, na verdade, centrados nas atividades de leitura a partir de textos escritos que utilizam a variedade padrão, contornando o que dispõem os documentos normatizadores. As atividades são de produção de texto e foram retiradas do primeiro e segundo bimestres.

Por fim, cabe apresentar como justificativa pela escolha do material didático próprio da Secretaria de Educação da capital fluminense nesta análise por alguns motivos:

(a) a ênfase dada pela SME/RJ aos cadernos pedagógicos em detrimento dos livros didáticos tradicionais, distribuídos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (doravante, PNLD), sob argumento de que é preciso produzir material específico para atender às demandas formativo-culturais da cidade, o que é plausível e está legalmente amparado na LDB –isso não significa, porém, que não existam livros didáticos na rede, mas parece faltar mais reflexão a respeito do tema;

(b) a relação direta do material próprio da SME/RJ com instrumentos de avaliação externa bimestral, muitas vezes, utilizados, ainda que de maneira velada, como punitivos em relação às escolas que têm desempenho abaixo dos índices estipulados, o que desconsidera dificuldades das escolas e comunidades por ela atendidas;

(c) a existência de uma quantidade significativa, de igual qualidade, de pesquisas<sup>20</sup> que usam como objeto de análise o livro didático, apontando o seguinte:

Apontamos que a coleção prioriza o trabalho com a leitura; uma considerável parte de todos os volumes é destinada a esse eixo. A seção “Produção de texto” ignora os textos orais e as propostas são exclusivamente de textos escritos. A produção de gêneros da oralidade só aparece na seção “Na trilha da oralidade”, e tem pouco destaque, sendo identificadas apenas 11 propostas nos 4 volumes com gêneros orais voltados, principalmente, à esfera escolar; das situações formais públicas, apenas aparecem a entrevista e algumas relacionadas ao suporte telejornal.

(LUNA; GOMES, 2020, p. 520)

Nesse sentido, entende-se que, para não incorrer em conclusões da mesma natureza em relação aos livros didáticos, apesar de haver reformulações que devem ser analisadas com o mesmo interesse, optou-se por debruçar-se sobre outro material, devido a essa tentativa de desprendimento.

---

<sup>20</sup> Os autores analisam OLIVEIRA, T. A. et al. Tecendo linguagens. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015. *In* Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 14, n. 29, p. 507-523, 2020 | e-ISSN 1982-291X | ISSN 2317-3475 Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFES | [periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos](http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos), disponível em <<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos>>, acesso 01/03/2023.



## **3 CAMINHOS PARA A ABORDAGEM DA ORALIDADE NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Neste, verifica-se o conceito de *gênero discursivo*, conforme construído por Mikhail Bakhtin (1997), pois é nessa perspectiva que o debate regrado público, enquanto gênero da oralidade, está inserido. No momento seguinte, são apresentadas as observações de Marcuschi (2001), a respeito de retextualização da modalidade oral para a escrita, e Fávero, Andrade & Aquino (2002) e a respeito do trabalho com oralidade em sala de aula, aproveitando para destacar o debate regrado.

### **3.1 Oralidade e caracterização de gênero textual na perspectiva de bakhtiniana**

A influência das novas tecnologias bem como as ferramentas por ele produzidas, sobre os estudos linguísticos tem apresentado desafios constantes aos pesquisadores e professores de Língua Portuguesa. Dessa forma, tem sido necessário ter especial atenção aos novos formatos de produção textual oriundos<sup>21</sup> ou afetados<sup>22</sup> pelo ambiente digital, de modo a poder proporcionar uma capacidade de compreensão mais ampliada aos estudantes sobre os aspectos do que se entende por textualidade, bem como as características que melhor delimitam os gêneros.

No entanto, ainda são de grande valia as lições clássicas que, mesmo produzidas num contexto anterior ao da era digital, ainda oferecem subsídios importantes para a compreensão da crescente gama de textualidades disponíveis, bem como para a revisão de postulados ora cristalizados. Assim, procurar-se-á articular algumas considerações que dizem respeito ao modo como se aborda a oralidade e o gênero textual debate nas pesquisas e nas aulas de Língua Portuguesa.

Cabe destacar, por ora, a interessante observação de Eni P. Orlandi, a qual afirma que, por razões históricas da materialidade da formação do Brasil enquanto país e da constituição do português brasileiro, existem problemas profundos de legitimação da língua. Ainda segundo a autora, essa questão tem relação com o chamado “fracasso escolar”, uma vez que uma parcela razoável dos alunos não consegue, com razão, construir relação significativa com

---

<sup>21</sup> Pode-se citar os *podcasts*, *posts* e *reacts*, e os já pré-históricos *e-mails* e *blogs*, por exemplo.

<sup>22</sup> Marcuschi (in MARCUSCHI; XAVIER;Org. 2004) trata do tema. Segundo o autor, os meios eletrônicos estão atingindo em cheio os textos como conhecemos, produzindo alterações e reconfigurações nítidas. Essas novas formas devem ser estudadas continuamente, pois dialogam com aspectos importantes da língua, porém, não em sua estrutura.

a variedade ensinada na escola. Isso ocorre devido a um processo de disjunção entre a legitimação ocorrida em Portugal e Brasil. (2002, p. 28-29) Assim, é possível dizer que a tensão entre instituições e camadas populares no país não é nova e nem se restringe à relação oralidade x escrita.

Nesse sentido, é considerar essencial logo no início deste roteiro, no que diz respeito à oralidade e aos gêneros por ela compartilhados (com a escrita), ou que a ela pertencem, ressaltando a contribuição decisiva do pensador russo Mikhail Bakhtin<sup>23</sup> para a análise da linguagem humana, bem como dos gêneros discursivos. Sua concepção sobre linguagem e textualidade é ampla e aponta, de maneira bastante pertinente, suas relações com história, cultura e sociedade, que, concordância expressa aqui, são, de fato, indissociáveis, pois ninguém fala por falar, nem escreve por escrever. Tampouco lê por ler, ou ouve por ouvir.

Em outras palavras, nenhuma atividade comunicativa se esgota em si mesma no tempo ou espaço em que se constitui. A interação entre as pessoas para a construção de significados coletivamente é o âmago da questão, pois, a esse respeito, cabe dizer que é dessa maneira que a realidade é socialmente construída. Esse intercâmbio significativo ocorre através de estruturas pré-concebidas, construídas ao longo do processo histórico e que dão suporte aos diversos propósitos comunicativos<sup>24</sup>. Assim, é possível dizer que eles se suportam mutuamente, isto é, significado e estrutura dependem de, criam e recriam um ao outro.

Dessa forma, esta pesquisa apresenta como suporte teórico inicial os pressupostos acerca dos gêneros discursivos conforme apresentados na perspectiva bakhtiniana, no indispensável *Estética da criação verbal* (1997), que continua servindo de balizador para qualquer análise relacionada ao tema. Ainda é comum nos planejamentos e nas aulas de Língua Portuguesa perceber-se algum apego a gêneros mais tradicionais, mormente relacionados à escrita, que nem sempre atendem às expectativas discentes e reduzem o universo comunicativo a algumas poucas possibilidades de expressão: contos, contos de fada, fábulas, notícias, artigos de opinião, cartazes, cartas, currículos e, quando muito, poemas.

Para tratar da oralidade enquanto ferramenta pedagógica e recurso de expressão natural, tem-se o seguinte:

---

<sup>23</sup> Mikhail Bakhtin (1895-1975) nasceu ainda sob o Império Russo e viveu as grandes transformações de seu tempo, tendo sua obra dialogado com outros campos científicos, o que justifica seu enquadramento como *filósofo da linguagem*. Seu pensamento voltou a ganhar expressão a partir da década de 1970 e ainda serve como referência para os estudos mais atualizados na área da Sociolinguística.

<sup>24</sup> Tal fenômeno ocorre mesmo quando o texto não é verbal, pois mesmo ao expressar-se a partir de um modal imagético ou em Libras, por exemplo, é possível afirmar que há forma, significado e intencionalidade nos textos. Ou seja, há um razoável estabilidade nos textos.

Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1997, pág. 302)

Note-se que a reflexão apresentada no trecho trata de atribuir estrutura, lógica e gêneros próprios à oralidade, fazendo referência a processos de construção de sentido pautados num dinamismo discursivo notadamente mais produtivo e útil no cotidiano dos alunos. O autor ressalta haver uma previsibilidade estrutural em relação a todo tipo de texto e isso compreende também os gêneros da oralidade. Assim, são descabidos os comentários de que a oralidade seria supostamente espontânea, fragmentada e imprevisível. Por fim, reafirma, de maneira bastante pertinente, a existência de uma lógica discursiva na oralidade, uma vez que ela é interacional, e não pode haver interação sem uma lógica compartilhada entre os indivíduos.

É preciso entender que, ressalvadas as peculiaridades da escrita e da oralidade, bem como dos gêneros discursivos que compõem seu repertório, boa parte das observações sobre a lógica da textual vale tanto o texto falado quanto para o escrito, pois a textualidade não é definida unicamente pela presença do papel. Portanto, não é o papel que faz um texto ser texto. Há que se considerar, ainda segundo o autor, forma, estrutura, contexto, escolha lexical, conteúdo e intencionalidade, por exemplo. Assim, uma pessoa que se apropriou devidamente das ferramentas de análise consegue identificar uma história, sendo esta falada ou escrita.

Há, segundo Bakhtin, uma previsibilidade morfossintática, uma vez que “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados”. Como todo falante passa por esse processo, é natural conceber que haja um conjunto de ferramentas analíticas compartilhadas entre os interlocutores, o que os coloca, em boa medida, no mesmo universo comunicativo. Tendo em vista que não há passividade no processo, é natural se esperar que o contexto e a proatividade de ambos favoreçam a inteligibilidade do texto/significado em questão. Nesse sentido, a escolha lexical e a identificação da finalidade do texto também colaboram para sua caracterização de maneira eficaz.

A observação da fala, isto é, da modalidade linguística oral, como prática social, e não como mera forma de expressão, é bastante interessante, pois trata de realçar o aspecto da sociabilidade, da interação humana, conforme já apontado, o que significa que as relações sociais são por ela afetadas e condicionadas. Mesmo sem hierarquizar uma ou outra, Marcuschi chegou a afirmar que “(...) sob o ponto de vista mais central da realidade humana, o homem é definido como um *ser que fala*, não um *ser que escreve*.” (2001, p. 17) Mas essa fala não é mera emissão de *fonos*. De acordo com Roberto (2016), fones são sons da fala humana, que são estudados a partir de uma perspectiva fonética, ou seja, descritiva. Mas a fonologia dá conta das distinções de significado que são operadas a partir do conceito de *fonema*<sup>25</sup>. (p. 16) Tal conceito expressa, portanto, que a construção do sentido começa nas unidades mais elementares da fala<sup>26</sup>.

Outra questão importante destacada por Marcuschi (2001) é a questão da informalidade/formalidade, pois a oralidade é constantemente classificada, acriticamente, como informal. Tal consideração não procede, pois ao pensar numa conversa entre amigos de infância, pode-se facilmente pensar em informalidade, mas o mesmo critério estaria muito longe da realidade de uma sustentação oral em um tribunal, por exemplo. Não há como considerar que a produção feita nesse contexto não seja minimamente, ou meticulosamente, planejada dentro de critérios discursivos bastante rígidos, sob pena de gerar outras complicações além da perda no embate ideológico.

É preciso ter cuidado com a ênfase nos aspectos do que se entende por formalidade, pois podem prejudicar o desenvolvimento da atividade, uma vez que, em situações que exigem uso da fala pública em termos de contexto escolar, é comum que adolescentes se sintam inibidos. Em situações assim, estão envolvidos diferentes fatores, entre os quais se pode citar o psicológico como inibidor. Assim, revestir uma aula para o público em questão com uma excessiva roupagem de formalidade não parece ser produtivo, o que, por outro lado, não exime da necessidade de letramento progressivo no gênero. Não se pretende usar o debate como pretexto. A preocupação está, mais uma vez, relacionada às reservas em relação à oralidade e à informalidade.

Os PCNs são objetivos quanto às orientações a respeito do tratamento dos textos em sala de aula: “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção”. (1998, p. 19) Isso não quer dizer,

---

<sup>25</sup> Em Fonologia, fonema é o feixe de traços distintivos, conforme definição de Jakobson (1969, *apud* idem, 2016, p. 23)

<sup>26</sup> (*ibidem*, p.16)

no entanto, que questões de análise linguística devam ser ignoradas, pois a própria estabilização dos gêneros seria comprometidas, mas, colocar o foco apenas nos aspectos técnicos é trabalhar “mais do mesmo”.

É também necessário ressaltar que Marcuschi ainda aponta que a informalidade não é uma característica indissociável da fala, pois é pouco provável uma intervenção em congresso científico, uma palestra religiosa, um discurso parlamentar na tribuna sejam feitos utilizando-se uma variedade informal. Da mesma maneira, boa parte da comunicação cotidiana é feita de maneira informal, inclusive na escrita, através de aplicativos de mensagens, como o *whatsapp*, por exemplo. Não se sabe ao certo quanto tempo cada um passa utilizando esse canal de comunicação.

A informalidade seria antes um aspecto positivo e não negativo. Ou ainda existe a figura do professor sabe-tudo que fala difícil? Já não estamos na pedagogia do afeto há quanto tempo? Os canais de comunicação vêm passando por transformações constantes, mas a escola tem prezado uma comunicação monolítica que foca em uma competência comunicativa escrita, deixando pouco espaço para contribuições populares/ discentes, pois, em geral, os textos ofertados e abordados, pertencem a uma modalidade e cultura hegemônicas.

Dessa forma, não se deveria ter como razoável a concepção de que a oralidade seria uma produção degenerada, pobre em estrutura e de significado difuso devido à eventual incidência da informalidade, conforme encontramos com certa frequência em explicações de livros didáticos e referências de alguns docentes, que são baseados na variedade padrão. Nesse contexto, alunas e alunos são levados a considerar suas falas, a participação a partir da fala pública como de menor importância frente à apresentação das respostas dos exercícios escritos. Isso não deveria ser tido como normal, pois o processo ensino-aprendizagem não deve ser reduzido a uma mera dinâmica de perguntas e respostas sobre conteúdos rigidamente dispostos, com perguntas e respostas pré-determinadas.

Portanto, há, sim, um arcabouço estrutural compartilhado pelos usuários de uma língua que se refere aos textos falados, não havendo problemas de reconhecimento do gênero ou intencionalidade pelos falantes, por exemplo. É preciso superar esse debate, pois não se pode negar à língua oral seu dinamismo natural. Já se vão décadas desde a retomada da análise de seus escritos e, ainda hoje, a oralidade é, acriticamente, encarada como uma forma de expressão subordinada e dotada de lógica limitada por uma parcela de professores e linguistas, o que reforça esse estereótipo contraproducente.

Cabe refletir: os estudantes não podem perguntar algo oralmente? Fazer comentários? Pois é justamente isso que acontece em uma aula normal. E mais, para fazê-los, é preciso escrever no caderno e levar à/ao professora/professor? Não seria essa uma visão burocratizada do processo pedagógico? Basta pensar-se em palestras, seminários, conferências, congressos, em que a maior parte da produção ali exposta e construída dá-se por meio da oralidade, sendo o material impresso, como *flyers*, *banners*, um apoio, isto é, de caráter secundário.

É nesse ponto que a noção de *gênero discursivo* apresentada por Bakhtin ganha relevo para a sequência deste trabalho. Não fosse a oralidade uma forma natural e eficaz de expressão linguística, e se ela não tivesse gêneros bem delimitados, assim como os da escrita, essa interação não seria possível, não só em sala, mas em qualquer outra situação de interação. Em sua produção, o autor concebe os gêneros discursivos como “formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado linguístico.” Como ressaltado anteriormente, seria impossível uma conversação sem um arcabouço instrumental pré-estabelecido.

Além das questões que envolvem o contexto escolar e urbano modernos, deve-se considerar, ainda, a existência e resistência de sociedades de dinâmica linguística ágrafa, cuja visão de mundo e preservação cultural são feitas a partir da oralidade. Não se sustentaria a defesa de que estas teriam limitações de comunicação devido à suposta precariedade de suas estruturas linguísticas, possíveis dificuldades de construção de significados e dependência da escrita para a dinâmica de resolução de suas necessidades cotidianas. Os povos ameríndios apresentaram formidável organização cultural, a ponto de serem estudados em diversos campos pelas ciências modernas e admirados pelas sociedades, ditas, mais desenvolvidas.

O continente americano contou, por exemplo, com os incas, o maior império da América pré-colombiana, ao qual pertence uma das maiores obras de engenharia da história: a cidade de Macchu Picchu. Com território que chegou a se estender desde o que hoje é conhecido como Cuzco, no Peru, até a Argentina, os incas conseguiram adaptar-se à vida ao longo da cordilheira dos Andes. Cabe destacar que este é um exemplo de civilização ágrafa sobre os quais é imperativo afirmar: alcançou êxito estruturando sua cultura a partir da oralidade.

Em interessante pesquisa realizada por Dal Massa & Almeida Junior (2017)<sup>27</sup>, são abordados diversos aspectos que embasam a afirmação dos incas enquanto sociedade culturalmente desenvolvida e que se estruturou numa comunicação não grafocêntrica<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Artigo apresentado no VII Seminário Internacional em Ciência da Informação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2017.

O exemplo Inca demonstra a riqueza que sociedades ágrafas construíram. Infelizmente isso também demonstra que muito perdemos dessas sociedades, principalmente com o impacto das colonizações. A exploração da riqueza adquirida com a leitura de mundo Inca também nos exemplifica que essa, se utilizada de forma ampla, pode potencializar o desenvolvimento cognitivo, ampliando o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia e auxiliando na preservação da memória. (2017, p. 268)

Além dos incas, é natural mencionar os povos de Pindorama<sup>29</sup>, muitos dos quais eram, e são ágrafos, pois ainda há os que resistem, mesmo em meio a séculos de perseguição e massacre<sup>30</sup>. Ora, o que se sabe deles se tem dado largamente através de relatos jesuíticos e estudos etnográficos, antropológicos e linguísticos conduzidos em conjunto por sociólogos, antropólogos, historiadores, indigenistas e linguistas. No entanto, não há cadernos, livros ou anotações próprias que deem conta de sua ampla produção cultural e tradições milenares.

Ainda assim, apesar dos registros construídos ao longo do tempo, é necessário pontuar que essa escrita, que deveria espelhar a cultura, os significados nela constituídos, está, no mínimo “contaminada”. Isso, logicamente se deve ao fato de ter sido feita a partir de uma ótica exterior, enviesada, sobretudo ao se ter em mente que fora feita a partir da ótica eurocêntrica, judaico-cristã-ocidental, de raízes altamente preconceituosas com os não europeus. Com a profissionalização da atividade de pesquisa, a partir do avanço das ciências e, conseqüentemente, dos referenciais teorico metodológicos utilizados, foi possível melhorar substancialmente a qualidade das descrições e análises etnológicas, mas ainda é preciso ter-se algum cuidado, pois as fontes, relatos jesuíticos em boa medida, ainda permanecem fortemente enviesadas<sup>31</sup>.

---

<sup>28</sup> Fica a provocação, tendo-se um conceito de escrita bem amplo, de que a escrita dos incas, na verdade, se deu a partir de sua engenharia, pois, o que se tem de informação e entendimento a respeito dessa civilização está sob forma de “ruínas muito vigorosas”, um grande e valioso livro de páginas amareladas e letras nítidas a céu aberto.

<sup>29</sup> Pindorama é o nome pelo qual os povos originários do que hoje é conhecido como Brasil conheciam este território.

<sup>30</sup> Enquanto esta pesquisa estava sendo desenvolvida (2022-2023), os noticiários davam conta de uma grave situação que assolava o maior território indígena Yanomami do país, nas proximidades de Boa Vista (RR). O incentivo o garimpo e o abandono deliberado, pelo governo Bolsonaro, das políticas públicas voltadas à atenção aos povos originários causaram um alto índice de mortes por desnutrição e malária entre essa etnia. O caso chegou a ser classificado como tentativa de genocídio por diversas autoridades.

<sup>31</sup> Vale ressaltar o avanço do Estado no reconhecimento, mesmo que ainda timidamente, das demandas dos povos indígenas nos últimos anos, com a criação de escolas indígenas, e da própria sociedade, um pouco menos indiferente às peculiaridades socioculturais dos povos da floresta. É também digno de nota, a criação, neste ano de 2023, do Ministério dos povos originários, comandado por Sônia Guajajara, deputada eleita e pertencente a um das muitas etnias que resistem ao avanço predatório-civilizado.

Para se ter uma ideia do quão estruturadas podem ser as línguas em sua forma de expressão oral, cabe destacar a existência de, aproximadamente, 8 milhões de indígenas ao longo do território do que viria a ser a América portuguesa. Não parece razoável sustentar que todo este contingente sobreviveria em sociedades de diferentes graus de complexidade cultural utilizando uma língua rudimentar oral. Tendo como pressuposto a forma como é entendida e valorizada socialmente hoje, não se identifica a centralidade da escrita nessas sociedades, que nem por isso podem ser chamadas de primitivas, como quiseram fazer crer os europeus.

É interessante também mencionar a adaptação, pelos jesuítas, o *nheengatu*<sup>32</sup>, que chegou a ser dominante na região norte do Brasil (incluindo as áreas fronteiriças, já na dinâmica moderna) e serviu de língua franca entre diferentes tribos indígenas e mesmo entre estas e os invasores. Isso mostra que o tupi, que não contava com uma forma escrita, dispunha de uma considerável estrutura linguística, incluindo diversas variantes. Tais fatos fizeram, inclusive, com que essa língua fosse proibida, em 1734, no contexto das reformas pombalinas, ainda no período colonial, como forma de atacar o poder da Igreja Católica sobre a então Colônia portuguesa.

Deslocando-se ainda mais no tempo e no espaço, deve-se levar em consideração o caso dos *griôs*<sup>33</sup>, que, na cultura de uma grande parcela (do que hoje são países) da África Ocidental, tinha, desde os tempos mais remotos, por função social educar, entreter e informar os integrantes do grupo social ao qual pertencia. Tal atividade tem por base a oralidade, seja a partir de gêneros como música, narrativa ou comentário político. Embora suas raízes sejam de natureza falada, é coerente refletir sobre como o desenvolvimento tecnológico pode ter afetado tal atividade. O certo é que griôs existem até hoje.

Ainda em relação ao uso da oralidade em dinâmicas pedagógicas, é possível mencionar o caso da *polis* grega, em que se ensinava Retórica, entendida, grosso modo, como a arte de convencer. Conforme LEAL e GOIS (2012), esta chegou mesmo a se configurar

---

<sup>32</sup> O *nheengatu* é uma língua do tronco tupi, segundo NOBRE (2011) ainda hoje falada no norte do Brasil. Embora esteja ameaçada, é língua co-oficial de São Gabriel das Cachoeiras/AM, desde 2001. SIMAS (2015), ao estudar o sistema consonantal dos Yanomami, aborda especificamente o risco representado pelo ensino do português para a integridade da língua materna do grupo indígena localizada na região do Alto Rio Negro. O trabalho de Palomanes Ribeiro (2021) complementa os dados da lista de línguas co-oficiais com o tukano e o baniwa.

<sup>33</sup> Cabe destacar que o termo *griô*, derivado de *guiriot* (francês) e *criado* (português), data do século XVI, período no qual ocorreram os primeiros contatos entre africanos e europeus. Porém, é plausível afirmar que a atividade é inerente à estruturação das sociedades africanas, uma vez que não haveria registro escrito de seu surgimento.



como disciplina autônoma. Por outro lado recebendo também críticas e tendo seu significado associado a “construção falaciosa” devido à sofística. É importante lembrar, ainda, que o papel que cabe hoje à escrita como reprodutora de hegemonia cultural das elites, coube à oralidade nos termos de uso da fala pública nos espaços de disputa ateniense, uma vez que o acesso à educação e, conseqüentemente, à democracia era restrito a uma elite.

Como se pode perceber a seguir, é espantosa a profundidade do que diz Augusto Boal, em sua obra *Estética do Oprimido*, cujas ideias, contribuições e aplicações se estendem-se muito além do tablado:

As idéias dominantes em uma sociedade são as idéias das classes dominantes, certo, mas por onde penetram essas idéias? Pelos soberanos canais estéticos da Palavra, da Imagem e do Som, latifúndios dos opressores! É também nestes domínios que devemos travar as lutas sociais e políticas em busca de sociedades sem opressores e sem oprimidos, um novo mundo é possível: há que inventá-lo! (2009, p. 15)

A democratização da linguagem teatral e a superação do monopólio de produção cultural são os grandes objetivos do Teatro do Oprimido (TO). Para Boal, nenhuma forma de comunicação de massas pode estar restrita a um determinado grupo, o que deve ser combatido em todas as esferas, em busca de uma sociedade mais justa. O acesso e a apropriação dos diversos espaços culturais pelas camadas populares passam, obrigatoriamente, pela apropriação da linguagem e do direito à fala, o que não se dá sem a contribuição da cultura contra-hegemônica. Esta não deixará intactas as estruturas de dominação, a não ser que sejam silenciadas.

As ideias das classes dominantes permanecem ainda hoje arraigadas na Escola Pública. Quando se fala sobre palavra, imagem e som, fala-se, direta ou indiretamente, sobre distintos modais, com características e textualidade específicas, mas que vêm servindo de canal para a reprodução de uma cultura monolítica, geradora de marginalidades. A luta a ser travada passa pelo rompimento definitivo com dinâmicas lingüísticas opressoras que hierarquizam significados e formas de expressão e uma diversidade cultural legítima, contribuindo, assim, para a continuidade da negação às camadas populares de sua escolarização plena.

É perfeitamente possível, então, enxergar na oralidade potencialidades pedagógicas provenientes de seus distintos contextos culturais de emprego, bem como do estudo sistemático de suas características e dos gêneros à sua disposição. Como se viu, a percepção de que há uma dissociação nítida entre práticas sociais cotidianas dos indivíduos em geral e as atividades escolares em Língua Portuguesa. Faz-se necessário sublinhar que esse quadro não

se apresenta apenas na disciplina em questão, pois as demais também são ministradas na língua materna. Ademais, tem-se no sistema educacional brasileiro a predominância de um método expositivo-explicativo e que privilegia o texto escrito, seja na leitura, seja na produção textual.

Fica evidente que, assim como a disciplina à qual se vincula esta pesquisa, História, Geografia e Matemática, por exemplo, teriam mais possibilidade de enriquecimento partindo da premissa de que o conceito de texto é muito mais amplo do que o escrito e que trabalhar leitura e interpretação de texto é premissa inerente a cada disciplina, já que todo conteúdo é abordado através de um texto.

Alguma coisa deve estar errada com essa metodologia e todos concordam que ela precisa mudar. Nada resolve alegar que os alunos não lêem (sic) – culpa dos meios de comunicação de massa – , não se interessam, ou ainda que o mais pobres têm mais dificuldade e não acompanham os trabalhos porque os pais não têm escolaridade suficiente e não interagem com a escola. (PAULIUKONIS, 2007, P. 240)

Pensar-se que existe uma obrigação natural da abordagem de leitura por parte da disciplina de Língua Portuguesa é um duplo problema: sobrecarrega injustamente apenas um elemento do currículo e, numa sociedade que valoriza, mormente, a escrita, subtrai-se a importância de cada componente na formação da aluna e do aluno, já que, se, em tese, não se trabalharia leitura e escrita nestas. Isso é especialmente perigoso tendo em vista os sucessivos ataques que o currículo vem sofrendo a partir de concepções “neotecnicistas” sobre Educação. De maneira bastante pertinente, Azeredo (2005, *apud* PAULIUKONIS, 2007) chama à atenção justamente para a persistência desse quadro distorcido em relação à leitura apenas em Língua Portuguesa e Literatura, o que ele acredita poder ser resolvido apenas no campo político, com efetivo investimento na formação continuada/ atualização do quadro do magistério no País.

Para efetivar a participação dos estudantes como sujeitos no processo ensino-aprendizagem é necessário legitimar, sem deixar de lado a escrita, é claro, uma forma de interação mais acessível na construção dos múltiplos significados a que se pode ter acesso. A esse respeito, faz-se importante destacar o curta-metragem TATAK (Corpos Indígenas no Território-Escola), produzido por Levi Puri<sup>34</sup> (2022), que trata, muito além dos aspectos

---

<sup>34</sup> Levi Vieira Puri é Mestre pelo programa ProfBio/UERJ e professor de Ciências em uma escola municipal de um bairro da zona sul da cidade do Rio de Janeiro que, apesar de situada em área nobre sofre forte segregação da comunidade em que está inserida, o Leblon. O bairro em questão possui o m<sup>2</sup> mais caro do Rio de Janeiro, segundo diversas pesquisas. O professor pertence à etnia Puri, uma das muitas que sofreram processo de apagamento na história do país. Segundo Vieira, o projeto surgiu a partir de um aspecto subjetivo, mas que serviu de meio para construção significativa em relação à temática indígena no Brasil e resultou em uma

legais<sup>35</sup>, o modal audiovisual como ferramenta de textualização, tendo sido produzido com equipamentos simples, como telefones celulares e um computador<sup>36</sup>.

Também não parece fazer sentido a afirmação de que alunas e alunos não leem textos ou que o interesse pela leitura tem diminuído progressivamente com o avanço da tecnologia. Há que se considerar que as formas de leitura são variadas e sofreram influência dos avanços tecnológicos. Apesar disso, Marcuschi e Xavier sinalizam que é preciso ter algum cuidado em relação à afirmação das mudanças advindas da digitalização, pois não alteram significativamente a textualidade dos gêneros já cristalizados:

Costuma-se dizer hoje que alguns aspectos da textualização mudaram com o surgimento das novas tecnologias de escrita, como por exemplo, o *hipertexto*. E aqui estariam sendo necessárias revisões de noções de noções tais como *linearidade, estrutura, coesão e coerência*, entre outras. Contudo, já parece claro que novas tecnologias em geral não abalam alicerces vizinhos; quando muito podem sugerir nova pintura, novos telhados e fechaduras mais confortáveis. (2004, p.67)

Embora o texto tenha sido escrito há quase duas décadas, ele dá procura dar conta de um aspecto relevante, que é justamente a cristalização de algumas bases de textualidade, uma vez que o conceito de gêneros discursivos depende, como aponta Bakhtin (1997), da manutenção de sequências mais ou menos delimitadas, estáveis. Levando isso em consideração, apesar de serem gêneros distintos, é possível verificar que uma carta tem bastante em comum com um *e-mail*<sup>37</sup>, por exemplo, como demonstra a análise dos autores, estando as contribuições do ambiente digital mais relacionadas com o que chamam de “nova pintura”, ou seja, recursos como tempo de resposta, anexos, possibilidade de multidefinatários, entre outros.

Por outro lado, não é equivocado afirmar, tendo por base a ideia ampla de leitura, de multiletramentos e de multissemiões, que a tela do computador, e, sobretudo, do celular, mais recentemente, abriu um mundo de possibilidades, com destaque para o audiovisual. Nesse novo paradigma de letramento, é preciso reconhecer que, boa parte das vezes, estudantes possuem desenvolvimento mais consistente do que suas professoras e professores,

---

atividade de textualização bastante interessante para os estudantes. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=KyRUVJpccoc>>.

<sup>35</sup> A referência é em relação à lei 11.645/08, que amplia os termos da lei anterior, 10.639/03, instituindo como obrigatório a abordagem das matrizes culturais africanas e indígenas nos currículos escolares em âmbito nacional.

<sup>36</sup> É necessário também destacar que, sem investimento significativo em pessoal, equipamentos e capacitação, as salas de informática continuarão sendo subutilizadas, quando funcionam, nas escolas.

<sup>37</sup> Paiva (in MARCUSCHI e XAVIER, 2004, 68-90) apresenta uma análise mais detalhada a respeito do tema.

sendo a escola aquela que necessita adequar-se. Isso não significa dizer que, como já demonstrado, todo o arcabouço epistemológico seria abandonado, mas a necessidade de apropriação está posta, sendo que esse letramento digital ou tecnológico precisa ir além da mera reprodução de textos. (MARCUSCHI e XAVIER, 2004)

Mas uma questão ainda impõe-se: o grafocentrismo bastaria para tratar de uma construção tão significativa?

Ao analisar as relações entre linguagem e escola, as quais também passam, obrigatoriamente, pelas questões da relação entre oralidade e escrita, Magda Soares já apontava, no essencial *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*, publicado pela primeira vez em 1986, que uma das explicações do fracasso escolar em relação à educação das camadas populares residia, e ainda reside, no descompasso, para dizer o mínimo, entre a linguagem escolar e a realidade comunicativa dos alunos:

Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar” (SOARES, 1992, p. 6)

Não se proponha uma submissão, substituição ou assimilação acrítica, mas antes, um ajuste que considerasse o quadro insatisfatório e melhorasse a comunicação entre escola e comunidade, professor/a e aluna/o. Como já demonstrado anteriormente, houve muitos avanços com a promulgação da Constituição (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1992), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) e da Base Nacional Comum Curricular (2017), todos garantindo direitos fundamentais, entre os quais a educação de qualidade, mas alguns problemas persistem.

Alguns obstáculos<sup>38</sup> à melhoria<sup>39</sup> da qualidade da Educação Pública tem sido justamente o conjunto linguagem (priorização da modalidade escrita formal), manutenção do conteudismo, reducionismo de gêneros textuais e persistência do enfoque gramatical descontextualizado, por exemplo. Os dois últimos mais relacionados às aulas de Língua

---

<sup>38</sup> De forma alguma são ignorados os problemas estruturais crônicos: investimento aquém do necessário, má conservação/ inadequação de prédios escolares, carência/ inadequação de materiais pedagógicos, superlotação de salas de aula, falta de planos de carreira e salários baixos, entre outros.

<sup>39</sup> Entende-se que é preciso considerar ampliação e permanência no sistema escolar, em relação às camadas populares, enquanto aspectos de melhoria, ainda que haja outros itens fundamentais no que se considera padrão de qualidade.

Portuguesa. No entanto, o entendimento da leitura como necessariamente relacionada à escrita também se faz como eco do foco em provas escritas, sejam elas internas e externas. Com isso, a oralidade permanece escanteada.

Conforme apontam, Dolz, Schneuwly & Pietro: “Muitos professores queixam-se [...] da dificuldade que grande parte dos alunos tem em participar, em tomar a palavra em público, em discutir problemas com os outros, em corroborar ou refutar um ponto de vista.” (2004, p. 83) A questão é: como fica a compreensão que a escola enquanto instituição tem da oralidade e dos gêneros que a compõem? Devido ao fato de ainda não estar em prática o que preconizam pesquisadores e documentos oficiais (já mencionados, mas que serão tratados mais à frente), a sala de aula ainda se configura como uma “ilha de escrita”, o que perpassa todas as práticas e disciplinas do currículo da Educação Básica, Técnica e Superior.

É possível, de acordo com o mesmo estudo, que oralidade e escrita sejam complementares, inclusive, não sendo evitando ter-se uma abordagem apenas superficial ou metalinguística. Não se trata de destacar os aspectos formais, delimitar os contornos dos gêneros orais e da oralidade em si, mas incorporar e explorar efetivamente as potencialidades e dinâmicas de interação que se dão a partir da fala.

Portanto, para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos da superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. A constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento de práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados (SCHNEUWLY; DOLZ; PIETRO, 2004, p.140).

A oralidade deve configurar-se como muito mais do que um objeto de estudo, pois isso ela já vem sendo ressignificada em diversos trabalhos acadêmicos. Ela deve ser ferramenta pedagógica para o desenvolvimento das habilidades desejadas e necessárias à formação discente. Não faz sentido a escola abrir mão, ignorar ou mesmo esvaziar os significados que envolvem a forma mais elementar de comunicação. Utiliza-se o termo *elementar* no sentido de primário, fácil, simples, mas se deve ressaltar os níveis de complexidade que podem estar envolvidos em cada situação comunicativa.

Falar e, mais precisamente, enunciar<sup>40</sup> não é apenas emitir palavras ou sentenças soltas. Ao passo que educadoras e educadores compreenderem isso, independentemente da disciplina e resgatarem a importância da fala pública em rodas de leitura, interpretações musicais (ou leituras expressivas) bate-papos e debates regrados, por exemplo, as aulas contarão com novos ingredientes para a construção da cidadania, os quais a escrita nem sempre é capaz de oferecer, ou oferece parcialmente, como, por exemplo, ao reproduzir uma entonação de voz. Não se pode dizer que a percepção capturada pela escrita, por mais bem feita que seja, possa equivaler à real.

O desenho de uma bola não é a bola de verdade. A escrita, como afirma Marcuschi, reproduz a fala. Mas não é a fala e não dá conta dela totalmente. Em sua perspectiva, trata-se de um *continuum*, na verdade, sendo inaplicável o conceito de *dicotomia*.

Quanto aos gêneros textuais, há dados suficientes para reconhecer sua existência natural na fala. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, da qual esta pesquisa é caudatária, a presença de elementos como forma, estrutura, contexto, escolha lexical, conteúdo e intencionalidade, todos com relativa estabilidade e previsibilidade, subsidiam com muita nitidez a defesa da existência de gêneros orais, e, sobretudo, reivindicam sua presença destacada no contexto escolar. Não parece fazer sentido, tendo-se já tantas questões que implicam negativamente na qualidade do sistema público educacional, prescindir-se de uma ferramenta acessível e valiosa.

Embora já tenha havido, desde a publicação do texto, em 2007, mais alguns avanços, o problema do foco, ou do maior peso em relação a determinada abordagem, está exposto nas palavras de Pauliukonis:

Por outro lado, é lugar comum a insatisfação generalizada dos professores diante do fracasso dos alunos, em qualquer grau de ensino, quando solicitado a redigir e a interpretar textos, principalmente os literários, e os argumentativos. Os resultados avaliativos em níveis nacionais nunca são animadores: queixam-se os professores de que os alunos interpretam ou redigem mal, embora passem grande parte do ensino fundamental aprendendo classes de palavras, memorizando listas de coletivos, fazendo acentuação gráfica, de concordância, regência, colocação etc., temas recorrentes nas aulas de língua, em qualquer nível de ensino. (PAULIUKONIS, 2007, p.240)

O que se pretende que seja reforçado a partir do trecho é que, apesar dos esforços de superação do paradigma gramatical, considerando-se que todo movimento constitui-se de

---

<sup>40</sup> Conforme já foi visto mais acima, reforça-se: o enunciado envolve uma questão valorativa e responsiva, isto é, não há enunciado neutro. Há sempre uma atitude em relação ao que se produz no ato de comunicação. (BAKHTIN, 1997, pág. 302)

rupturas e permanências, os avanços não devem conduzir à tentativa resolução que gere outros problemas e ainda incorra em equívoco semelhante, isto é, sair da gramática e estacionar no texto escrito. Ao pautar-se no texto, o processo ensino-aprendizagem não deve restringir-se ao papel. A era da tecnologia já propôs semioses que não eram possíveis antes do computador, ampliando possibilidades de outras, então, mesmo os textos escritos já precisam de adaptações de abordagem.

Não parece haver dúvida de que a negação dos gêneros textuais na/da oralidade está diretamente relacionada à negação da contribuição do aluno. Por isso, é fundamental, diante do exposto até aqui, perceber-se a urgência de sanar esse “descuido” com esse trabalho, pois pontes de comunicação entre professores e alunos, escola e comunidade vêm sendo perdidas. Porém a questão se torna mais grave e urgente quando atenta-se para a sobreposição cultural que vem ocorrendo, o que asfixia as experiências e contribuições do riquíssimo contexto social discente que a escola tem a sua disposição, que seria muito mais facilmente acessado e incentivado com a plena superação da pedagogia do papel.

É preciso refletir sobre um aspecto importante em relação à formação de leitores, tarefa das mais importantes para a escola. Nesse sentido, observe-se, por fim o que diz o trecho:

Há diversas maneiras de ler um texto, e todas podem ser trabalhadas na escola, em maior ou menor grau, dependendo da maturidade dos alunos, do gênero textual analisado, dos objetivos da leitura (fruição, identificação das ideias principais, resumo etc.) e das estratégias pensadas pelo professor para a abordagem do texto. Por isso, além de textos variados, é importante que haja projetos de leitura em sala de aula, que podem incluir atividades envolvendo o entorno da escola, para melhor integração entre alunos e sua comunidade(...) (RICHE, SANTOS, TEIXEIRA, 2020 p.50)

Se o texto tem diversas maneiras de ser lido, o que significa que a atividade de leitura tem diversas maneiras de ser levada a cabo, é preciso entender que o trecho deixa uma avenida aberta para entender-se a *leitura do texto falado* como natural e necessária. Há que se levar em consideração esse contexto para, segundo Leal & Gois (2012, p. 16) “(...) definir objetivos didáticos explícitos a pelo menos quatro dimensões que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral” que envolvem a valorização desta, bem como a oralização de textos escritos (em parte já explorada), a compreensão das variações de cada uma, e, sobretudo, das atividades de produção (a partir) de gêneros orais.

### 3.2 A retextualização como ferramenta na abordagem da oralidade

Apesar de apresentar uma leitura de propostas que visam entender os aspectos peculiares da fala, entre caracterização e propostas de retextualização, constantes nas obras de Fávero, Andrade & Aquino (2002) e Marcuschi (2001), reafirma-se desde já que nem toda atividade com a oralidade precisa ser orientada para uma comparação ou dependência da escrita. Dito de outra maneira, a finalidade da fala não é a escrita. Por si só, a fala representa uma modalidade autônoma e eficaz nas interações do cotidiano.

Dessa maneira, em lugar de achar convergências com a escrita, Fávero, Andrade & Aquino apontam de maneira bastante clara e objetiva os aspectos da oralidade que a diferenciam da escrita: “Conforme se pôde observar, a análise da coesão e da coerência do texto falado deve ser feita de modo distinto da análise feita em textos escritos, porque – como bem diz Fávero (1999: 93) – ‘a conversação é de natureza diferente: ela se produz dialogicamente, como criação coletiva dos interlocutores’”. (2002, pág. 35)

Segundo a autora, é comum produzir-se uma visão distorcida acerca da autonomia e estrutura da oralidade, que está longe de ser deficitária como se pensava. Entre outros pontos que são no texto, abordados, cabe destacar os aspectos sinalizados como relevantes para a concepção do texto falado: dialogicidade, coletividade e o turno de fala. Isso não quer dizer que esses aspectos não possam estar presentes em textos escritos, mas, para o entendimento adequado da prática de oralidade, eles são fundamentais.

Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros já traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é por si mesmo um contexto. A cada momento de interação, esse contexto já é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente. (KOCH, ELIAS, 2021 p. 63)

Evidencia-se, assim, nenhuma interação começa do zero. Antes da construção conjunta, há uma individual. A dialogicidade, característica básica da concepção sociointeracionista, é relevante no sentido de que as trocas de informações e opiniões entre os indivíduos ao longo de uma conversa, por exemplo, fazem com que eles adaptem e moldem seus discursos à medida que a troca acontece. Este é um dinamismo bem peculiar dos gêneros da oralidade: a possibilidade de modelagem e reordenação do pensamento e expectativas que permanecem interferem mutuamente na produção dos interlocutores ao longo da produção do texto, que é coletivo.

O aspecto da coletividade é outro ponto importante, pois denota que o texto produzido não pertence a um autor, mas configura-se como um produto final da contribuição de todos os



envolvidos. Assim, há que se falar muito propriamente em coautores, o que acaba por conferir ao texto uma característica de diversidade ímpar, e que não estará presente, necessariamente, em textos escritos. A conclusão pode ser de consenso ou dissenso, mas ela jamais deixará de ser coletiva, construída por distintos sujeitos e suas visões de mundo.

Cabe também destacar o conceito de turno de fala, que é um aspecto fundamental para ter-se êxito na realização de um debate ou roda de conversa, por exemplo. Mais do que respeitar a vez do outro falar, trata-se de respeitar o interlocutor em si, que não necessariamente precisa ser respeitar sua ideia ou mesmo concordar com ela. Trata-se, antes, de compreender o procedimento necessário para que todos entendam os pontos de vista de todos, para que, assim, seja possível avaliar o conteúdo e replicar adequadamente.

É a fala que promove a socialização fundamental, seja na família, no primeiro círculo de amigos ou na sala de aula. Ressalvados alguns casos, distantes no tempo ou sujeitos a uma burocracia, talvez, contornável, até, não cabe muito na realidade (extra)escolar que pessoas conversem por bilhetes. Desde a infância, a interação de verdade ocorre, prioritariamente, por meio da fala. No entanto, como destaca a psicóloga Jôse Sales<sup>41</sup>, que trabalha o tema a partir do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (Niap), órgão integrante da estrutura da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, a oralidade vai perdendo espaço conforme se avança na escolarização.

De acordo a reportagem<sup>42</sup>:

Ela adverte que, embora seu ensino esteja previsto nas legislações brasileiras sobre currículo, como LDB e BNCC, e seja muito valorizada e trabalhada na Educação Infantil, a oralidade vai, gradativamente, sendo deixada de lado por parte expressiva das escolas, a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental. Isso tem consequências. (SALES, *apud* PIMENTEL, 2021)

Esse vácuo deixado pela falta e atenção às atividades que envolvam a oralidade e os gêneros orais acaba por construir desde cedo uma insegurança, e até inibição, nos discentes em relação à fala em público, seja contando uma história, explicando algum tema expressando suas opiniões de maneira coerente e respeitosa. A psicóloga enfatiza que há consequências para o desenvolvimento da pessoa. É possível dizer que essas consequências são negativas e não se limitam ao âmbito escolar, mas extrapolam seus limites, pois é bem sabido que a

---

<sup>41</sup> Jôse Sales é doutora em Psicologia Analítica e professora universitária, além de atuar no Niap - SME/RJ.

<sup>42</sup> O texto foi publicado pela própria Secretaria de Educação e está disponível na página da Multirio, órgão de mídia também ligado à SME/RJ: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/17018-a-import%C3%A2ncia-da-oralidade-em-todas-as-etapas-da-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 21/02/2023, às 14:38.

escola não é uma ilha e não trabalha para si mesma. Assim, tanto a bagagem boa quanto a indesejável serão levadas com a/o estudante.

Nesse sentido, é muito pertinente o que escreveu PINTO (2015), que também abordou o tema da oralidade/ debate regrado em pesquisa vinculada programa ProfLetras/UFRRJ:

Comprova-se com esse fato que não se resolvem as demandas da escola brasileira apenas redigindo documentos oficiais em Brasília. É necessário eco nos programas de graduação; os currículos das licenciaturas precisam ser modernizados para que formem professores voltados para uma tarefa de trabalho com a língua que seja relevante para o cotidiano no mercado de trabalho, no mundo acadêmico e na vida em sociedade de uma forma geral que se segue após os níveis fundamental e médio. (PINTO, 2015, p. 11)

A pesquisa aponta que, muito mais do que criação de leis e dispositivos norteadores, é preciso haver uma mudança curricular, didática, pedagógica, nos diferentes níveis de ensino. Os subsídios para reflexão acerca do quadro têm crescido progressivamente. Mas, por outro lado, também é verdade que falta tempo e oferta de oportunidades de formação continuada à categoria do magistério. Há que se reconhecer que, mesmo representando um avanço, o advento da Lei 11.738/2008<sup>43</sup>, conhecida como Lei do Piso, a qual garante, pelo menos, 1/3 da carga horária total de trabalho para atividades extraclasse, não serviu por si só como passo definitivo para valorização da carreira em nível nacional.

Ainda é comum, mesmo quase 15 anos após a promulgação da referida Lei, ainda há fortes questionamentos por parte de entes federativos a respeito de vários dispositivos constante no texto, e mesmo sobre sua constitucionalidade. Muitas prefeituras e estados, simplesmente, negam-se a cumprir o que foi pactuado quanto à valorização salarial e carga horária em sala de aula, por exemplo. Isso ocorre sem que haja qualquer tipo de punição aos gestores públicos. Assim, o magistério segue sendo submetido a um tratamento indigno frente às demais profissões que exigem formação de nível superior. Com isso, para fechar as contas, a maior parte das professoras e professores precisa se desdobrar com uma carga de trabalho extensa e intensa, o que, certamente, influencia negativamente na qualidade das aulas e dificulta a melhora da Educação Pública.

Isto posto, merece menção outro trabalho, de Annabell Santos Belarmino (2017), pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) também a respeito da temática em questão. Representa mais um caso de passagem pelo funil da formação *stricto sensu*. Mas a regra da superação individual é perigosa e não

---

<sup>43</sup> Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)> Consulta em 21/02/2023, às 17:23.

deve ser aceita de maneira acrítica, pois tira o foco das deficiências que são a causa real dessa mazela que tem atingido continuamente a formação das professoras e professores brasileiros.

O texto também se preocupa em contextualizar o problema da pouca ocorrência da oralidade nas práticas pedagógicas cotidianas em sala de aula. Faz as referências aos estudos de pesquisadores de longa data e dispositivos legais que organizam e orientam a construção do currículo de Língua Portuguesa. Sua leitura da questão está voltada, de maneira bastante coerente, para a necessidade de sistematização das práticas pedagógicas que envolvam a oralidade, tendo o debate regrado e a argumentação adequada como alvos a serem construídos a partir da proposta de sequência didática apresentada.

Essas duas pesquisas em programas e estados diferentes são capazes de mostrar que os professores da educação básica têm percebido essa situação e procurado propor soluções para enfrentá-la. Assim, não havido uma postura de total alienação ao tema, mas, é preciso reforçar, ainda há um longo caminho a percorrer até a transformação definitiva das práticas escolares. Como afirma Palomanes Ribeiro:

É preciso introduzir, nas relações escolares, certas práticas que incluem a liberdade aos alunos de se expressarem, sem vergonha, entendendo o professor como alguém disponível para auxiliar no processo de construção do conhecimento. Erickson (1987) cita Hymes (1972) para quem as diferenças culturais na forma de ouvir e falar de uma criança e no discurso dos professores durante o processo comunicativo da explicação levam a uma sistemática e recorrente falha de comunicação. (2021, p. 200,)

Na esteira da Linguística Textual, há trabalhos relativamente mais recentes e de grande valia para esta pesquisa, como os de Luiz Antônio Marcuschi e Leonor Lopes Fávero, Andrade & Aquino, esta última já mencionada, que lançam luz sobre o prolífico campo dos gêneros orais, propondo uma abordagem que considere as necessidades do processo ensino-aprendizagem de maneira plural e não dissociada das necessidades diárias de comunicação. Tais abordagens mostraram que é possível superar o paradigma textual escrito, bem como os resquícios da gramaticalidade descontextualizada, aproveitando as potencialidades dos gêneros orais para oferecer experiências formativas aos alunos que nem sempre a escrita é capaz de dar conta.

Primeiramente, depois de profundos embates teórico-metodológicos, cabe ressaltar aquilo que representou um significativo avanço das obras publicadas na virada do século XXI em relação ao tratamento da oralidade em termos pedagógicos em sala de aula: a apresentação de propostas bastante viáveis de atividades para a superação do preconceito contra a oralidade

em sala de aula. Portanto, não se trata mais de apontar horizontes, teorizar ou discutir, apenas. Há que se perceber que os contextos acadêmico e editorial já se encontram em outro estágio.

A começar por Marcuschi (2001), ele trata fala e escrita como modalidades de uso da língua não-dicotômicas, que se manifestam através de gêneros atinentes a cada uma delas. “A escrita não é uma representação da fala.” (p. 124)Essa é uma proposta bastante interessante, pois trata de individualizar cada modalidade ou forma de expressão. Assim, nem a fala é dependente da escrita, nem o contrário. Embora, é preciso ponderar, a primeira tem inegável precedência temporal, bem como considerável precedência funcional no cotidiano. Em outras palavras, em geral, em atividades, triviais ou não, fala-se muito mais do que se escreve.

Alinhado conceitualmente ao entendimento bakhtiniano de oralidade como prática social interativa, vê-se que:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, como se expressou Ong (1982), ao caracterizar a distinção entre povos com e sem escrita. Considerando-se essa posição, nós brasileiros, por exemplo, seríamos hoje um povo de oralidade secundária, tendo em vista o intenso uso da escrita neste país. (*idem*, pág. 25)

Além disso, é importante considerar traços constitutivos da fala como tom de voz, velocidade, ênfase em certas palavras ou sílabas, contexto, continuidade/interrupção temática, além das expressões faciais que marcam uma conversa presencial, por exemplo. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2002) Sobretudo, na defesa da tese, ou ponto de vista, através da argumentação, Abreu(2012) chama a atenção para a importância das questões com entonação e dinâmica corporal, que funcionam como realçadores discursivos de sentido.

Portanto, não faz qualquer sentido pensar que seria normal os alunos falarem como robôs, como o assistente de voz do *Google*, de um *GPS* ou mesmo da recente e famosa *Alexa*<sup>44</sup>. A expressividade presente na oralidade não pode ser relegada a detalhe pedagógico, pois não é isso o que acontece no cotidiano das pessoas em situações reais de comunicação. Acrescente-se a isso que, como os próprios sinais gráficos de pontuação têm vinculação direta com essa expressividade, produzindo efeitos muito além de questões sintáticas e estruturais, a própria compreensão dos aspectos envolvidos na interação através da fala podem melhorar a compreensão deste tópicos de análise linguística da escrita.

---

<sup>44</sup> Assistente de voz da empresa Amazon, empresa de tecnologia e vendas cujos tentáculos se estendem muito além dos EUA.

Os aspectos apontados por Bakhtin (1997), ao analisar a linguagem, ainda em seu caráter social, destacando a legitimidade da fala, conforme dito, enquanto forma de interação com as pessoas e, portanto, com o mundo em que se está inserido, são cancelados por Marcuschi, que, utilizando a expressão gêneros textuais, realça a perspectiva sócio-histórica. A oralidade, no que ele também concorda com Ong<sup>45</sup>, a respeito do que chama de caráter secundário da oralidade no Brasil, o que se reflete nas atividades escolares. E esse é justamente um dos pontos importantes para esta pesquisa. Como se operou essa inversão? Ou melhor, por quê? E por que ela se mantém? Vale lembrar, ainda, que a oralidade é o que o aluno traz de casa e é a partir dela que se estabelece a alfabetização nos diferentes métodos<sup>46</sup>.

É prudente também não associar informalidade diretamente à oralidade. Este também é um ponto que deve ser mais bem interpretado, pois palestras utilizam linguagem formal, enquanto que até cartazes de propagandas de órgãos públicos e diferentes organizações sociais já utilizam largamente uma linguagem mais informal, para serem mais efetivas na comunicação com o público em geral. Não se deve associar formalidade com respeito ou deferência e informalidade com desrespeito e irreverência. Há pessoas extremamente desrespeitosas, mas que se expressam de maneira relativamente mais próxima à variedade padrão. O próprio fato da seleção lexical configura desrespeito quando, por exemplo, se usa palavras que o outro não conhece o significado, soando pedante.

Veja-se a seguir um cartaz de incentivo à vacinação contra a COVID-19, que fazia parte de uma campanha promovida pelo Núcleo de Recursos Humanos da Associação Empresarial de Caçador (ACIC), cidade do meio-oeste catarinense, região sul do Brasil. Na campanha, notabilizada pelo uso da expressão informal “tchô” (variação de *tchê*), expressão com distintos significados, mas que foi empregada com sentido de “cara”, com função sintática de vocativo nas estruturas dos diferentes *outdoors* criados. Além disso, está evidente a exploração do recurso da ambigüidade no trecho “borá tomar mais uma” que, no contexto, sugere vacina, mas também está geralmente relacionado a um convite informal para consumir bebida alcoólica, em geral, cerveja gelada.

---

<sup>45</sup> ONG, Walter J. Oralidade e Cultura Escrita, 1982.

<sup>46</sup> Alfabético, fônico, silábico, palavrção, sentencição e global.



Fonte: <https://ndmais.com.br/saude/frases-curiosas-chamam-atencao-para-vacinacao-contr-a-covid-19-em-sc/>

A informalidade, tão mal falada, serve como possibilidade de ponte entre professor e aluno, para “quebrar o gelo”. É provável que, quanto mais rebuscada for a linguagem adotada, mais distante o professor ficará dos educandos. Da mesma maneira, serviu a um propósito comunicativo respeitoso e altruísta, ao abordar a importância do reforço com a segunda dose da vacina para aumentar o nível de proteção contra o agravamento de eventual infecção. Enquanto isso, integrantes do, então governo Bolsonaro, através de espaços oficiais, utilizavam-se de uma *pseudoformalidade* para desestimular a vacinação.

Outro exemplo de como a informalidade é um traço positivo da fala é o que Silva<sup>47</sup> (2022) sinaliza a respeito da coexistência de uma espécie de informalidade expressa em dialetos que não são de superfície para serem entendidos por funcionários, mas que podem muito bem estar relacionados a questões objetivas de respeito às regras de convívio criadas e mantidas pelos detentos. Não se trata de usar gírias, linguagem gestual ou mensagem cifrada. De acordo com seu relato, a formalidade linguística está presente no trato com o professor,

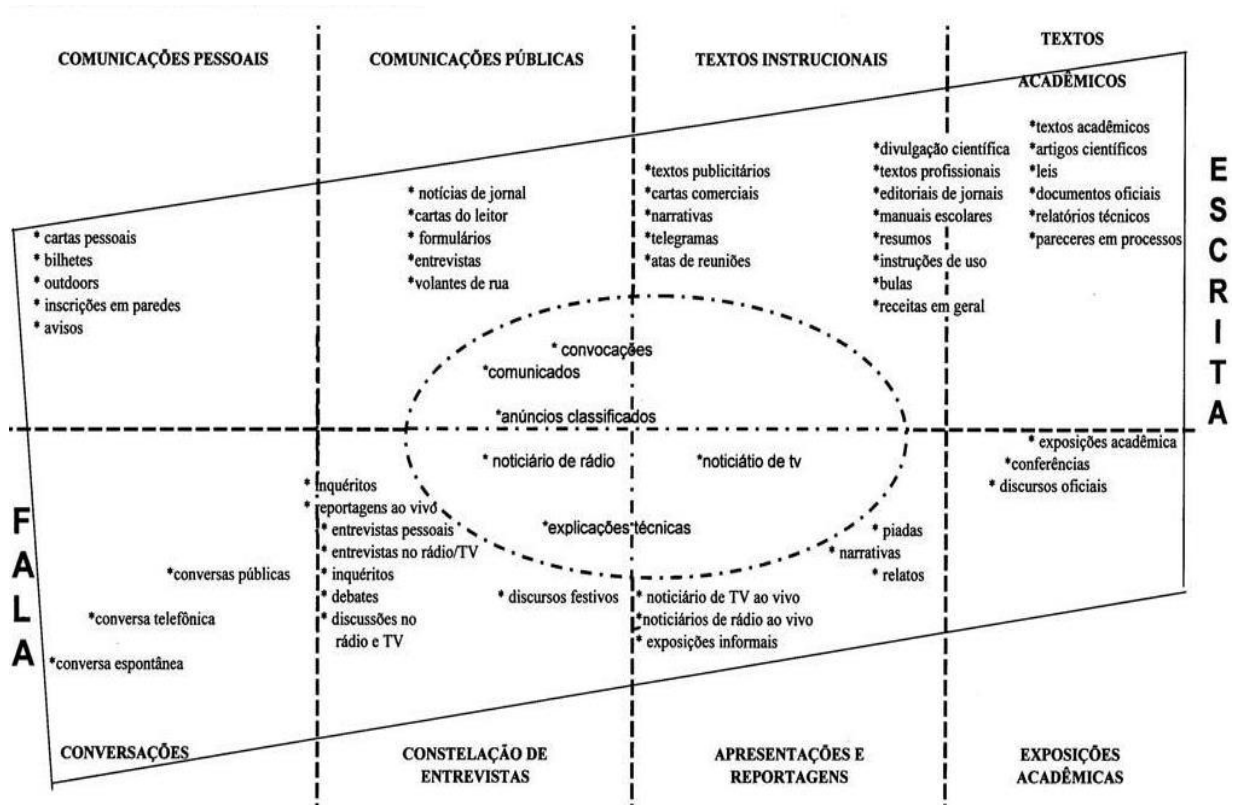
<sup>47</sup> Bruno Tavares da Silva, ora mestrando, é professor na Diretoria Especial de Unidades Prisionais e Socioeducativas (DIESP-Seeduc/RJ) desde 2010. A observação foi exposta em suas intervenções ao longo do curso da Turma 7, do ProLetras /UFRRJ. Ressalta-se a importância de sua contribuição para a reflexão a respeito do tema, que está ligado ao racismo, grande empecilho para o desenvolvimento do Brasil enquanto país socialmente justo. Juliana Borges também aborda, de maneira sistemática o tema em sua obra *Encarceramento em Massa*, Pólen Livros, 2019. É pesquisadora vinculada à Universidade de São Paulo (USP) e desenvolveu projetos em secretarias de políticas sociais na prefeitura da cidade de São Paulo.

apesar disso, evidenciando um entendimento relativamente bem construído quanto à pertinência das modalidades e formas de expressão.

É também necessário ressaltar, conforme aponta Marcuschi (2001), que a informalidade não é uma característica indissociável da fala, pois é pouco provável uma intervenção em congresso científico, uma palestra religiosa, um discurso parlamentar na tribuna sejam feitos utilizando-se uma variedade informal. Da mesma maneira, boa parte da comunicação cotidiana é feita de maneira informal, inclusive na escrita, através de aplicativos de mensagens, como o *whatsapp* (que se configura, cada vez mais, como uma modalidade mista, isto é, oral e escrita), por exemplo. Não se sabe ao certo quanto tempo cada um passa utilizando esse canal de comunicação.

Ainda a respeito desse mesmo aplicativo, mas que também se aplica a outros similares, como *Telegram*, *WeChat*, *Hangouts*, *Viber*, é possível perceber que o caráter dos textos se tornou profundamente multissemiótico, pois articula escrito, falado (áudios), imagens, memes, emoticons, etc. Cabe observar: a tecnologia dos aplicativos de mensagem que, em um primeiro momento, tratava-se de textos escritos, já incorporou com sucesso a oralidade ao ambiente virtual de interação. Enquanto isso, na aula de Língua Portuguesa, as atividades de leitura e construção de sentido ainda se debruçam com maior peso sobre textos escritos formais, sobretudo tendo como modelo um recorte já razoavelmente distante linguisticamente.

O quadro a seguir é apresentado pelo autor para ilustrar as relações entre fala e escrita.



Fonte: Marcuschi (2001, p. 41)

A imagem mostra a disposição dos gêneros textuais, pois a comunicação somente é feita, nas palavras do próprio Marcuschi, a partir de gêneros textuais tendo nos dois extremos fala e escrita. No entanto, cabe comentar que esses extremos não são insuperáveis, isto é, há textos escritos que possuem relativa influência da oralidade e vice-versa. Tome-se como exemplo o gênero carta pessoal, que é escrito, mas, em geral, devido à proximidade entre os interlocutores, traz elementos que seriam atribuídos uma conversa falada entre amigos: marcadores conversacionais, escolhas lexicais e estruturais comuns, afetividade, subjetividade, informalidade, entre outros.

Por outro lado, pensando-se em um contexto de debate eleitoral, que tem sublinhado cada vez sua mais relevância no Brasil, pois é onde as propostas são destrinchadas e é feita a leitura do candidato em si, um debate mediado entre os postulantes a cargos públicos não tem suas informações mais importantes escritas nos papéis que os/as concorrentes trazem consigo. É a forma pela qual candidatas e candidatos costumam construir o texto falado de maneira mais monitorada, tendo o auxílio de dados impressos, que assumem papel complementar, secundário. O principal é enunciado publicamente.

Por se tratar de um gênero de base dissertativo-argumentativa, alguns elementos são fundamentais para o sucesso ou não da comunicação/disputa como entonação e expressões



faciais que confere, ou não, efetividade ao processo exposição de tese, argumentação, convencimento e persuasão<sup>48</sup> ainda que o que se diga publicamente seja um completo absurdo e afronte leis e princípios constitucionais. É bom lembrar que a comunicação da política institucional sofreu uma considerável guinada em direção à informalidade nos últimos anos.

Essas observações sobre informalidade/formalidade são necessárias tendo em vista que a proposta para a abordagem da oralidade feita por Marcuschi na obra *Da fala para escrita: atividades de retextualização*(2001) são baseadas na necessidade de amenizar as chamadas marcas de oralidade, entre as quais, geralmente, está a informalidade. Assim, o autor assinala que informalidade não é sinônimo de fala, mas apresenta sua proposta com vistas à readequação do enunciado em termos de escrita formal. Esta é uma possibilidade, por ele pormenorizada ao longo da obra. No entanto não deve ser a única, conforme alerta. É preciso considerar, porém, que novas estratégias, se viáveis, só surgirão com a efetiva participação de professores da educação básica, aos quais cabe ajudar a oxigenar as pesquisas com dados primários, se houver possibilidades reais de formação continuada.

Para atender à finalidade desta dissertação, a proposta será apresentada em linhas gerais, pois não se intenta discuti-la a fundo, uma vez que ela é apresentada pelo próprio autor enquanto simplificada e heurística, não como fórmula mágica, o que, na Educação, tem-se, por certo, que não existe, afinal, trata-se de humanos e não de robôs, equações matemáticas ou algoritmos. Quanto à proposta, pode-se classificá-la, certamente, como proveitosa e, apesar de ter seus objetivos delimitados como modestos, sua aplicação seria viável, restando estudar a efetividade dos resultados em outros contextos além dos que foram mencionados pelo autor.

Marcuschi ainda trata de deixar claro o caráter daquilo que propõe:

É sempre complicado construir um modelo. Além disso, é perigoso, pois ele passa imediatamente a ser tomado como uma fórmula mais ou menos mágica que deve produzir resultados tão logo seja aplicada. Tenha-se, portanto claro que o modelo representado no Diagrama 2<sup>49</sup> é apenas heurístico no sentido genuíno do termo, ou seja, representa um método de descoberta relativamente intuitivo, não tão rigoroso a ponto de com ele se chegar a resultados definitivos, mas também não tão vago a ponto de não se poder com ele operar significativamente projetando expectativas bastante definidas e comprováveis. Enfim, trata-se de um modelo com o qual se pode trabalhar concretamente tanto no ensino quanto na investigação. (2001, p. 73-74)

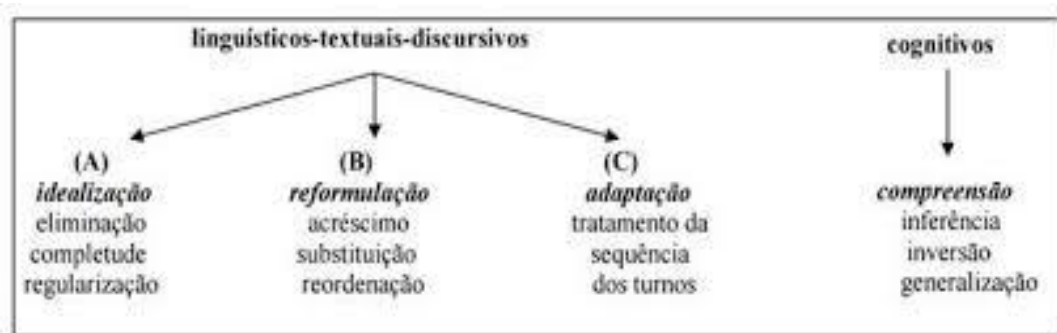
Na ânsia de se encontrar um método produtor e atender de pronto os crescentes questionamentos, ainda que silenciosos, a respeito do trabalho com os gêneros orais, muitos

<sup>48</sup> Esquema argumentativo proposto por Suarez (2004), em *A arte de argumentar gerenciando razão e emoção*.

<sup>49</sup> O referido diagrama será reproduzido do na seção de anexos, ao fim desta dissertação.

professores e professoras poderiam fazer adesão cega ao esquema apresentado na obra em questão, ao que devem atentar-se à ponderação ora apresentada. Aponta que a intuição foi um norteador na elaboração, depreendendo-se, portanto, muito mais do que uma declaração, mas um incentivo ao docente interessado em construir algo: sua própria experiência também pode servir de base. Assegura, no entanto, que a proposta gera resultados concretos, pois ele mesmo os teve quando aplicou no curso de graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Quanto aos dados referentes à educação básica, complementa que foram coletados de maneira informal, embora relativamente criteriosa. (*idem*, p. 66) Advoga, ainda, a funcionalidade e efetividade da sugestão sistematizada, então pela primeira vez, como dito, podendo ser para distintas finalidades, como trabalho ou pesquisa.

Veja-se, agora, um quadro explicativo que trata dos aspectos envolvidos na proposta de retextualização de textos orais:



Fonte: Marcuschi (2001, p. 69)

Numa primeira separação, tem-se processos linguísticos-textuais-discursivos e cognitivos. Contudo, ao operar uma subdivisão, Marcuschi sinaliza que apenas os itens (A) e (B) apresentam composição completa na proposta, já que quanto ao (C) tratamento da sequência de turnos/adaptação, ainda deveria haver uma proposição mais elaborada, pois alguns processos envolvidos não foram devidamente explicitados e analisados. Já com relação aos aspectos (D) cognitivos envolvidos na atividade de compreensão, argumenta que ela demandaria muito mais pesquisa, análise e elaboração fundamentada para ser incorporada ao texto, o que acabou não ocorrendo quando da publicação do livro.

Das operações contidas no Diagrama 2, ao todo, nove, Marcuschi divide-as em dois grandes grupos, sintetizando suas funcionalidades: regularização e idealização; e transformação. O primeiro grupo diz respeito às regras que visam eliminar ou inserir elementos. Hesitações, repetições, são retiradas, enquanto a pontuação é inserida (intuitiva ou

sistematizada), bem como são estabelecidos processos de frásificação e paragrafação<sup>50</sup> para que seja possível ter, ao menos uma primeira dimensão do processo a ser realizado. Vale lembrar que esta pode ser uma atividade nova tanto para discentes quanto para a/o docente.

Já o segundo grupo de operações tem caráter mais sistematizado e complexo e é denominado como regras de transformação e “São propriamente as que caracterizam o processo de *retextualização* e envolvem mudanças mais profundas no *texto-base*.” É nesse momento que são melhor aplicados os conceitos de mais relação com os tópicos mais tradicionais da gramática. Reordenações, reformulações sintáticas, substituições, questões estilísticas, atenção à formalidade, estratégia argumentativa e condensação de idéias, por exemplo. (Marcuschi, 2001, p.74-75)

Deve-se ressaltar que o progresso da atividade de retextualização vai depender muito da textualização, isto é, do texto oral, em si, produzido pela aluna ou pelo aluno, pela/o docente, se tem fonte externa audiovisual, entre outras questões a serem consideradas. Por outro lado, também dependerá da compreensão de cada um em relação aos conteúdos, competências e habilidades envolvidas. O tema proposto pode ser de maior ou menor grau de conhecimento, bem como os gêneros envolvidos, o que, certamente, implicará na fluidez discursiva. Assim, adverte, como não se trata de um modelo fechado, é possível que não seja seguido de maneira hierarquizada, sem que isso implique perdas, pois a maturidade linguística do retextualizador será uma variável importante.

Ele prossegue analisando os dados das pesquisas, dos quais parece suficiente destacar um caso, a título de exemplificação, estando todo o percurso disponível na própria obra, de maneira detalhada e fiel à análise e propósitos do autor.

### Exemplo 3<sup>39</sup>

| NARRATIVA ORAL — uma jovem de 17 anos  | RETEXTUALIZAÇÃO 1: aluno de Letras, UFPE, 4º Período  | RETEXTUALIZAÇÃO 2: aluna de Letras, UFPE, 4º Período   |
|--|---|--|
| <i>eh... eu vou falar sobre a minha família... sobre os meus pais... o que eu acho deles... como eles me tratam... bem... eu tenho uma família... pequena... ela é composta pelo meu pai... pela minha mãe... pelo meu irmão... eu tenho um irmão pequeno de... dez anos... eh... o meu irmão não influencia em nada... a minha mãe é uma pessoa superlegal... sabe?</i> | Bem, eu tenho uma família pequena — meu pai, minha mãe e meu irmão. Tenho um irmão pequeno de dez anos que influencia em nada. Minha mãe é uma pessoa superlegal. | — Bem, eu vou falar sobre a minha família, sobre meus pais, o que acho deles e como eles me tratam. — A minha família é pequena, composta pelo meu pai, minha mãe e um irmão pequeno de dez anos que não influencia em nada. Minha mãe é superlegal. |

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Marcuschi (2001, p. 78)

<sup>50</sup> Marcuschi cita as regras de editoração propostas por Taylor e Cameron (1987).

Como se pode notar, as retextualizações ocorreram de maneira um pouco diferente quanto às estruturas adotadas, estando a questão mais visível no número de parágrafos utilizados. O segundo caso apresentou, em termos tradicionais, estruturas mais bem desenvolvidas quanto a frases e parágrafos, o que parece denotar um maior repertório discursivo no gênero em questão. No mais, foram superados, em ambos os casos, os principais aspectos que, mais do que caracterizar a oralidade, “incomodam” nas atividades de (re)textualização linguística no cotidiano escolar.

Dar-se-á como satisfatória a exposição da proposta feita até aqui, tendo-se como necessária a ressaltar que Marcuschi:

1. defende a abordagem linguística a partir dos gêneros, nela incluindo os da oralidade;
2. apresenta a oralidade e a escrita como modalidades independentes;
3. constrói uma proposta viável de abordagem da oralidade, porém, adverte que ela é simplificada e que é necessário complementar e propor outras;
4. publica e analisa os resultados efetivos de acordo com o que se propõe a fazer.

Como fechamento da obra, ele arremata:

Neste estudo, foram propostas categorias e sugestões de análise das relações entre a oralidade e a escrita e um modelo de tratamento das retextualizações, particularmente, do texto oral para o texto escrito. Muito resta por se dizer e aprofundar neste campo em que ainda não foi devidamente trabalhado. Estou convencido de que se trata de uma área de grande interesse tanto teórico como prático que já pode ser desvendada com alguma segurança. O que aqui se fez não foi mais do que abrir um caminho e mostrar algumas das possibilidades de investigação cuja correteza deve ser comprovada com muito cuidado. (MARCUSCHI, 2001a, p. 124)

Ditas essas palavras, faz-se acrescentar que, é preciso dar um passo além numa direção fundamental: reivindicar de fato a independência da oralidade em relação à escrita, didática e pedagogicamente, no âmbito escolar. Esta não é necessariamente uma crítica à proposta, já que sempre ficou explícita sua apresentação fora do rótulo de *fórmula mágica*. Mas, em se tendo a dinâmica de retextualização fala > escrita, o que é apenas uma das quatro possibilidades por ele elencadas<sup>51</sup>, ainda se enxerga a convergência para o papel e a modalização para a formalidade (DOLZ, SCHNEUWLY E PIETRO, 2004), ainda que não

---

<sup>51</sup> Marcuschi aponta as seguintes possibilidades de retextualização: da fala para a escrita; da fala para a fala; da escrita para a escrita; e da escrita para a fala.

intencional, como sendo boa parte dos objetivos pedagógicos das propostas, ou como visto no Currículo da rede Municipal do Rio de Janeiro, bem como nos cadernos pedagógicos, apenas retórica.

Não seria hora de, dentro dos limites, declarar, de fato, a independência da oralidade em relação à escrita? Tornar essa uma premissa é essencial para seja possível propor tantas atividades de retextualização forem necessárias em diferentes contextos. Muda-se, porém, os aspectos teórico-metodológicos. E isso faz toda diferença. Retextualizar não deve ser o único caminho. Sobretudo se entendido da forma simplista, como se esse processo fosse somente da fala para a escrita. E é exatamente isso que se entende da importante análise de Marcuschi: há diversas possibilidades.

Quando as leis 10.639/03<sup>52</sup> e 11645/08<sup>53</sup> referem-se à obrigatoriedade da abordagem e valorização das matrizes culturais africana e indígena, é imperativo considerar a importância da oralidade nessas sociedades, que estão longe de serem homogêneas. Por isso mesmo é que se deve destacar a importância, não só das estruturas/tipologias narrativas (memória), como também das descritivas (idealizações, caracterizações, construções físicas ou não), injuntivas (conselhos, instruções) e dissertativas (debates, resoluções), pois a construção multicultural de indígenas e africanos se deu a partir de dinâmicas não grafocêntricas.

Conforme abordado anteriormente nesta dissertação, as civilizações, não só existentes, mas funcionais, do mundo pré-colonialista, dos exemplos citados, incas, africanas, indígenas de Pindorama, alcançaram êxito retextualizando sua cultura da oralidade para a escrita? Não parece possível que seus significados tenham se perdido por ausência de grafemas (greco- latinos, arábicos, chineses, morse, fonéticos/IPA, etc.). Foi, antes, pelas mãos dos que escreviam que ocorreu esse apagamento.

### **3.3 O gênero debate como proposta significativa para o trabalho sistemático com e a partir da oralidade**

Embora não se tenha como pretensão esgotar todos os aspectos ou discutir profundamente as características e todas as possibilidades que envolvem o gênero *debate regrado* (também *debate ou debate regrado público*), é, com toda a certeza, proveitoso apresentar algumas considerações no sentido de oferecer subsídios que melhor balizem a experiência proposta. Como já vem sendo destacado, nenhuma proposta deve se pretender

---

<sup>52</sup> Estabelece a obrigatoriedade de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo das escolas brasileiras.

<sup>53</sup> Amplia a lei anterior, incluindo também a matriz indígena nos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio.

acabada e o ideal é que a dialogicidade, isto é, o debater em si, a troca de experiências, esteja presente em todas as práticas pedagógicas. O processo ensino-aprendizagem não pode ser verticalizado.

Além disso, existem diferentes gêneros na oralidade e, de acordo com Maciel (2013), não se deve esquecer da necessidade de abordar de maneira clara os aspectos de cada gênero que for objeto da ação pedagógica, pois não se deve ter a pretensão que já estejam estabelecidos em bases do cotidiano. Assim, mesmo tendo-se em vista que os alunos participam de discussões, mais ou menos complexas, no exercício de suas interações mais triviais, é preciso conferir contornos minimamente científicos a esse recurso comunicativo. Ilari e Basso (2007) apontam haver vocabulário e gramática próprias, para cada gênero, assim, não é possível ignorar essas peculiaridades. É preciso que a escola dê conta de didatizar o debate.

Ao considerar essa “didatização” do gênero, surge a necessidade da “ficcionalização da situação interativa, que, em relação a textos orais, seria a representação entre os interactantes do momento e do espaço de interação, administrado pelas escolhas do grau de formalidade, das expressões faciais, dos elementos prosódicos. (LEAL & GOIS, 2012, p. 51)

Devido a questões específicas que devem ser entendidas no debate, como defesa de opinião, respeito ao turno de fala, etc., é preciso que este seja entendido como tendo dupla dimensão, isto é, não seja reduzido a meio de comunicação, sem letramento, e vice-versa. Certamente, é meio e objeto de ensino. No mais, de acordo com as propostas mais recentes, nenhum gênero deve ser podado, mas, em relação à escrita, é comum haver ensino-prática. A oralidade e seus gêneros é que, mesmo após a reorientação oficial (*idem*), seguem subestimados.

Uma boa forma de se encaminhar ar um capítulo que visa delinear os contornos do gênero textual *debate regrado* e sua relevância para alunas e alunos em suas práticas sociais, dentro e fora da escola (e que deveria refletir-se no planejamento e atividades pedagógicas), parece ser recorrendo ao seguinte trecho:

O debate, que desempenha um papel importante em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou procedimento de descoberta. (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p.214).

Primeiramente, é preciso destacar que existem diversos gêneros na oralidade com grandes potencialidades de contribuição para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, não só em Língua Portuguesa, mas em todas as demais disciplinas. Conforme já, mencionado

no corpo deste texto, Marcuschi (2008, 194-6) propõe um interessante quadro que engloba uma variedade de gêneros textuais, de diferentes domínios discursivos nas modalidades oral e escrita. A reflexão reforça a infinidade dos gêneros textuais na língua e se mostra sintomática quanto às diversas situações comunicativas às quais alunas e alunos podem estar expostas no seu cotidiano, ou podem encontrar ao longo da vida.

Não se quer afirmar, é claro, que a escola dará conta de todas. Mas em relação ao *debate regrado*, sua escolha como foco deu-se em função do seu potencial dialógico mais imediato, sendo aquele que permite, pela alternância de intervenções, maior fluidez na interação, sendo alcançadas, portanto, construções, desconstruções e reconstruções significativas de maneira mais eficiente. Adicionalmente, as leituras que são feitas além da palavra são importantíssimas para a percepção de atitudes e valores envolvidos no tema abordado, bem como nos discursos dos participantes, o que demanda atenção de sobremaneira da professora/ do professor.

Quanto ao termo *regrado*, na expressão usada para se referir ao gênero em questão, faz-se necessário chamar a atenção para a abordagem do conceito de regra, ordenamento para que alunas e alunos entendam a necessidade de seguirem as orientações para o funcionamento adequado da dinâmica. Assim, estabelecer os combinados previamente é essencial e já pode ser considerado parte importante no letramento referente ao gênero a ser trabalhado. É possível que a exibição de um vídeo de um debate, inclusive eleitoral, uma vez que no ano seguinte, por terem em torno de 15 anos, poderão ter sua primeira experiência eleitoral.

Ser social que é, o ser humano tem muito a aprender através da troca de ideias que ocorre através do debate, que não é apenas a expressão das opiniões unilateralmente, mas uma experiência intersubjetiva, na qual muito mais do que palavras, significados e leituras de mundo são explanadas e trocadas. Dessa maneira, esse “aprender a debater” passa, inevitavelmente, pela exposição do ser abstrato que se reflete fisicamente em cada pessoa publicamente. Mas essa dinâmica tem características próprias, que não devem ser meramente descritas, apontadas num quadro ou esquema didático.

É preciso cuidar que aconteça com a mesma naturalidade com que acontece na rua, e, se não acontece na rua, é necessário também construir esse caminho, uma vez que são inúmeras as situações comunicativas que permeiam a vida social. A tomada de uma atitude, ainda que seja o cumprimento de uma ordem hierárquica, demanda uma tomada de posição em relação a algo. Na maioria das vezes, isso ocorre de maneira tão natural que o processo de avaliação do contexto parece não existir. No entanto, faz-se necessário que, embora feitas de

maneira quase automática, as falas e ações sejam feitas considerando a dialética que está implícita em todo processo: há um debate subjacente a toda relação humana.

Ao comentar o surgimento do conceito dos multiletramentos, Rojo e Almeida (2012) refletem sobre o contexto em que se deu o surgimento do termo, apontando que, a valorização da oralidade ocorreu nessa esteira, uma vez que era preciso repensar o lugar dessa modalidade devido ao fato de os avanços tecnológicos exigirem mudanças da/na escola. É preciso destacar que, o principal avanço científico-tecnológico deu-se em relação aos aspectos teórico-metodológicos, com a redescoberta e aprofundamento nos postulados bakhtinianos sobre gêneros discursivos<sup>54</sup>, dos desdobramentos da teoria sociointeracionista nos estudos sobre linguagem, bem como da explicitação das relações entre política e educação nas obras freireanas.

A fala é uma tecnologia que sempre esteve à disposição da escola. Mas o foco da Educação enquanto meio de transformação do ser humano e da(s) realidade(s) em que está inserido não deve se limitar ao gênero em si. E, afinal de contas, o que é debater?

Entende-se que o debate é o gênero textual em que se aborda um determinado tema, procurando defender uma ou mais teses, antagônicas ou não, através de argumentos, isto é, formulações que o sustentam. O debate se constitui intrinsecamente como texto coletivo. Vale ressaltar, os tipos de debate, conforme Dolz, Schneuwly, Pietro (2004), que defendem que o processo de aprendizagem de um dado gênero textual deve ocorrer de maneira contínua, sistemática. Para que haja proficiência de verdade, assim como se fala em letramento nas práticas de escrita, é preciso atentar-se para o mesmo processo nas questões do trabalho com a oralidade em sala de aula.

Quanto aos tipos de debate, ainda na perspectiva dos autores acima, podem ser:

- (a) o *debate de opinião de fundo controverso*;
- (b) o *debate deliberativo*; e
- (c) o *debate para resolução de problemas*.

Enquanto os dois últimos parecem mais ter caráter de curto prazo, pois tanto deliberar quanto resolver problemas (respectivamente, participação no grêmio escolar e resolução de tarefas em grupo, por exemplo) são atividades de caráter específico, entende-se que o primeiro é o que mais se encaixa nesta proposta. Isso se deve ao fato de que se espera, com a aplicação desta proposta, não só o letramento progressivo no/a partir do gênero em si, mas a superação

---

<sup>54</sup> Marcuschi (2008) observa que o estudo dos gêneros, na verdade, começaram a ser objeto de estudo desde a Grécia antiga.



dos tabus e visões distorcidas que ainda persistem no Brasil. Não só estudantes, mas docentes ganham com isso, pois essa dinâmica favorece uma descoberta de identidades que a frieza da escrita encobre.

Dessa forma, nas palavras de Nascimento:

Debater é construir, pela linguagem, intervenções que ganham o estatuto de argumentos de vários tipos por meio de comparações, por concessão, por recurso à voz de autoridade sobre o tema, por relatos de experiências reais, por justificativa aos argumentos apresentados, recorrendo a estratégias cuidadosas de refutação dos argumentos alheios que permitem a negociação de conflitos. (2015, p.202)

É importante destacar que o caráter do debate regrado que se pretende não se trata de estabelecer disputas aguerridas em busca de uma vitória no campo da argumentação (DOLZ; SCHNEUWLY, PIETRO, 2004). Não se busca estimular a competição, mas permear o diálogo e o entendimento mútuo em busca de levantar questionamentos e reflexões significativas. É nesse sentido que se enquadra o termo provocação: o de estimular, encorajar, planificar, desconstruir a hierarquia de falas em sala de aula, enfatizando que, no debate, na roda de conversa da sala de aula, para fins de desenvolvimento pedagógico, todas as intervenções são valiosas e devem ser tratadas de maneira igualitária.

Os PCNs (1998, p. 25) indicam a existência de uma *fala/palavra pública*, que não se limitaria ao falar em si, mas traz consigo uma carga sócio-histórica e contextual nítida, ou seja, planejamento, de/para quem se fala, o texto em si e sua finalidade, por exemplo. É necessário que o texto faça sentido, e, para isso, ele não pode ser produzido artificialmente, ainda mais se tomando por base sua comparação direta com a fala. (BAGNO, 2009, p. 68)

Aliás, entende-se que, mesmo nas propostas de abordagem da oralidade, quando atrelada à escrita para justificar a opção pela modalidade em determinada atividade, propostas assim seguem na ideia de espelhamento, o que não é desejável. Não que não se possa articular as duas modalidades, nem que seja obrigatório separar sempre – os extremos devem ser evitados – uma da outra. Entende-se que existem objetivos diferentes, mas isso reforça traços de grafocentrismo permanente.

### **3.4 Organização, tema, tese, argumento, mediação e turno de fala**

#### **(A) ORGANIZAÇÃO**

Em geral, entende-se que a organização que mais favorece a uma interação em caráter igualitário é o formato de círculo ou semicírculo/ meia lua. Esse tipo de disposição das

carteiras realmente é conveniente, devido ao fato de todas de estudantes e professor/a ficarem frente a frente, reconfigurando a ideia de centralização e hierarquia diárias. Além disso, será de mais fácil percepção os significados relativos aos gestos e expressões faciais de alunas e aluno quando de suas intervenções. Ressalta-se, porém, que a escuta ativa, o interesse pelo que cada colega fala é que definirá a sinergia do debate.

Nesse sentido, pode-se, inclusive, se disponível, usar um ambiente externo à sala, mais descontraído, ou sentar-se no chão.

#### (B) TEMA

Além da definição do que é *tema* em um texto, é imprescindível atentar-se para a pertinência deste, que pode ser determinante para o sucesso ou fracasso do debate. O tema, ou tópico discursivo (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2002)<sup>55</sup> precisa ser bem contextualizado e não pode estar distante dos aspectos possíveis de serem apreendidos. O tema propriamente dito é a materialidade do que será abordado, a âncora a que todas e todos deverão atentar-se no comentário que fizerem, o assunto<sup>56</sup> geral. Como dito, o tema precisa ser acessível, não podendo estar além nem aquém da capacidade de compreensão da turma. Fávero, Andrade & Aquino (*idem*), embora não fale especificamente do debate no trecho, também menciona tópico, no que, entende-se, como tendo significado bastante próximo.

#### (C) TESE

A *tese*, por sua vez, corresponde ao ponto de vista que cada estudante deverá construir em relação ao tema em comum. Neste caso, a exposição do ponto de vista configura a entrada definitiva<sup>57</sup> da/o estudante no debate, pois, ainda que a participação a partir da escuta ativa seja também possível e necessária, um dos objetivos primários é fazer o uso da fala pública, nos termos do que foi definido acima. É importante enfatizar para a turma a diferença entre tema e tese, esclarecendo que, assim como a utilização da oralidade, também é bastante corriqueiro que eles expressem opiniões a respeito de diversos assuntos ou fatos.

Quanto às opiniões/ teses, Fávero, Andrade & Aquino apontam que:

Do ponto de vista filosófico, toda opinião inclui incerteza sobre o que se diz; já do ponto de vista pragmático-interacional, a opinião é vista como uma

<sup>55</sup> Fávero observa a ocorrência de supertópico, tópico e subtópico, o que, aproxima-se do que entende-se por tema.

<sup>56</sup> Sabe-se que há uma distinção entre tema e assunto, sendo este de abrangência mais geral, enquanto o tema está posicionado de maneira mais específica nessa relação. No entanto, a simplificação é necessária e não causa maiores transtornos para a pesquisa/proposta.

<sup>57</sup> Fávero trata como a troca de turno, o que, em outras palavras, significa expressar uma opinião.

crença ou saber pré-configurado, que contrasta com a expressão de uma dúvida. Entretanto, na conversação espontânea essa distinção sutil torna-se impraticável, principalmente no caso das expressões de opinião. (*idem*, p. 49)

Por isso, deve-se levar em conta que há em toda opinião, por mais assertiva que seja, uma parcela de incerteza, sobretudo por se tratar de adolescentes. A dúvida deve sempre ser cultivada como forma de estabelecer e manter a dialética na construção do significado. Garantir a dúvida nas opiniões pode fazer a conversação render, pois evita a tomada de posições definitivas logo no início da dinâmica por parte das/os estudantes. Obviamente, deve-se também, na medida do possível, valorizar a construção e manutenção da opinião, pois evidencia algum grau de segurança.

#### (D) ARGUMENTO

Quanto à argumentação:

A argumentação deve basear-se nos sãos princípios da lógica. Entretanto, nos debates, nas polêmicas, nas discussões que se travam a todo instante, na simples conversação, na imprensa, nas assembléias (*sic*) ou agrupamentos de qualquer ordem, nos Parlamentos, a argumentação não raros e desvirtua, degenerando em “bate-boca” estéril, falacioso ou sofismático. Em vez de lidar apenas com ideias (*sic*), princípios ou fatos, o orador descamba para o insulto, o xingamento, a ironia, o sarcasmo, enfim, para invectivas de toda ordem, que constituem o que se costuma chamar de argumento *ad hominem*; ou então revela o propósito de expor ao ridículo ou à execração pública os que se opõem às suas idéias (*sic*) ou a seus princípios, recorrendo assim ao argumento *ad populum*. Ora, o insulto, os doestos, a ironia, o sarcasmo, por mais *brilhantes* que sejam, por mais que irrite ou perturbem o jamais constituem argumentos, antes revelam a falta deles. *Tampouco valem como argumentos os preconceitos* (grifo)(...)(GARCIA, 2004, p. 380-381)

O trecho traz questões bastante pertinentes, como a lógica argumentativa, bem como o cuidado que se deve ter na condução do debate para evitar atritos pessoais entre participantes, ou seja, deve-se frisar que se oponham ideias e não pessoas. Até por que se sabe que, nas turmas de 9º ano, devido à faixa etária, pode haver assuntos sensíveis no nível interpessoal e que podem, eventualmente, aflorar de maneira inesperada, aproveitando-se da situação. Não se deve tomar como base um debate formal entre adultos que, em geral, possuem um nível de letramento mais avançado do que adolescentes. Sobretudo levando-se em consideração contextos formais, com monitoramento de linguagem, por exemplo.

Apesar dos casos recentes de utilização de um linguajar mais informal, por vezes chulo, o que pode até ser interpretado com estratégia aproximação, o debate eleitoral costuma ser uma razoável referência como ponto de partida. Angariar apoio a um discurso é ponto

relevante m atividades dessa natureza. No entanto, cabe destacar que o importante não é vencer (a qualquer custo) o debate, sendo, antes, o objetivo proporcionar o evento de letramento, promovendo situações de aprendizado significativo através do diálogo respeitoso.

Dessa maneira, o processo argumentativo possui diferentes estratégias, as quais Abreu (1999) aborda de maneira mais detalhada, em sua excelente obra *A arte de argumentar gerenciando razão e emoção*. No entanto, a pesquisa não se deterá com tanto rigor nos pormenores, sendo necessária apenas uma delineação de modo a estabelecer uma base de trabalho. Cabe destacar, assim, a questão da *lógica* na argumentação, que deve ter sua importância sublinhada na atividade para que alunas e alunos entendam a estreita ligação entre *tese* e *argumento*.

#### (E) MODERAÇÃO

Assim, a *mediação* ou *moderação* deve ser exercida pela/o docente de maneira não só a organizar estruturalmente o debate, mas a dirimir provocações de caráter pessoal, controlar as digressões, provocando, o mínimo de interferência nas intervenções das/os discentes.

É possível que surjam opiniões e argumentos controversos, com as quais será preciso lidar naturalmente, tanto nas questões temáticas quanto nas relativas às estratégias de argumentação. Garcia ressalta ser importante perceber as ironias, por exemplo, como recursos produtivos, mas potencialmente propensos a, dependendo do contexto, causar situações conflituosas. Tanto pessoas adultas quanto jovens têm, guardadas as devidas proporções, questões a serem consideradas, mas que nem sempre são externadas da melhor maneira, o que pode ocorrer com a exploração de metáforas, ironias, sarcasmos e ambiguidades, por exemplo, bem como de dialetos ou mensagens cifradas.

#### (F) TURNO DE FALA

Por fim, deve-se destacar o conceito de turno de fala, conforme definição de Fávero, Andrade & Aquino<sup>58</sup>:

Estruturalmente, o turno define-se com a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio. Na conversação, ocorre a alternância dos participantes, isto é, os interlocutores revezem-se nos papéis (sic) de falante e ouvinte. Nessa perspectiva, pode-se caracterizar a conversação como uma sucessão de turnos, entendendo-se por turno qualquer intervenção dos participantes (tanto intervenções de caráter

---

<sup>58</sup> Ela aponta que há quatro elementos básicos no texto conversacional: turno de fala, tópico discursivo, marcadores discursivos e par adjacente. No contexto da pesquisa, não se aborda o conceito de marcadores discursivos, pois não se intenta relacionar com retextualização. Os demais estão contemplados no texto.

informativo, quanto breves sinais de monitoramento, como: ahnahn; sei; certo) durante a interação.(FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2002, p. 35)

O conceito-chave do debate é o turno de fala, pois é a partir dele que se dará a troca de experiências com base nas visões de mundo, pois os participantes poderão falar e ouvir uns aos outros, de modo que sempre haja interação significativa, cabendo à mediação não permitir que haja monopólio de turno. Deve-se deixar claro e fazer valer a máxima de que não há hierarquia nos turnos entre os participantes, isto é, não há fala mais importante do que a outra, sendo necessário, para tanto, ainda que não seja regra, modular o tempo das intervenções, de modo a maximizar a troca de turnos.

Por fim, ao falar dos aspectos de coesão e coerência, traz algumas considerações no sentido de haver processos específicos que, no caso da coesão, pode ocorrer desde a utilização de elementos formais, isto é morfossintático e semântico, ou de maneira mais implícita, sendo o tópico/ tema um aspecto relevante, já que serve de elo entre todas as falas.

Quanto ao outro aspecto fundamental desta pesquisa, a abordagem acerca da leitura de mundo, que receberá a devida atenção mais à frente, está brilhantemente enquadrada na vasta obra do grande patrono da educação brasileira Paulo Freire, que tratou desde cedo da necessidade de construção de uma educação libertadora e do pensamento crítico a respeito da realidade. Deve-se destacar, principalmente, sua obra *A importância do ato de ler* (1982), na qual, de forma pioneira, ele aborda importantes temas que ainda são discutidos, por aqueles que compreendem a profundidade do tema, que é crucial para que se oferte uma educação pública de qualidade. É preciso destacar a importância que é dada à habilidade de leitura de mundo.

A produção de Paulo Freire apresenta uma densidade ímpar em cada parágrafo, como se sabe. Não é à toa que é considerado patrono da Educação nacional, sendo também o brasileiro mais referenciado em trabalhos acadêmicos mundo a fora. Suas experiências em diferentes países, de língua portuguesa ou não, permitiram-no reunir considerável arcabouço usado na construção de uma pedagogia voltada para a emancipação da classe trabalhadora frente à opressão das elites político-econômicas internas, sobretudo nos países periféricos. Deixa claro que isso não ocorre sem que se toque nas relações de poder dos países do centro capitalista, que utilizam seu poder de influência para reproduzir estritamente as estruturas que mantêm seu monopólio.

Quanto à obra mencionada, o próprio título alude ao tratamento da leitura, que não é entendida apenas como referente ao texto escrito, mas é preciso destacar (i) a necessidade de

superação da mera decodificação, (ii) o merecido destaque à leitura de mundo e (iii) a conexão entre texto e contexto. Dar mais ênfase à abordagem da oralidade em sala de aula facilitará o engajamento do aluno, pois, ao entender-se melhor como indivíduo, reconhecer no outro os mesmos direitos, respeitar diferentes discursos e entender o contexto sócio-histórico no qual está inserido, inclusive as preocupações mais tradicionais serão afetadas positivamente.

Por fim, cabe destacar o capítulo do escrito por Anna Christina Bentes<sup>59</sup>, no qual se aborda de maneira muito esclarecedora e pertinente a relação entre oralidade e desenvolvimento do senso e crítico e posicionamento político. De acordo com ela:

“Dois aspectos são importantes quando se trata de discutir a natureza pública e política das práticas orais na escola: o primeiro é sobre o que falar; o segundo é como falar. Os dois aspectos encontram-se entrelaçados e nas aulas de Língua Portuguesa eles podem e devem ser objeto de constante reflexão por parte dos alunos e professores conjuntamente.”(BENTES, 2011, pág. 47)

Percebe-se no trecho um destaque quanto aos temas a serem abordados nas atividades, que devem ser tomados como importantes, e não de maneira casuística. É preciso estar atento a temas relevantes para a formação crítica dos alunos, considerando também seus interesses para que, efetivamente, haja interesse dos sujeitos em participar do diálogo e construir uma fala coletiva, expondo consensos, dissensos, dúvidas etc. O professor precisa se interessar em trazer temas, dados, falar, ouvir, mediar, direcionar, corrigir o rumo, organizar.

É preciso também que o professor esteja aberto e disposto a encarar temáticas muitas vezes consideradas tabus para uma parte da sociedade, obviamente, devendo observar a adequação dos temas ao ano de escolaridade. Temas como racismo, desigualdade social, religião, política, direitos humanos, sexualidade e gênero, entre outros. Cabe observar que esses temas estão previstos nos PCNs dos chamados Temas Transversais<sup>60</sup>, que expressam valores básicos de uma sociedade democrática, algo que, no contexto atual, passa por uma razoável crise.

---

<sup>59</sup>Segundo a autora, são elementos básicos de organização da oralidade o turno, o tópico discursivo, os marcadores conversacionais e o par adjacente.

<sup>60</sup>Os Temas Transversais são divididos em seis: Ética, Orientação Sexual, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Vida das Crianças no Brasil.

## **4 OUTRAS PALAVRAS SOBRE O DEBATE: UM ESPAÇO DE VOZES, ESLCARECIMENTO E DIRECIONAMENTO**

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma perspectiva para além da utilização do *debate regrado* como gênero textual objeto de estudo em sala de aula. Como ressaltado ao longo do texto, os documentos oficiais deixam clara a necessidade de se abordar conteúdos procedimentais e atitudinais no processo pedagógico. Assim, sem desconsiderar a relação entre oralidade e escrita, cabe assinalar a autonomia pedagógica do eixo da oralidade, conforme proposto na BNCC, mas tem-se como necessário considerar também os aspectos de *leitura de mundo e mediação docente* no desenvolvimento das atividades do debate.

Desde o início, deixa-se evidente: de nada adianta debater se não houver preocupação com os sentidos a serem construídos. Portanto, é preciso preocupar-se com os significados construídos por meio do texto, pois não passa de mero exercício sofismático contemporâneo o apego a questões técnicas estruturais, negligenciando o que, efetivamente, é dito por meio do texto. Organizar carteiras e trabalhar o letramento no debate não pode prescindir do conteúdo, os significados que foram discutidos. A troca de experiências deve ser uma questão permanente em sala de aula, o que não pode ser feito sem, necessariamente, debater temas variados.

Sendo assim, além do extenso material de Marcuschi, Leal & Gois e Dolz, Schneuwly & Pietro, são importantes trabalhos como o de Pinto (2015), já devidamente referenciado aqui, que trata o *debate regrado* como objeto de ação pedagógica no 7º ano do Ensino Fundamental. Acredita-se, porém, que o fim de segmento seja propício, devido à maturação sociocognitiva e vivências e expectativas relativas ao término de segmento. Assim, vale também destacar a contribuição do trabalho de Belarmino (2018), que propôs uma abordagem da argumentação a partir da oralidade no 9º ano, procurando, através de uma proposta de sequência didática, abordar estratégias de letramento no gênero, sublinhando a importância da argumentação para a resolução de necessidades cotidianas.

A proposta de intervenção no 9º ano se justifica tendo em vista o fato de que se trata do fim de ciclo do fundamental, no qual se espera que os alunos estejam em melhores condições de entenderem a importância de questões como posicionamento crítico e leitura de mundo. Isso não significa que o gênero debate não possa constar em planejamentos referentes a outros anos de escolaridade. Muito pelo contrário. A Educação no Brasil hoje está pautada num paradigma socioconstrutivista crítico, sendo o caráter dialógico, seu maior pilar.

Mas a pergunta que se põe é: a que propósito servirá a potencialidade da oralidade didatizada e do debate regrado em sala de aula?

#### 4.1 Ler o mundo, dever de *todes*

Por leitura de mundo, deve-se entender, numa perspectiva freireana, a percepção e construção significativa das sociedades em que os seres humanos estão inseridos, bem como os aspectos sócio-históricos que construíram essa realidade. Tendo por certo que, em maior ou menor medida, uma pessoa, ainda que não alfabetizada, a partir das interações sociais, constrói sua capacidade de ler o mundo, é necessário aprimorar essa capacidade de maneira a entender as complexas relações que regem as sociedades e sua relação com o ambiente. Isso determina como cada um/a agirá enquanto ser social.

Nesse sentido, deve-se sublinhar a importância das experiências extraescolares, uma vez que estas agregam bastante ao processo de aprendizagem, pois, além do que se aborda nas salas de aula, a vida ocorre fora da escola em dinâmicas próprias. Casas de cultura, museus, práticas esportivas e religiosas, cursos, isto é, aquelas organizadas, não necessariamente pela escola, com um propósito complementar à educação formal. Além disso, a educação é um processo em cada vida, que passa ou não pela escola, e não ocorre sempre de maneira planejada, nem necessariamente positiva, pois diversos são os fatos sociais a que as pessoas estão sujeitas em seu cotidiano.

Ao descrever e propor sua pedagogia para a superação, não só do analfabetismo que assolava as camadas populares, mas da alienação da própria escola em relação a elas, Paulo Freire ressalta a importância dos *círculos de cultura*<sup>61</sup>, que eram espaços não formais de aprendizagem, em que se aproveitava a realidade das/ dos alfabetizandos como forma de tornar significativo o aprendizado. Nesse processo, ele deixa clara a dimensão política da educação e de que toda mulher e todo homem tem a contribuir com/ para a própria educação:

Não há educação fora das sociedades humanas e *não há homem vazio* (grifo). O esforço educativo que desenvolveu o autor e que pretende expor neste ensaio, ainda que tenha validade em outros espaços e em outro tempo, foi todo marcado pelas condições especiais da sociedade brasileira. Sociedade imensamente cambiante e dramaticamente contraditória. Sociedade em “partejamento”, que apresentava violentos embates entre um tempo que se esvaziava, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que “pretendia” preservar-se e um outro que estava por vir, buscando configurar-se. (FREIRE, 1981, p. 35)

---

<sup>61</sup> Ver *Educação como Prática de Liberdade* (1982) para ter uma ideia mais completa sobre os *círculos de leitura*.



Se a observação das profundas contradições da sociedade brasileira serviu de base para a proposição da pedagogia freireana, é porque é necessário entender que havia, e há, nisso significado a ser apreendido pelas propostas curriculares. Ora, não se extrai significado de onde não existe. Assim, tanto os espaços extraescolares quanto os fatos sociais, quanto as experiências das pessoas nesses contextos são muito relevantes para serem deixados de lado em nome de um modelo básico e que, supostamente, atenda aos diferentes contextos, sem levá-los em consideração.

Por isso, a profundidade e atemporalidade da obra freireana seguem nítidas para os que quiserem percebê-las:

(...) processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1982, p. 11)

Precedência é sinônimo de importância. Não se refere apenas à cronologia da aprendizagem no ambiente escolar a partir da alfabetização. Portanto, a descuidada afirmação de que ler é acessar, construir e reconstruir os significados através da escrita é apenas uma parte da verdade, pois muitos desses significados já são apreendidos antes da escolarização, bem como dela independem, uma vez que, até certo ponto, mesmo cidadãos não alfabetizados entendem o mundo de maneira razoavelmente eficiente. Assim sendo, se a construção significativa dos saberes ficar sempre subordinada à palavra escrita, são perdidas oportunidades valiosas de progressão no entendimento de temas caríssimos à cidadania.

Ao se reforçar o dinamismo que perpassa a relação entre linguagem e realidade, não se está querendo dizer, necessariamente, linguagem escrita. Fatos, opiniões, teorias, conhecimentos práticos, fenômenos naturais são perfeitamente lidos a partir da oralidade. O mundo existe sem a escrita, como já foi abordado no caso das sociedades ágrafas, por exemplo. Por isso, apesar de fala e escrita possuírem uma relação óbvia e profunda, há que se entender que os significados cabíveis no mundo, criados e recriados por diversas sociedades, não necessitam ser escritos para permanecerem vivos. Estes cabem, perfeitamente em outras modalidades de expressão, como atitudes, por exemplo.

Ao analisar a complexidade das relações entre oralidade e escrita, de certa forma, Mikaela Roberto aponta para a mesma direção da BNCC, no que diz respeito às peculiaridades de ações pedagógicas de cada eixo linguístico:

Sabemos que a oralidade e a escrita partilham muitas características. Há, entretanto, diferenças que precisam ser consideradas e que nos levam a perceber que a relação entre ambas é complexa. Dada a existência de diferenças de forma, diferenças de função e diferenças na maneira de representação, não há como conceber que ambas as formas de comunicação se desenvolvam da mesma maneira. (2016, p. 140)

Apesar de a análise proposta na obra ser voltada para abordagem de questões fonéticas e fonológicas, procurando questionar a ideia reducionista que classifica diferentes processos meramente como “erros de ortografia”, sem propor estudos sistemáticos e soluções viáveis para sanar essas dificuldades, percebe-se aí uma preocupação em comum com esta pesquisa: a de que não se pode conceber as mesmas as mesmas estratégias pedagógicas para oralidade e escrita, nem ter os mesmos objetivos específicos. Usar a oralidade como ferramenta de correção da escrita não deve ser o caminho, pois essa é mais uma das formas de expressão do grafocentrismo.

Não parece razoável que, nos mais diversificados tipos de atividades, o foco seja sempre a “correção” do que as/os estudantes produzem. Interromper a expressão de uma opinião sobre *racismo religioso*<sup>62</sup> apenas porque uma aluna disse “poblema” ou um aluno disse que foi à “ingreja” ou para questionar qual seria o uso pretendido num, se maU ou maL, em relação à transposição mecânica da figura de satanás para as religiões de matrizes africanas. Ora, não há impedimento para que se aborde questões dessa natureza também na fala, mas poder discutir e ajudar a construir o *significado* em si, independentemente, da ortografia é uma necessidade urgente nas aulas, não somente de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas.

Deve-se atentar que, devido o seu dinamismo, essa é a oportunidade mais propensa à análise e reflexão dos significados construídos nas diversas relações intersubjetivas e nos distintos contextos sócio-históricos a que se tem acesso através dos textos. No papel, devido à atividade de produção de texto estar intimamente ligada à de adequação à variante padrão (MARCUSCHI, 2001), o cuidado com o significado e a *leitura de mundo* em relação a temas sensíveis/ polêmicos acaba tendo que dividir espaço com a análise linguística e organização formal do texto (sequência tipológica, paragrafação etc.)

Como esta pesquisa tem uma preocupação considerável em sublinhar objetivos para o uso do *debate regrado* para além do letramento no gênero, passa-se agora ao recorte temático desejado: *a preocupação com a construção de uma ideia mais concreta de cidadania a partir de um conceito igualitário. A igualdade entre indivíduos nos campos moral e legal apresenta-*

<sup>62</sup> Entende-se por racismo religioso toda dinâmica preconceituosa contra religiões de matriz africana.

se como essencial no âmbito de uma Educação realmente democrática, o que é pressuposto básico para a construção de uma sociedade nos mesmos moldes.

Além da Constituição de 1988, tem-se como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (doravante, DUDH), disponível no site da Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>63</sup>. Esses documentos não devem ser tidos como textos, mas devem ter os significados que carregam seus artigos ressaltados como essenciais ao verdadeiro progresso da humanidade. Note-se que a materialização de ambos os documentos, o primeiro absorvendo os princípios do segundo, ocorreu a partir da consolidação, em diferentes períodos de ideais de sociedade baseados em igualdade de direitos e obrigações dos Estados nacionais. No entanto, os Textos, por si só, não passam de papel, letra morta, sem a devida atenção à prática do que preconizam.

O axioma republicano, com a devida suspeição do termo, "vale o que está escrito"<sup>64</sup>, tomado de forma mecânica, é um atraso para o desenvolvimento social, pois, em geral é utilizado com o intuito de estabelecimento de deveres, bem como da negação de direitos aos oprimidos. Ele é hipócrita e favorece à dominação, pois a escrita funciona como mais um instrumento de segregação nas sociedades burguesas. (FREIRE, 1982) Valesse o escrito, não haveria preconceitos, fome, desemprego, privação de liberdade, assassinatos, feminicídios etc. Os significados que podem combater essas mazelas só podem ser construídos com um apego maior ao contexto.

A questão é: esse mundo de significados poderá ser lido através da perspectiva de abordagem dos gêneros textuais (escritos, orais, imagéticos ou gestuais)? Haveria uma *leitura de mundo* precedente, necessária para que os significados dos artigos tomem relevo nas atividades em sala de aula? Não o que se dizer em contrário. *A leitura de mundo precede a leitura da palavra*. Não há como entender o significado da palavra *liberdade* sem ter uma leitura de mundo da *barbárie* que representou a *escravidão* africana. Mesmo a abordagem a partir de habilidades e competências não dará conta do principal: o *significado*.

Destaque-se apenas dois artigos da DUDH:

Artigo 1º

Todos os seres *humanos* nascem *livres e iguais* em dignidade e direitos. São dotados de *razão e consciência* e devem agir em relação uns aos *outros* com espírito de *fraternidade*. (grifos)

<sup>63</sup> Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>.

<sup>64</sup> Não são raros os casos de revisão de leis, com revogação total ou parcial, além de mudanças no entendimento e interpretação, isto é, permanece o escrito nesses casos, atenta-se para o significado e suas consequências práticas.

[...]

Artigo 25

1. Todo ser humano tem *direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.*

2. A *maternidade* e a *infância* têm direito a *cuidados* e assistência *especiais*. *Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.*

(DUDH, 1948)

Em que momento se trabalha o significado na aula de Língua Portuguesa? É Semântica? Valor semântico de uma conjunção? Consulta ao dicionário? Em figuras de linguagem? De maneira sucinta, o que é mais importante: comparar um texto poema a uma narrativa ou valorizar a liberdade de cada indivíduo? Há que se pensar a respeito, sem que isso signifique querer abolir sumariamente o currículo da disciplina. No entanto, sem se atrever, neste momento, a proceder qualquer análise dos significados sócio-históricos dos termos destacados, é possível afirmar que, nesse caso, o menos importante seria trabalhar o gênero textual *declaração/manifesto universal*.

Sem dúvida, a *leitura de mundo* é o aspecto mais importante, não só desse trecho, mas do texto inteiro. Não caberia qualquer outra tarefa a não ser a explicação substancial, o debate a respeito tanto do discurso que sustenta esse texto, bem como cada um dos direitos sociais por ele expressos e o lugar de cada pessoa nesse contexto. Não se pode pensar que adolescentes alcancem essa abstração apenas com exercícios de verificação. São precisas as palavras de Paulo Freire a respeito:

Temos de respeitar o nível de compreensão que os educandos – não importa quem sejam – estão tendo de sua realidade. (...) Mas assumir a ingenuidade dos educandos demanda de nós a humildade necessária para assumir também a sua criticidade, superando, com ela a nossa ingenuidade. (FREIRE, 1982, p. 31)

Esses subsídios de significado precisam estar presentes de forma objetiva, precisa, direta, o que a oralidade tem muito mais chance de possibilitar. A respeito do que Freire considera ingenuidade docente, ela tem muito a ver com uma postura descuidada em relação à complexidade dos conceitos apresentados como essenciais à cidadania, os quais, ou são negligenciados totalmente ou carecem de uma abordagem mais consistente. Isso tem, cada vez mais, perdido espaço para uma abordagem míope, de viés grafocêntrico, e que, por vezes,

aceita passivamente sofrer pressões por resultados imediatistas em exames internos e externos.

Não cabe postular o completo domínio sobre todos os assuntos a partir de uma disciplina, sobretudo levando-se em consideração o fato de ter-se um modelo formações específicas nos cursos de graduação. Isto é, o conhecimento é segmentado em áreas. Mas isso não representa empecilho para o entendimento do que é direito à alimentação, saúde, educação e moradia adequadas, bem como das diferentes liberdades, como a de ser, a de opinião, a de mobilidade, a de orientação sexual, a religiosa, ainda que seja a de não ter religião. São temas que precisam ser construídos como *leitura de mundo*, como *significado social*.

Da mesma maneira que se reconhece uma goiaba verde, uma banana madura, um coco seco, uma árvore, diferenciando-a de uma armação de concreto, as quatro paredes de uma casa, que são substancialmente diferentes de um viaduto, significados conservados na cultura de uma sociedade, deve-se reconhecer o sentido do que são direitos humanos, entre os quais está a pluralidade cultural, por exemplo, a fim de também conservá-los como valores sócio-históricos. Eles não podem ser tidos como mera abstração conceitual-jurídica. Precisam extrapolar as letras no papel e se arraigarem na compreensão do mundo de cada pessoa viva.

Além da DUDH e da CF/88, os documentos que primeiro dispuseram especificamente sobre esses temas no âmbito da Educação foram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Temas Transversais – Pluralidade Cultural (doravante, PCNs-TTPC), que abarcam diversos temas a serem abordados por todas as disciplinas do currículo, entre os quais é possível citar o racismo que permeia todas as esferas da sociedade brasileira – e que precisa ser combatido:

Assim, a problemática que envolve a discriminação étnica, cultural e religiosa, em vez de se manter em uma zona de sombra que leva à proliferação da ambigüidade nas falas e nas atitudes, alimentando com isso o preconceito, pode ser trazida à luz, como elemento de aprendizagem e crescimento do grupo escolar, extravasando para a compreensão de processos sociais complexos, nos quais ao ser humano cabe papel ativo como sujeito sociocultural. (PCNs-TTPC, p. 140)

Não há dúvida de que tratar a questão do racismo permanece como algo sempre urgente. Nesse sentido, entender que a discriminação gera brutais desigualdades e isso não se trata de uma opinião, mas de um dado objetivo da realidade brasileira, que deve estar presente, conforme destacado, como elemento da aprendizagem, isto é, conteúdo a ser abordado pedagogicamente. Esta é uma realidade que não pode ser ignorada, afinal ela se

reflete na linguagem, que permeia todas as práticas sociais do cotidiano. Em outras palavras, a discriminação é um fato social e precisa ser abordado para a melhoria da Educação Pública.

Não tratar deste e de outros temas relacionados às desigualdades sociais brasileiras é uma omissão danosa à formação das diversas gerações que têm acesso ao espaço escolar e, devido ao fato de nem sempre terem acesso a essa *leitura de mundo*, acabam sofrendo mais perversamente seus efeitos. A escola tem a obrigação de proporcionar essa formação, se estiver mesmo compromissada com uma educação popular e verdadeiramente democrática, pois ignorar essa reflexão, condena-se alunas e alunos a descobrirem essa realidade da maneira mais difícil, o que, na perspectiva desta pesquisa, é mais grave do que um possível déficit no entendimento das relações sintáticas de coordenação e subordinação.

Por exemplo, Bell Hooks (2009), abordando o contexto das escolas estadunidenses, ressalta que quase não se fala sobre classes sociais nas salas de aula do país, o que é algo bastante significativo em se tratando da nação mais rica do mundo, mas que possui grandes índices de desigualdade.

Pouco se fala sobre classe social nos Estados Unidos, e em nenhum outro lugar há um silêncio tão intenso acerca da realidade das diferenças de classe quanto nos contextos educacionais. É significativo que as diferenças de classe social sejam particularmente ignoradas nas salas de aula. Desde o ensino fundamental, somos encorajados a cruzar o limiar da sala de aula acreditando que estamos entrando num espaço democrático – uma zona livre em que o desejo de estudar e aprender nos torna todos iguais. (2009, p. 235)

Apesar de falar sobre o seu país, Hooks aponta um espelho que projeta a mesma imagem sobre a maioria dos países do mundo, que vivem à sombra do capitalismo e de sua falsa ideia de igualdade de oportunidades. Resguardadas as devidas peculiaridades, essa análise seria aplicada ao Brasil com bastante facilidade, uma vez que também o sistema educacional brasileiro reproduz com maestria as profundas desigualdades sociais observadas no cotidiano do país. Por isso, ao não abordar, ou abordar de maneira insuficiente, esse problema fundamental para construção de uma leitura de mundo adequada, os filhos da classe trabalhadora acabam por não entender sua condição de opressão, o que reforça as contradições existentes e cria novas.

Quanto aos valores, às atitudes e procedimentos, a autora, assim como Paulo Freire, em quem se inspirou, afirma a relação entre manutenção de privilégios e conteúdo escolar. Afirmou ter levado “pouco tempo para perceber que classe social não era mera questão de dinheiro, que ela moldava os valores, as atitudes, as relações sociais e os preconceitos que definiam o modo como o conhecimento seria distribuído e recebido.” (*idem*, p. 236) Dessa forma, ignorar tais aspectos em nome da ênfase na metalinguagem é um erro que, não raro, é

repetido nas salas de aula brasileiras, que deveriam ofertar uma educação libertadora aos oprimidos, oferecendo subsídios necessários à reflexão profunda sobre igualdade e construção de uma convivência harmoniosa e solidária, sobretudo entre os que vivem sob o mesmo jugo<sup>65</sup>.

É oportuna a reflexão apresentada por Anna Christina Bentes (2011) em relação ao respeito enquanto conteúdo valorativo, procedimental e atitudinal:

Quantos professores e quantas professoras não gostariam de dizer que a maioria esmagadora dos seus alunos observa um tratamento genuinamente respeitoso ao se dirigir a ela/ela e/ou aos seus colegas em sala de aula? Quantos estudantes (crianças, jovens e adultos) não gostariam de apenas ser saudados de forma digna por seus colegas, ou ainda, não gostariam de ter a experiência de ter conversas (banais ou importantes) com seus colegas e professores, sendo quem são, morando onde moram, tendo a aparência que têm, falando com seu sotaque? (BENTES, *In* LEAL & GOIS, p. 41)

A malfadada ideia, que acomete até uma parcela das/dos profissionais e responsáveis, de que “respeito vem de casa” não encontra eco entre pesquisadores nem, como se viu, nos documentos oficiais. Porém, tal respeito, enquanto *leitura/conhecimento* de mundo, não será construído apenas com uma assertiva do tipo “precisa respeitar”, ou a mera repetição das leis republicanas vigentes, ou ainda a publicidade de documentos regulatórios, através de estudos pouco ambiciosos de leitura e compreensão, com gêneros diferentes, sejam escritos ou orais. Esta é uma construção de um significado mais amplo, que não pode nem mesmo ficar restrito a um debate *instrumental*, pois este em nada diferirá, neste caso, da decodificação. É preciso dar um passo além, que é justamente o significado sócio-histórico, a conscientização.

#### **4.2 Mediação ativa, uma tarefa central no debate regrado escolar**

É importante destacar que, quanto à fala pública, esta é instrumento compartilhado por todas e todos no debate, incluindo-se a própria fala da professora ou do professor. Exercer a construção da situação pedagógica e exercer a tarefa da mediação não inviabiliza sua participação de outra maneira. Assim, existe uma subjetividade docente legítima enquanto participante do debate, o que não significa portar-se de maneira a silenciar, de maneira autoritária, as demais vozes discentes. É, antes, ela que vai garantir o andamento da atividade com a participação de todas as vozes possíveis.

---

<sup>65</sup> Não é preciso conhecer a fundo a obra de *Karl Marx* (1818-1883), principal referência em relação à luta de classes, para que o próprio/a professor/a seja capaz de perceber a si próprio/a como oprimido. O magistério no Brasil é, por essência, uma profissão de relação simbiótica com a classe oprimida, isto é, o magistério é profissão de pobre, sem risco de que isso seja demérito algum.

É papel de professoras e professores atentarem-se para sua posição de privilegiada bagagem cultural e profissional, devendo atuar no fornecimento de subsídios que permitam compreender adequadamente o(s) tema(s) debatido(s). Para tanto, ele mesmo precisa perceber-se enquanto “informador”, o que, por sua vez, depende de sua informação a respeito do tema e sua formação crítica, a qual deve ter como motor suas inquietações políticas. Sendo assim, para que possa exercer a mediação proposta, não pode haver alienação quanto às questões relativas ao tema escolhido, nem indisposição para analisar as opiniões e argumentos apresentados.

Já dentro da dinâmica do *debate* propriamente dito, entende-se como necessário à atividade de *mediação docente*, seria interessante, preocupar-se em oferecer oralmente, antes de cada debate, subsídios mínimos, uma espécie de *resumo*, sublinhando pontos importantes, os quais todas e todos devem ter como ponto de partida. Considerando a dura realidade de uma parte das famílias brasileiras, bem como dos contextos limitados de várias redes públicas no que diz respeito às condições estruturais e materiais, nem sempre será possível esperar um acesso satisfatório a materiais de pesquisa. Também devido aos possíveis déficits de aprendizagem, é prudente considerar que nem todas/os partam da mesma base de compreensão do tema, o que criaria dificuldades para a atividade. As atividades preparatórias fornecem dados, mas acredita-se que a oralidade pode cumprir bem esse papel objetivo.

Tal dinâmica busca criar uma base comum para a discussão, uma precaução, visando habilitar o máximo de participantes a contribuírem com suas opiniões para o debate. Não se pretende ressuscitar o postulado de que alunas e alunos pobres têm mais dificuldades cognitivas. Mas não se pode ser ingênuo quanto à desigualdade de oportunidades que caracteriza profundamente a sociedade brasileira. Mas, nesse caso, como esperar que adolescentes entendam os significados sócio-históricos envolvidos na proposição de uma lei, bem como a estrutura e a linguagem adotadas. Não se trata aí de abordar o mero letramento no/ a partir do gênero textual em questão. Mas de significados que provavelmente não estarão satisfatoriamente acessíveis às/aos estudantes, que são adolescentes, tendo, em geral, de catorze a dezesseis anos.

Deve-se ressaltar que não se trata de um debate eleitoral, situação em que os concorrentes a cargos eletivos precisam entender as regras propostas, mas, como se trata de uma disputa, o desempenho dependerá das habilidades e preparação prévia de cada um, não cabendo falar em mecanismos de solidariedade entre os candidatos, o que, certamente, deverá ocorrer de maneira distinta no debate escolar. Ainda que não haja participação integral da



turma, é importante que todas e todos tenham possibilidade de compreensão daquilo que está sendo debatido.

Por exemplo, caso o tema seja aborto, de modo a evitar informações, opiniões ou argumentos infundados e melhor aproveitar a atividade, seria crucial informar que, no Brasil, há permissão legal para o procedimento em três casos:

- risco à vida da mãe;
- diagnóstico de anencefalia;
- casos de gravidez decorrente de estupro.

Além disso, seriam informações importantes:

- que outros países já regulamentaram de maneira irrestrita;
- que no Brasil existe uma discussão a respeito do tema, tendo como contrários argumentos de base religiosa e moral, mas frisando que o Estado é laico, explicitando os desdobramentos dessa premissa sobre o tema;
- que, mesmo proibido, o aborto é feito em clínicas clandestinas sem estrutura, o que vitima mulheres pretas e pobres;
- que o SUS teria condições de oferecer um serviço seguro;
- que a CF/88 diz assegurar liberdades individuais, mas nega às mulheres direito de decisão sobre seu corpo, mas homens não têm essa restrição.

Embora se entenda que esta dinâmica inicial deva ter caráter mais objetivo, já se configura uma intervenção estratégica, uma vez que se preocupa com os recortes e bases necessárias para uma discussão proveitosa. O ponto seguinte é fundamental para a dinâmica pedagógica e deve ser dosado cuidadosamente, de modo a promover o encorajamento, mas ao mesmo tempo os recortes e reconstruções necessárias ao debate. Assim sendo, uma opinião e/ou argumento válidos, deve-se explicar, é/são construídos em bases coerentes com as premissas estabelecidas, os fatos apontados a partir da pesquisa.

As intervenções pedagógicas têm por objetivo corrigir rumos e podem ser feitas em forma de questionamentos também. Se o Estado é laico, cabe o argumento de proibição do aborto em bases religiosas? Esta seria uma intervenção importante, inclusive para que os contrários se reposicionassem em outros argumentos, por exemplo. Mostrar a fragilidade de algumas posições é importante.

Não é possível imaginar uma atividade pedagógica, qualquer que seja ela, em que a professora ou o professor não oriente o caminho que considera adequado para a sequência do

tratamento do tema. Isso simplesmente não faz o menor sentido em se tratando de Educação. É como elencar os sinais de pontuação numa determinada aula, mas não orientar a respeito do seu uso adequado, sob o argumento de que é necessário deixar os estudantes terem suas opiniões a respeito do uso da vírgula, do ponto de interrogação, do travessão. Seria como abolir toda a dinâmica do que se entende por “correção”, que não precisa ser, necessariamente, tomado em seu sentido estrito.

Ao referir-se às reminiscências de infância relatadas em sua obra<sup>66</sup>, Freire destaca a maior amplitude da compreensão de mundo dos adultos. Não que isso signifique conhecimento infalível, mas não se pode prescindir dessa prerrogativa na atividade docente. Não se trata, portanto, de evocar a figura da/do “dona/o da verdade”, mas há que se considerar a validade do que diz no direcionamento das atividades pedagógicas, valendo-se de sua formação, inicial e contínua. Assim, a *ingenuidade* discente na perspectiva freireana, considerada como não pejorativa, precisa ser assumida na atividade com o debate regrado, a fim de que seja possível compreender o contexto em que alunas e alunos se encontram, mesmo no 9º ano.

Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a *contextos mais amplos* que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia suspeitar. (1982, p.14)

Assume-se como premissa, o que não configura qualquer absurdo, que a professora ou o professor estará mais preparado para tratar do tema que for abordado no debate. Sua *leitura de mundo* estará mais estruturada e fundamentada, bem como suas informações mais completas em relação às/aos estudantes, até por conta do planejamento prévio, sabendo-se que o exercício do magistério e da atividade de pesquisa estão intimamente imbricados, sendo indissociáveis um do outro. O ofício por si só, portanto, legitima sua atuação na mediação de forma diferenciada em relação a outros espaços de debates. Assim, seria descabido falar que isso desconsidera o conhecimento discente.

Desrespeitoso seria deixar a turma divagar em temas complexos sem apresentar qualquer leitura estruturada ou direcionamento adequado em termos pedagógicos.

Portanto, o que será mesmo determinante em sua atuação é seu posicionamento político como construtor/a de uma educação verdadeiramente *popular* e *democrática*, e cumpridor das disposições democráticas e igualitárias que, desde a promulgação da CF/88,

---

<sup>66</sup>A *Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam*.

vêm sendo reverberadas e ampliadas nos documentos específicos da Educação. Sem isso, ensinar a debater não será de muita serventia para aumentar a possibilidade transformação da realidade de profunda desigualdade social que ainda impera no Brasil.

Por exemplo, em relação ao tema abordado na tirinha do personagem *Armandinho*<sup>67</sup>, a respeito do estabelecimento dos chamados itinerários formativos via BNCC, não se vê como possível a falta de crítica ao Novo Ensino Médio (NEM)<sup>68</sup>, implementado em 2022. Assim, como no caso anterior, é preciso apresentar-lhes, oralmente, possibilidades de entender o tema de forma objetiva. Mas não será demais lembrar que as/os concluintes sofrerão diretamente os impactos no ano seguinte. Dessa forma, seria respeitoso com a turma não se posicionar contra e não alertá-los do risco que representa abrir mão de disciplinas importantes como Filosofia, Artes, História e Educação Física, que deixam de compor a base, dependendo do itinerário escolhido? É preciso alertá-los para a lógica nefasta que se esconde nessa proposta: a de formação de mão de obra barata e alienada.

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica. (FREIRE, 1982, p.26)

De acordo com essas mudanças o problema da Educação não está na falta de criticidade em relação aos problemas da realidade, mas na própria possibilidade de discernir, de pensar. De acordo com Freire (2019, p. 43), não se pode mesmo esperar que os opressores desenvolvam dinâmicas de libertação para os explorados. Portanto, caso não haja um compromisso com a libertação dos oprimidos do jugo sócio-histórico a que estão submetidos, entende-se que a Escola e o magistério Públicos estarão construindo seu ocaso, bem como o do próprio caráter democrático da Educação.

Por exemplo, quanto à alimentação, a CF/88 estabelece claramente que é direito de todas e todos e dever do Estado<sup>69</sup>, o que não comporta a naturalização da fome que assola quase um quarto da população. Indignar-se com a fome é necessário. Esse é um significado importante a ser construído. Assim, embora seja necessário caminhar em direção a um combate mais profundo em relação aos mecanismos de concentração de renda existentes no Brasil, faz-se necessário um discurso de defesa de programas de transferência de renda, como

<sup>67</sup> Ver subitem 3.3.

<sup>68</sup> Já foi abordado aqui o significado do currículo, incluindo o *currículo oculto*, o que leva à reflexão do que se intenta com a sabotagem das perspectivas de pensamento crítico dos filhos da classe trabalhadora por grupos empresariais interessados no aprofundamento das desigualdades sociais.

<sup>69</sup> Artigo 6º (a partir da Emenda Constitucional 64/2003).

o Bolsa Família<sup>70</sup>, por exemplo, pois eles garantem alguma dignidade a dezenas de milhões de pessoas no país. Tal defesa é especialmente importante, tendo em vista que serviços públicos e programas sociais<sup>71</sup> têm sido alvos de ataques contínuos desde sua criação.

Essa é uma leitura de mundo importantíssima para se trabalhar na sala de aula. É impensável que se defenda o contrário ou que se permita a propagação de desinformação sem fazer o contraponto político-pedagógico. Sugerir um texto para leitura é tudo o que se pode fazer? É muito pertinente o que afirma Bentes a respeito dos significados que podem construídos a partir da oralidade de maneira mais eficaz, aproveitando suas potencialidades dinâmicas:

Nas aulas de Língua Portuguesa, o exercício da palavra pública pode tornar-se extremamente significativo (e não apenas uma tarefa a ser cumprida) para aqueles que tomam a palavra e para aqueles que vão ouvir alguém falar. A meu ver, só é possível desenvolver as necessárias disciplinas do silêncio, da escuta atenta e outrem e da reflexão sobre o que o outro fala, se os temas a serem tratados forem envolventes, instigantes, polêmicos, de interesse público. Também não vamos desenvolver as necessárias disciplina e polidez nas interações se não formos imersos no universo no qual se forjam polêmicas e disputas de sentido a serem resolvidas de forma cordial e racional. (2011, p. 48)

O que deve ser entendido deste trecho é que, fundamentalmente, assim como não se fala por falar, a *palavra pública*, sobretudo no contexto do debate regrado, deve extrapolar o tratamento de trivialidades. A própria escolha de uma temática polêmica já denota claramente um posicionamento, seja por parte de professoras/es ou estudantes. Deve-se tomar algum cuidado com o que é entendido como simulação da situação real, pois a escola não é de apenas uma espécie de ensaio para a vida. Ela faz parte da vida. Pensar-se que a atividade pode prescindir de temas importantes para a construção de uma visão de mundo a partir de óticas politicamente engajadas pode ser danoso, assim como pretender-se neutra/o.

Dessa forma, pretende-se apontar como necessária uma postura política estreita na mediação docente, mesmo que sejam necessários momentos de distensionamento. Sendo a escolha do tema feita de maneira adequada, será mais provável que haja participação dentro dos moldes necessários. Há que se considerar que temas para o 9º podem precisar ser mais

<sup>70</sup> Programa Estatal de transferência de renda. Não se entra no mérito da criação em si. Mas defende-se sua necessidade, frente às desigualdades sociais existentes no Brasil.

<sup>71</sup> Freire defende a necessidade de se concretizar uma Educação crítica e emancipadora em toda a sua obra, questionando os que, mudando de posição, se punham a favor de dinâmicas filosófico-políticas que tirassem das pessoas pobres suas condições mínimas de subsistência. *Pedagogia da Autonomia* (2019), saberes necessários à prática educativa, editado em 1996, um ano antes de sua morte, realça a importância da construção e defesa de condições de equidade para o desenvolvimento social através de Educação.

“sérios”, polêmicos, do que aqueles pensados para o 7º, por exemplo, devido ao crescente interesse em circunstâncias da vida adulta. Chamar alunas e alunos ao diálogo precisa ser uma constante nas aulas, mas o ajuste do tema e o posicionamento docente são determinantes para que o propósito da conscientização em relação às mazelas enfrentadas por uma significativa parte da população sejam desnudadas de maneira eficiente e a compreensão das situações de opressão cause desejo de mudança.

É impensável, por exemplo, que se debata a questão de gênero/ orientação sexual e não se contraponha com fatos, leis, argumentos opiniões que sejam contrárias à igualdade de direitos disposta na CF/88. Bentes (2011) alerta para a necessidade de estruturação de uma Educação em Direitos Humanos (EDH), o que significa trabalhar sistematicamente os conceitos envolvidos na criação de diversas políticas públicas do Estado brasileiro, que estão em consonância com pressupostos humanistas da DUDH. Portanto, não é possível falar sobre violência de gênero de maneira eficaz sem se posicionar contra os assassinatos de pessoas não *cisgênero*<sup>72</sup> ou de mulheres. Não se pode deixar de sublinhar a importância da criação da noção de *feminicídio*, por exemplo.

Não se trata de ouvir opiniões discordando da criação do termo, desdenhar dos milhares de assassinatos dessa natureza. É possível que alunas ou alunos não entendam o contexto preocupante em que se deu a tipificação desse tipo de homicídio. Respeitar alunas e alunos com esse tipo de entendimento não é outra coisa senão confrontá-los de maneira pedagógica. É trabalhar para livrar as/os estudantes de uma concepção profundamente prejudicial a sua individualidade e à própria coletividade.

### **4.3 A abordagem da pluralidade cultural: uma forma de promover conscientização para a equidade**

Em relação à outra mazela social brasileira, apontada fartamente em diversos campos de estudo, o racismo, é lamentável que ainda se tenha, por vezes, o assunto como tabu em sala de aula, ou mesmo posicionamentos negacionistas por parte daquelas/es que deveriam combatê-los. Não há como negar que o conceito de *direitos humanos* abarca todos os temas de cidadania que sejam relacionados à *dignidade das pessoas*, e que a *pluralidade cultural* da qual falam todos os documentos oficiais abordados nesta pesquisa não se atém apenas ao reconhecimento em si, mas se desdobra em ações que devem visar à *equidade de oportunidades e modos de vida*. É preciso, portanto, uma visão *politicamente proativa*.

---

<sup>72</sup> Que se identificam com o sexo/gênero de nascimento.

Dessa forma, não se deve naturalizar, por exemplo, “opiniões” de natureza religiosa, embasadas em textos sectários referentes a outros contextos e que confrontem a Constituição e as premissas fundamentais dos direitos humanos. Considerar esta uma opinião pretensiosamente válida é, no mínimo, a perda de uma excelente oportunidade de orientar corretamente as/os estudantes quanto à leitura de mundo que deve ser feita em relação ao tema e, sobretudo, às pessoas. No pior dos termos, naturalizar opiniões e argumentos desse tipo é um desserviço. Uma educação esvaziada de significação política não é admissível, nem tampouco possível. (FREIRE, 1982, p. 27)

Não é possível uma educação esvaziada de significação política porque ela será capturada pelos interesses dos opressores, ainda que se reivindique neutra. A Educação jamais será apolítica, jamais será neutra. Quanto a isso, é preciso lembrar, portanto, do chamado *Projeto Escola Sem Partido*<sup>73</sup>, que, na verdade, visava instituir uma partidarização escancarada da escola em favor da opressão, tolhendo, inclusive, a liberdade de cátedra de professoras e professores da área de humanas, mormente de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. No entanto, não significa não ter havido ataques à Língua Portuguesa, também acusados de suposta doutrinação e atenção a temas que “desvirtuavam a língua”, além de apego a questões, supostamente, de menor importância, como a superação do preconceito linguístico, que tem sido, justamente, a tendência preconizada. (BAGNO, 1999, p. 94).

É frustrante achar que seja suficiente sair do quadro de giz para o quadro de acrílico e marcador de tinta, do conteudismo para o textualismo, do grafocentrismo para o oralismo, apenas. Não! É preciso mais. Há séculos, o Brasil, por conseguinte, na esteira dos ideais liberais burgueses descumpridos direitos escritos no papel ou nega-os sumariamente à maior parte da população, como ocorreu desde a primeira Constituição brasileira, a de 1824<sup>74</sup>. Portanto, mais do que um letramento no gênero textual *lei*, é preciso um letramento político, um letramento de significados sociais desejáveis para a formação de alunas e alunos, mas também de professoras e professores.

---

<sup>73</sup> Houve várias iniciativas ao longo dos anos, em diferentes unidades da federação, sendo alguns aprovados e declarados inconstitucionais, posteriormente, pelo Supremo Tribunal Federal. Em 2019, houve tentativa de institucionalização nacional de um regimento nesses moldes, mas sua tramitação não avançou, apesar de ter havido algum estardalhaço da extrema-direita política em favor do projeto.

<sup>74</sup> A Constituição do Império do Brasil, outorgada por D. Pedro I, em 1824, foi extremamente excludente. Reproduzindo as contradições do capitalismo-liberalismo, negou cidadania aos negros, o que, conseqüentemente, significava a negação da própria liberdade da maior parte de sua população.

Em relação ao racismo estrutural<sup>75</sup>, Infelizmente, ainda é possível encontrar razoável desinformação e compreensões profundamente equivocadas a respeito do sistema de cotas nas universidades públicas e institutos federais de ensino, criado a partir da Lei nº 12.711/2012. Conhecida como Lei das Cotas, promoveu uma revolução no acesso a espaços antes dominados por pessoas brancas. Ora, sabe-se que a Educação também proporciona melhores oportunidades. A questão é que, mais de dez anos depois da sua promulgação, ainda há professoras/es e alunas/os que entendem a lei como uma forma de privilégio a pretos, pardos, indígenas e pessoas com necessidades especiais, o que é um erro crasso.

Ter-se um debate a partir do tema das cotas e permitir que opiniões contrárias a esse tipo de ações afirmativas sem que se faça o contraponto pedagógico é profundamente desrespeitoso com alunas e alunos, sobretudo quando se leva em conta que a maioria da sala de aula é preta. Devido à desinformação e reprodução de ideias racistas, é comum que estudantes que seriam beneficiados pelo mecanismo, ou desconheçam ou sejam contrários. Deve-se considerar que no 9º ano, há a primeira possibilidade de utilização das cotas para acesso às escolas técnicas estaduais ou federais, por exemplo, o que pode melhorar a perspectiva de vida de alunas e alunos. Portanto, a desinformação tem grande potencial de estrago, caso não seja revertida.

Cabe também lembrar que, infelizmente, há educadoras/es que se posicionam, lamentavelmente contra o sistema. Estes e estas, segundo Freire, estão do lado dos opressores, Istoé não têm uma leitura de mundo adequada e carecem de um pensamento crítico sobre o fazer pedagógico:

Não creio na democracia puramente formal que “lava as mãos” em face das relações entre quem pode e quem não pode porque já foi dito que “todos são iguais perante a lei”. Mais do que dizer ou escrever isto, é preciso fazer isto. Em outras palavras, a frase se esvazia se a prática prova o contrário do que nela está declarado. Lavar as mãos diante das relações entre os poderosos e os desprovidos de poder só porque já foi dito que “todos são iguais perante a lei” é reforçar o poder dos poderosos. É imprescindível que o Estado assegure verdadeiramente que todos são iguais perante a lei e que o faça de tal maneira que o exercício deste direito vire uma obviedade. (FREIRE, 2000, p. 23)

Se não houver politização, compreensão e comprometimento com as demandas das camadas populares, de nada adiantará a superação do paradigma escrito, problema apontado, de maneira pioneira, por Freire (1982), porém com base em trabalhos desenvolvidos nas décadas anteriores, em relação à Educação das camadas populares. O significado histórico-

---

<sup>75</sup> Assim definido pelo sociólogo Silvio de Almeida.

político-filosófico não pode ficar relegado às disciplinas de História e Geografia, por exemplo, do currículo do Ensino Fundamental, assim como a abordagem e desenvolvimento das habilidades de leitura não é exclusiva de Língua Portuguesa. Por outro lado, a/o docente desta disciplina só poderá ter segurança na abordagem e levar a cabo este propósito, se, além do conhecimento dos documentos norteadores, houver plena consciência de classe e identificação com suas/seus alunas e alunos. A politização é necessidade latente a qualquer educador e educadora.

Não se pode querer assimilar a ilusão de que respeitar alunas e alunos seria ouvir sua opinião de que o Brasil é um país igualitário, sem preconceitos, que as cotas são ruins, que todos têm oportunidades iguais. Isso não é respeitar. Muito pelo contrário. A pedagogia dos oprimidos deve reunir, se verdadeira, professor/a e aluno/a numa mesma compreensão de mundo: a superação das mazelas que atormentam sua classe social. Para tanto, abordagem do significado não pode se restringir à análise semântica de enunciados.

“De outro modo: Não basta saber ler que "Eva viu a uva". É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.” (FREIRE, 2019, p. 56) Esse trecho mostra a importância da leitura de mundo não alienada, politizada, e acredita-se que é mais viável sua construção através da oralidade, sendo o debate regrado o espaço ideal. “Mediatizar-se pelo mundo” não se esgota no campo do letramento em determinado gênero ou análise linguística. Demanda amor (FREIRE; HOOKS). Importar-se com a superação dos tabus que existem na sala de aula, entre os quais está a suposta neutralidade da Educação, é um ato de amor pelos oprimidos.

A percepção dessa necessidade é urgente por professores e professoras de todas as disciplinas. É ingenuidade não promover debates a respeito de temas que certamente fazem, ou farão, parte da vida de educandas e educandos. Da mesma forma, perceber, por parte de crianças pobres a defesa do neoliberalismo e de suas políticas de desmonte do Estado, mas não alertá-las, de modo que possam entender sua condição de opressão é totalmente descabido. Nesse sentido, seria ótimo debater o significado e a importância do Sistema Único de Saúde, por exemplo, fundamental na exitosa campanha de vacinação contra a Covid-19, tendo em vista que os serviços públicos, que são fundamentais para o bem-estar dos mais pobres, passam por ataques constantes, com os quais, até os maiores beneficiados, por falta de compreensão, concordam.

Assim, cabe esclarecer que, esse esclarecimento é fundamental em cada debate e pode ser feito sem que se infrinjam disposições éticas para com os direitos de alunas e alunos, pois



não se trata de mera opinião pessoal da professora ou do professor, mas de uma orientação adequada ao entendimento do tema em discussão. As opiniões e argumentos dos discentes devem ser levados em consideração. Sua palavra será estimulada e garantida. Mas não será um processo honesto não fazer o contraponto sempre que for necessário, com sentimento verdadeiro e entonação de quem se preocupa com a vida de alunas e alunos e os direitos sociais que lhes são negados com muita frequência.

## 5 METODOLOGIA

O presente trabalho possui fins propositivos, sendo, portanto, de base bibliográfica. No entanto, superada a questão da pandemia de COVID-19, entende-se que seja legítima e proveitosa a pretensão de aplicá-lo no ambiente de sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental, o que alia, dessa maneira, pesquisa a prática. Assim, além dos procedimentos bibliográficos relativos aos aspectos teóricos, contar-se-á aqui com a proposição de uma sequência de atividades para conferir materialidade às observações. No entanto, é necessário ressaltar que, mais importante do que considerar o material como uma fórmula pronta para a obtenção de resultados fechados, é a observação de suas premissas.

Pretende-se que este trabalho seja desenvolvido, prioritariamente, de maneira coletiva, favorecendo a construção dialética do sentido. Ainda que algumas contribuições sejam individuais, espera-se que elas sejam alvo de debate da turma, com comentários contínuos e progressivos a respeito dos temas abordados em sala. Não se trata de entender os temas como meros conteúdos gramaticais ou habilidades/ competências, mas da abordagem de textos orais, sobretudo o debate, cujos temas são selecionados e submetidos a uma leitura crítica pelo professor, bem como, o que é muito importante, a produção de um texto autoral do docente, através da oralidade.

Esta pesquisa tem como pressupostos contextuais o ambiente encontrado nas escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro, cidade na qual, em muitas regiões, os prédios escolares encontram-se contextos de semiurbanização, isto é, nas chamadas comunidades ou favelas. Pode-se dizer que, até certo ponto, os contextos são parecidos: alunos carentes nos campos social, afetivo, econômico, entre outros. No caso da zona oeste, registra-se o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade, sendo, justamente, onde se localiza o bairro de Santa Cruz, que norteou esta proposta.

Trata-se do atendimento a uma turma regular, mas que seria perfeitamente adaptável à modalidade EJA/PEJA/NEJA, presente em diversas redes de ensino. Assim, considera-se o atendimento oferecido durante o dia, embora o EJA, em geral, funcione à noite. Pensando em termos de 9º ano, foco da pesquisa, observa-se uma relativa falta de perspectiva, sobretudo pelo encerramento de segmento, e conseqüente mudança de escola. Há que se considerar, ainda, que a faixa etária em que se enquadra a maioria do público atendido no segundo ciclo do ensino fundamental, de 12 a 17 anos, aproximadamente, carece de formação política para sua efetiva inclusão e compreensão de seu protagonismo.

Quanto aos prédios escolares, é possível perceber muitas limitações físicas, que acabam interferindo na rotina das atividades. Em geral, as escolas estão passando por um processo contínuo de sucateamento, tendo sua área reduzida, à medida que recebem cada vez mais estudantes e investe-se em propaganda e em programas com lógica empresarial. Nos prédios mais antigos, as salas costumam ter problemas crônicos quanto à temperatura, pois a capital tem períodos muito quentes, o que é agravado devido à expansão imobiliária na cidade, que destrói boa parte da vegetação que ajudaria a regular a sensação térmica. Levando-se em conta o número de alunos por sala, que chega a 40 na maioria dos casos, é possível refletir sobre a influência da superlotação percepção da temperatura também.

Sendo a capital já bastante urbanizada, ainda que de maneira irregular, não é possível afirmar que as escolas ficam longe das áreas centrais dos bairros. Antes, por serem prédios públicos, geralmente, estão relativamente bem localizados. Há sistema próprio de transporte para os alunos apenas em algumas regiões da cidade, majoritariamente, na zona oeste. No entanto, o atendimento deixa a desejar devido à superlotação dos veículos e a extensão das rotas, o que significa que a jornada entre escola e residência dos estudantes pode ser longa. Já a respeito da acessibilidade, não há dados consistentes a respeito da real situação das escolas municipais a esse respeito. Mas é possível que estejam aquém do necessário, pois a inclusão preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ 9394/96 não ocorreu de maneira sistemática.

Em relação aos materiais pedagógicos, nem sempre há disponibilidade de livros didáticos para todos os alunos. Além disso, a SME/RJ possui como diretriz a priorização Cadernos Pedagógicos, que são distribuídos a partir do kit escolar, que possuem, em princípio, uma proposta pensada a partir da realidade da rede e, embora não compreendam todas as disciplinas, configuram um material relevante para o trabalho cotidiano. Estes, por sua vez, são atrelados a um acompanhamento externo com avaliações bimestrais produzidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Não se pode deixar de destacar, por outro lado, que não se trata de uma realidade da rede, mas de várias realidades, dependendo das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que são 11 ao todo, nas quais temos diferenças substanciais entre essas regionais e mesmo entre escolas da mesma área. Assim, sublinha-se que, para se ter o mesmo ponto de chegada, seria preciso ter o mesmo ponto de partida, o que, sob nenhum aspecto acontece nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro.

As escolas costumam contar com salas de leitura e uma razoável variedade de títulos. As unidades também possuem livros paradidáticos na Sala de Leitura, havendo novas aquisições regularmente por parte da escola através de programas municipais e federais. Por outro lado, também é fato que faltam profissionais qualificados para o atendimento específico, ocorrendo, boa parte das vezes o desvio de função de um profissional para atender a demanda. É urgente que sejam fornecidas capacitações para o trabalho na sala de leitura, bem como a contratação de pessoal, via concurso público. O mesmo também se aplica às salas de informática, que costumam ser subutilizadas devido à falta de profissionais.

Pensa-se que esta pesquisa seria de grande utilidade para escolas da zona oeste, devido ao fato de compreenderem a região mais carente socioeconomicamente da cidade. Sabe-se que sem a consciência crítica jamais será possível compreender a realidade e lutar para transformá-la, como bem apregoou o patrono da Educação brasileira, Paulo Freire. A região possui dinâmicas de violência, muitas vezes banalizadas por boa parte da população local, achacada por narcomilícias e traficantes, que chegam a ter relativizados seus crimes, por, supostamente, oferecerem segurança. Esta é uma realidade que poderia ser abordada, por exemplo.

O corpo de profissionais da rede é formado, em sua maioria, de funcionários concursados, havendo, porém, considerável carência, em torno de 6 mil professoras/ES, segundo o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE-RJ).<sup>76</sup> Ainda segundo o SEPE, esse número seria maior não fossem as extensões temporárias de carga horária, conhecidas como dupla regência ou dobras, de profissionais que já atuam na rede. Ainda há que se considerar o movimento de migração de carga horária, das iniciais 16, 22,5 e 30 horas-aula para 40 horas-aula, que começou a ser ofertada no ano de 2013.

Dessa forma, esse quadro de carência crônica de profissionais também tem impacto direto sobre os resultados insatisfatórios apurados no IDEB da capital nos últimos anos. Não há pesquisa, planejamento ou estratégia pedagógica que resista à falta de professoras ou professores na sala de aula.

---

<sup>76</sup><[https://seperj.org.br/wp-content/uploads/2023/02/boletim\\_rede\\_municipal\\_04\\_2023\\_ok\\_versao\\_web.pdf](https://seperj.org.br/wp-content/uploads/2023/02/boletim_rede_municipal_04_2023_ok_versao_web.pdf)> Acesso em 15/03/2022, às 14: 03.

## 6 PROPOSTA DE ATIVIDADE

Por ser de base bibliográfica, esta pesquisa aponta como perspectiva que as atividades sejam distribuídas ao longo do ano letivo inteiro, uma vez que a proposta é, justamente, ter-se o *debate regrado*, gênero em destaque em meio aos demais pertencentes à oralidade, como atividade recorrente no planejamento pedagógico da turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Portanto, a sugestão é de que os debates sejam bimestrais tenham sempre dois momentos: um utilizando um tema sugerido pelo professor, outro construído democraticamente pela turma.

Entende-se como suficiente, no entanto, a apresentação de uma sequência didática (SD) dentre os temas a serem propostos pela professora ou pelo professor. Isso se deve fato de que, nos mesmos moldes de Marcuschi (2001), não configura intenção desta pesquisa querer apresentar um quadro fixo com propostas a serem reproduzidas independentemente do contexto. Sabe-se que as realidades são diversas e o planejamento, apesar do estabelecimento de uma base via BNCC, preserva a autonomia docente. Assim, entende-se o *debate regrado*, no âmbito deste trabalho, como o gênero mais propenso à construção eficaz de habilidades relacionadas à expressão de opiniões, construção de argumentos coerentes e realização de sínteses direcionadas.

Além disso, deve-se ressaltar o caráter da participação do/a professor/a no debate, que deve atuar de maneira mais incisiva do que a mera mediação “imparcial”, pois se trata de letramento no/a partir do gênero, mas, sobretudo, de uma dinâmica integrante do processo ensino-aprendizagem. Conforme defendido anteriormente, orientado por uma diretriz pedagógica, didatizada, o debate dispõe de um *timing* diferenciado para intervenções e orientações sendo, portanto, diferente do debate eleitoral ou atividade informal entre colegas. Espera-se que haja uma retroalimentação comunidade x escola/ escola x comunidade no sentido dialógico, isto é, que as/os estudantes se interessem por aplicar o conhecimento construído e, ao mesmo tempo, contribuam com suas experiências e interesses. (FREIRE, 2019b)

Não cabe, portanto, esperar-se uma produção metódica de um debate, mas, antes, a criação de um espaço razoavelmente organizado para exercício da *palavra pública*, a troca respeitosa de ideias/, opiniões, confronto de argumentos, busca de sínteses, talvez consensos, mas que se use espaço para abordar temas importantes e para que haja uma orientação mais humanista e comprometida com a igualdade social, com o respeito aos valores e atitudes democráticas, pois, sem isso, a Educação não tem sentido prático para a sociedade. Despida

desse significado, torna-se mera instrução tecnicista, o que já se provou inadequado em diversos espaços de pesquisa, discussão e deliberação.

Ao final de cada debate, é importante, propor-se uma síntese geral direcionada do que foi discutido. Nesse ponto, cabe à professora/ professor o direcionamento adequado do tema, sem jamais desconsiderar as contribuições das/dos estudantes. No entanto, não se pode deixar de lado os princípios constitucionais, bem como o compromisso histórico com a superação da opressão. A critério dos participantes, é possível fazer registro, em formato audiovisual, ou mesmo escrito. A proposta tem mais a ver com a possibilidade de construção de um repositório individual, ou coletivo, do que, necessariamente submeter as atividades de oralidade a um domínio da escrita, pois é justamente o que esta pesquisa busca sublinhar como sendo inadequado, enquanto objetivo único.

Cabe destacar que toda atividade de oralidade explicitada mais adiante é precedida de uma pesquisa prévia a respeito do tema em questão, solicitada pelo/a professor/a a alunas e alunos para que elas/eles possam ter acesso a informações que subsidiem suas falas, bem como ter contato com diferentes opiniões a respeito do que será abordado, começando a construir, dessa forma, a sua própria visão. Essa dinâmica visa frisar, não só a importância da pesquisa prévia, mas também da seleção de informações relevantes, uma vez que, com a popularização da internet, há grande quantidade de dados disponíveis, mas tem se tornado cada vez mais necessário filtrar, não só por interesse, como também por confiabilidade.

Ainda assim, é importante que a/o docente ofereça, antes, do debate um resumo a respeito dos principais pontos a serem abordados, uma espécie de contextualização objetiva do tema ou fato a ser abordado. Tal medida tem potencial de minimizar eventuais carências de informações de estudantes que não tenham, por diferentes motivos, procedido a pesquisa prévia. Além disso, trata-se da oportunidade de enfatizar determinados aspectos que sejam importantes para a discussão, uma vez que as/os alunas/os podem não perceber com muita facilidade os pontos sobre os quais se deve debruçar para tratar determinados temas. Em outras palavras, não se pode abordar *a política de cotas*, por exemplo, sem se falar do passado escravista do Brasil, da maneira como se deu a abolição e das desigualdades sociais permanentes no Brasil, que é um país da periferia do capitalismo mundial.

Assim, as atividades 1 e 2 são iniciais e teóricas, estando as demais dispostas em pares ao longo dos quatro bimestres letivos. Isso, no entanto, não significa que não seja necessário abrir espaço para reforço de conteúdos ou dirimir eventuais dúvidas sempre que essa demanda surja. Por outro lado, também deve ser constante a checagem tanto com exercícios escritos

quanto a partir do próprio gênero/ habilidades em destaque nesta pesquisa. Nunca é demais falar-se em estratégias pedagógicas de antecipação e precaução nas aulas. Contar que não há riscos e déficits não parece adequado à realidade das salas de aula brasileiras.

Assim, a *Atividade 3* será usada como exemplo, sendo uma sequência didática preparada para o primeiro bimestre. Embora, ressalte-se, seja livre a escolha do tema considerando-se cada contexto, entende-se que a escolha do tema “*Racismo e ações afirmativas*” é pertinente para o início do curso, uma vez que é um tema central para se entender as profundas desigualdades sociais que assolam a maior parte da população brasileira desde os primeiros tempos da história nacional. Além disso, tem o intuito de oferecer subsídios para o entendimento adequado das políticas de ações afirmativas, das quais se espera que as/os estudantes façam jus sem achar que estão sendo indevidamente beneficiadas/os nas provas de acesso a escolas técnicas de Ensino Médio, por exemplo e, posteriormente, na universidade pública.

Quanto ao tema sugerido pelos alunos, é importante que seja tratado com a devida consideração para o enriquecimento do processo pedagógico, afinal, por mais inusitado, delicado ou complexo que pareça o tema, trata-se da efetiva contribuição de alunas e alunos para o currículo da escola em que estudam. A verdadeira pluralidade democrática só se concretiza mediante sua contribuição e o reconhecimento por parte da escola das experiências vivenciadas pelo seu público. Cabe à/ao professora/professor tomar as devidas providências para adaptação de linguagem, recortes temáticos e calibragem para o tratamento do tema, sem incorrer em censura.

Cabe destacar que as atividades que envolvem escrita e precedem o debate propriamente dito têm como ápice o momento do debate. Assim, não se deve esquecer essa ênfase, pois o peso maior deve recair sobre a atividade com a oralidade. Seria incorreto, pois, tratar a atividade com a oralidade a partir do *debate regrado* como complemento das atividades escritas, que, como se pode perceber, contam com outros gêneros textuais. A produção de texto na modalidade escrita, seja na resolução de questões de compreensão, seja produção de texto não têm proeminência na proposta apresentada.

Para ficar claro, no exemplo de atividade disposto a seguir, é o MOMENTO 5 o mais importante. Espera-se que a professora ou o professor entenda a importância de uma *leitura de mundo* em favor dos oprimidos e que a expresse, não de maneira autoritária, mas assertiva para que alunas e alunos entendam seu lugar no mundo e tomem consciência de sua contribuição para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## QUADRO DE ATIVIDADES

---

**Atividade 1** Diagnose e apresentação da oralidade como possibilidade de produção de texto e ferramenta do cotidiano para a resolução de necessidades comunicativas.

**Atividade 2** Apresentação de conceitos de tema, tese, argumento, fala pública, turno de fala, mediação, antítese, síntese, réplica e tréplica.

**Atividade 3** Debate com tema sugerido pelo professor: Racismo e ações afirmativas

**Atividade 4** Debate com tema sugerido pelos alunos

**Atividade 5** Debate com tema sugerido pelo professor: A relação entre seres vivos e meio ambiente

**Atividade 6** Debate com tema sugerido pelos alunos

**Atividade 7** Debate com tema sugerido pelo professor: Gênero, corpo e orientação sexual

**Atividade 8** Debate com tema sugerido pelos alunos

**Atividade 9** Debate com tema sugerido pelo professor: Trabalho, dignidade e consumo

**Atividade 10** Debate com tema sugerido pelos alunos

---



## 7 EXEMPLO DE ATIVIDADE

### **Atividade 3 Debate com tema sugerido pelo professor: Racismo e ações afirmativas**

|                     |   |
|---------------------|---|
| Título da aula      | A construção de estereótipos na cultura brasileira e suas consequências nos diversos campos sócio-históricos e políticos.   |
| Objetivo            | Refletir sobre como a permanência do discurso eurocêntrico impede a valorização da matriz cultural africana no Brasil, salientado seu desdobramento na literatura e, sobretudo, e sua presença como elemento-chave no chamado racismo estrutural. |
| Ano                 | 9º ano de Ensino Fundamental  |
| Gêneros abordados   | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Debate regrado,</li> <li>➤ Cartum,</li> <li>➤ palestra,</li> <li>➤ conto (africano),</li> <li>➤ letra de canção.</li> </ul>  |
| Áreas envolvidas    | Português e História  |
| Quantidade de aulas | 5 aulas de 50 minutos, sendo 1 tempo para cada momento.   |
| Recursos            | Quadro, marcador de quadro, projetor, som e piloto.   |

#### **Momento 1: As raízes do problema**

|                            |  |
|----------------------------|--|
| Objetos do conhecimento    | Cartum, leitura de textos não verbais, concepção de discurso   |
| Competências e habilidades | <p>(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. – , o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.</p> <p>(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.</p> <p>(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</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>relevância social.</p> <p>(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.</p> <p>(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.</p> <p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> |
|--|---|

**PRÉ-TEXTUAL (20 min):** debate inicial sobre a temática da aula e os objetivos pretendidos

Fazer uma sondagem inicial a respeito do que os alunos conhecem a respeito da expansão europeia sobre a África no século XIX. Checar qual é a sua percepção de valor em relação à cultura europeia, frente às demais, incluindo a cultura afrobrasileira. Apresentar as características gerais de um cartum. Abordar o conceito de estereótipo. Proceder à apresentação do personagem histórico Cecil Rhodes como uma importante figura no âmbito do chamado neocolonialismo.

*Espera-se que os alunos consigam estabelecer contextualizar o ponto de partida e perceber a relação inicial entre os diferentes campos do conhecimento, visando entender a leitura proposta.*

TEXTO 1

Deve-se evidenciar a presença, enquanto sequências tipológicas, mesmo que num texto imagético a argumentação (eurocentrismo) e a descrição (caracterização do personagem).

TEXTUAL (10 min)

Como sabemos, é perfeitamente normal ler um texto-imagem. Dessa forma, responda:

1) O que representa a imagem sob a figura de Cecil Rhodes?

*Espera-se que o aluno aponte a África, e como continente, tendo por objetivo desfazer um equívoco muito difundido, de que seria um país.*

2) Qual é o significado da extensão das suas pernas nas duas pontas do desenho?

*Espera-se que o aluno aponte a expansão europeia sobre a África. O objetivo é que ele entenda a amplitude dessa presença e o cartum em si como produto de um discurso de apologia à cultura europeia.*

3) Qual elemento da imagem denota claramente o uso da violência pelos europeus?

*Espera-se que o aluno perceba que esse elemento é a arma. O objetivo da questão é salientar que a ideia de superioridade europeia foi construída à força.*

|                      |
|----------------------|
| PÓS-TEXTUAL (20 min) |
|----------------------|

1) A partir do conhecimento construído durante os momentos anteriores, os alunos deverão expressar oralmente sua opinião sobre até que ponto o discurso de dominação europeu exerceu influência sobre a construção da imagem (negativa) que se tem da África e dos africanos no mundo contemporâneo.

*Espera-se que os alunos concluam que o discurso e a violenta presença europeia na África serviram de base para a criação de uma narrativa desfavorável aos africanos quanto a questões civilizatórias. O objetivo é levá-los à reflexão de que se trata de um discurso parcial e muito difundido no mundo contemporâneo e que perdura há séculos.*

2) Em seguida, devem apresentar, também oralmente, sua reflexão com relação ao lado dos “vencidos”, isto é, se os africanos concordariam ou não com o discurso eurocêntrico sobre o caráter de sua presença na África no século XIX.

*Espera-se que os alunos percebam que é preciso haver o contraditório a respeito de qualquer narrativa e que, progressivamente, os africanos estão batalhando para reduzir os danos que esse discurso tem causado aos diversos povos/países que se constituíram ao longo da história africana*

### **Momento 2: Autopercepção**

|                            |   |
|----------------------------|---|
| Objetos do conhecimento    | Gênero palestra, relato pessoal, tese, argumento, conclusão   |
| Competências e habilidades | <p>(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.</p> <p>(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.</p> <p>(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.</p> <p>(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>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.</p> <p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p>(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.</p> <p>(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.</p> |
|--|---|

PRÉ-TEXTUAIS (10 min)

Este segundo momento inicia-se com o um bate-papo sobre a possível conexão entre o discurso que legitimou a exploração africana pelos europeus e as consequências para a contemporaneidade africana, bem como dos demais povos periféricos atingidos por essa ideologia, incluindo o Brasil. Os alunos serão questionados sobre se faz sentido postular/defender uma interligação entre o presente e o passado de desprestígio da cultura africana/afrobrasileira, bem como o apagamento dos elementos autóctones.

*Espera-se que os alunos entendam que não se pode enxergar quaisquer fatos ou discursos de maneira descontextualizada ou dissociada da história. Essa atividade tem por objetivo promover a reflexão a respeito da condição da cultura africana e afrobrasileira no contexto sociopedagógico e literário brasileiro, focando no desprestígio e resistência à abordagem dessa temática.*

TEXTO 2 – Exibição do vídeo de uma palestra da escritora nigeriana *Chimamanda Ngozi Adichie*, realizada em 2009, em conferência da ONG TED Talk. O uso deste texto tem o intuito de abordar as a percepção das consequências da cultura judaico-cristã-ocidental sobre as diversas culturas periféricas. (20 min)

Link da palestra: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>

TEXTUAL (10 min)

1) Bate-papo a partir de trechos do vídeo destacados pelos alunos.

*Espera-se que os alunos façam algumas observações a respeito de trechos da fala de Chimamanda que eles tenham achado interessantes e significativas. Essa atividade tem por objetivo incentivar a tomada de palavra por parte dos alunos para que estes exercitem a expressão de suas opiniões a respeito do que julgarem pertinente. Destina-se também a checar o que eles assimilaram da fala da escritora, bem como sua capacidade de síntese das idéias gerais do texto para a montagem de um quadro explicativo.*

PÓS-TEXTUAL (10 min)

1) Proposição de um quadro-síntese

*Tema: A desigualdade das relações de poder nas narrativas históricas.*

*Tese: Uma história única favorece à construção de estereótipos nocivos e duradouros.*

*Argumento principal: Perda da identidade cultural e produção de uma leitura de mundo enviesada.*

*Conclusão: É preciso democratizar as narrativas históricas.*

### **Momento 3: Outras narrativas**

|                            |  |
|----------------------------|--|
| Objetos do conhecimento    | Gênero palestra, fato e opinião, concepção de discurso, formulação de hipóteses, sinais de pontuação, estratégias de referenciação |
| Competências e habilidades | (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada                          |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.</p> <p>(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</p> <p>(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.</p> <p>(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.</p> |
|--|---|

PRÉ-TEXTUAL (10 minutos)

1) Abordagem de aspectos das histórias em geral, como elementos de uma narrativa, bem como as partes que compõem um enredo, e, especificamente, a caracterização do conto como narrativa curta. Após a checagem dessas informações, procede-se a sistematização em quadro.

*Espera-se que os alunos consigam identificar os elementos que compõem a tipologia canônica narrativa. O objetivo é facilitar o entendimento da atividade e formular hipóteses a respeito do conto de base africana.*

2) Em um segundo momento, ocorre a checagem das expectativas dos alunos a respeito de um conto não europeu, quanto a estrutura, elementos e significados.

*Não se espera respostas exatas nesse ponto, mas apenas que os alunos estejam receptivos em relação a uma história de matriz diversas a que estão acostumados. Tem-se por objetivo levá-los à reflexão sobre o que poderia ser encontrado ao longo do texto.*

3) A escolha do título de um texto não é um mero acaso. Ele é conectado ao corpo do texto, estabelecendo com ele uma relação de sentido. No caso do texto 3, qual informação pode ser antecipada no título?

*A informação antecipada refere-se aos três personagens da história: as duas mulheres e o céu. Espera-se que o aluno consiga compreender o título como parte importante do texto.*

### TEXTO 3

#### As duas mulheres e o Céu

No começo dos tempos, a distância entre o céu e a terra era bem pequena: não passava da altura de uma girafa.

Certo dia, numa aldeia africana, duas mulheres estavam com os seus pilões amassando grãos de trigo. As duas não paravam de falar. Era uma fofoca atrás da outra. Uma delas, empolgando-se muito com o falatório, levantou o pilão tão alto que fez um furo no céu.

– Aii! – gritou o céu.

Tão animadas com a conversa estavam as duas mulheres, que não ouviram o grito.

Acontece que não parou por aí. O espaço celeste começava a ganhar furos e mais furos porque as duas mulheres, de tão empolgadas com a conversa, não perceberam que seus pilões rasgavam o céu, que continuava a gritar.

Lá em cima, o tapete azulado chorou, berrou e nada adiantou. Finalmente, tomou uma decisão:

– Assim não dá mais, vou me afastar da terra o máximo que puder.

Subiu, subiu o mais alto que pôde. Quando chegou lá no topo do mundo, sossegou:

– Aqui está bom. Ninguém mais vai conseguir me furar.

Todos os furos que as duas mulheres fizeram nunca mais foram fechados. Os africanos dizem que esses furos podem ser vistos diariamente durante a noite: são as estrelas do céu.

BRENNAN, Ilan. “As narrativas preferidas de um contador de histórias”. Difusão Cultural do Livro, 2005.



|                  |
|------------------|
| TEXTUAL (25 min) |
|------------------|

1) Além do título existe o chamado tema, e ambos não devem ser confundidos. Já sabemos o que é título e sua função. O tema, por sua vez, deve ser apreendido a partir da leitura do texto, como sabemos. Assim, qual seria o tema do texto 3?

*Espera-se que os alunos respondam que o tema do texto é o mito da criação das estrelas na perspectiva de uma narrativa africana. O objetivo da questão é ajudar a desenvolver essa habilidade em questão: identificar o tema de um texto.*

2) Qual expressão do primeiro parágrafo confere ao texto um ar de “mito fundador”, isto é, algo ligado a religiosidade?

*Espera-se que o aluno responda que é a expressão “No começo dos tempos”. O objetivo da questão é evidenciar a narrativa como uma espécie de história alternativa à criação do firmamento na mitologia judaico-cristã-ocidental.*

3) Ao longo do texto, foram usadas diferentes referências para se referir às “duas mulheres”. Que termos são esses?

*Espera-se que o aluno aponte três estratégias: (a) as duas, (uma) delas, seus, ninguém, (b) uso do artigo definido – a, e (c) uso de verbos na terceira pessoa. A questão tem por objetivo explicitar algumas possibilidades de referenciação e progressão referencial.*

4) Agora, procure no texto as referências ao termo “céu”.

*Espera-se que o aluno responda “espaço celeste”, “tapete azulado”, e “me” (na primeira pessoa do discurso direto). A questão tem por objetivo complementar a anterior.*

5) Você deve ter reparado que o termo “ai” está escrito de maneira diferente no texto. Isso tem um propósito comunicativo. Assim, qual é o efeito de sentido provocado pela repetição do “i”, associado ao uso da pontuação (!)?

*Espera-se que o aluno responda que o recurso denota um grito prolongado do personagem céu. O objetivo da questão é abordar alguns recursos expressivos utilizados no texto.*

6) Transcreva o trecho que deixa claro que o Texto 3 refere-se a uma narrativa da cultura africana.

*Espera-se que os alunos transcrevam “O africanos dizem que esses furos podem ser vistos diariamente durante a noite: são as estrelas do céu.” O objetivo da questão é ressaltar a matriz africana como geradora do discurso presente na narrativa.*

|                      |
|----------------------|
| PÓS-TEXTUAL (15 min) |
|----------------------|

A atividade final é um bate-papo sobre o paralelo feito entre o conto lido e os contos ocidentais/ eurocêntricos, buscando refletir sobre os discursos que são propostos para a explicação de determinados aspectos históricos.

*Espera-se que os alunos reflitam sobre o mito trabalhado e consigam associar o paralelo possível com os mitos judaico-cristão-ocidentais, amplamente difundidos na nossa cultura, questionando por que não temos tanto acesso a histórias de uma importante matriz cultural brasileira. Essa questão tem por objetivo promover a reflexão acerca do da desigualdade de ênfase em relação às diferentes matrizes culturais brasileiras, ressaltando o discurso que deu origem a essa visão de mundo.*

#### **Momento 4: Apreciação cultural**

|                            |   |
|----------------------------|---|
| Objetos do conhecimento    | Gênero letra de canção, biografia, fato e opinião, concepção de discurso, formulação de hipóteses   |
| Competências e habilidades | <p>(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p>(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.</p> <p>(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de</p> |

|   |
|---|
| linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. |
|---|

|                      |
|----------------------|
| PRÉ-TEXTUAL (10 min) |
|----------------------|

Como, provavelmente, os alunos não conhecem o cantor e compositor Gonzaguinha, devido ao fato de serem mais jovens, a aula será iniciada a partir da apresentação da biografia do artista, enfatizando seu engajamento político durante sua carreira. Além disso, eles serão questionados a respeito de suas preferências musicais, bem como sua avaliação sobre a música produzida em períodos anteriores. Serão pontuadas questões relativas ao gênero letra de canção.

*A atividade tem por objetivo a ambientação dos alunos na temática da aula.*

**TEXTO 4** – Canção *Tanacara*(1988), do cantor e compositor brasileiro Gonzaguinha. Este material tem o intuito de estabelecer uma conexão com o caso brasileiro, que possui ampla matriz cultural africana, como facilmente se constata em literatura científica ou na observação cotidiana. É desejável que a/o estudante entenda a constante valorização do elemento eurocêntrico/estadunidense, em detrimento de sua própria cultura, e que ela/ele rejeite, de maneira consciente e fundamentada, essa dinâmica.

(5 minutos. Áudio Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gonzaguinha/490944/>)

### **Tanacara**

O Brasil não conhece a África  
mas a África sabe bem o Brasil  
O Brasil não conhece a África  
O Brasil não sabe bem o Brasil.

Tá na cara, tá na veia, tá na cor  
Tá no som do tambor  
Tá na bunda e no olho do amor

Tá no dia de branco  
Tá nas almas da segunda-feira  
Tá no brilho da fé dos filhos de lemanjá.

-Odoiá!

Tá no suor e no sangue

que a gente ainda derrama  
 Pois é Brasil uma afta.  
 Axé Brasil, África  
 Não sabe ou não quer saber  
 Tá na cara da gente, a gente vê

|                  |
|------------------|
| TEXTUAL (10 min) |
|------------------|

1) Destaque algumas expressões relativas que facilmente nos remetam à cultura afrobrasileira. *Espera-se que os alunos identifiquem “Iemanjá”, “Odoió” e “Axé”. O objetivo da questão é destacar as contribuições vocabulares africanas para a língua portuguesa, bem como abordar o que elas representam.*

2) Qual recurso linguístico foi utilizado para sinalizar as várias contribuições da cultura Africana presentes no Brasil?

*Espera-se que os alunos percebam a repetição do vocábulo “tá”. O objetivo da questão é abordar o registro informal como forma de expressar intimidade entre as duas culturas.*

3) Com relação a *conhecer a África*, o eu lírico declara sobre a posição do Brasil “Não sabe ou não quer saber/ Tá na cara da gente, a gente vê”. Que hipótese podemos destacar sobre o desconhecimento da importância da contribuição africana por boa parte da população do Brasil?

*Espera-se que o aluno chegue à conclusão de que o desconhecimento pode ser intencional. O objetivo da questão é levar o aluno à reflexão do termo “ou”.*

|                      |
|----------------------|
| PÓS-TEXTUAL (25 min) |
|----------------------|

1) A sequência terá seu encaminhamento com uma proposta de síntese dos temas abordados a partir da proposta e dos textos. Nesse fechamento, os alunos poderão expressar suas opiniões a respeito do percurso.

*Não há uma expectativa fixa de resposta, sendo mais desejável que os alunos avaliem livremente o tema abordado e a leitura proposta. A questão foi proposta dessa forma para permitir o máximo de espontaneidade às análises.*

### **Momento 5: Debate** (50 minutos)

|                         |   |
|-------------------------|---|
| Objetos do conhecimento | Gênero debate, tese, argumento, conclusão |
|-------------------------|---|

|                            |  |
|----------------------------|--|
| Competências e habilidades | <p>(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.</p> <p>(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.</p> <p>(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.</p> <p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p>(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.</p> |
|----------------------------|--|

Embora as atividades dos momentos anteriores tenham conjugado questões de análise linguística, às de leitura, compreensão e interpretação textuais a momentos de reflexão e debate, este momento final configura o ponto mais importante da sequência semanal, pois todo ele é dedicado ao debate a respeito do tema “Racismo e ações afirmativas”. Deve-se considerar que se faz necessário, desde o início do ano letivo, abordar a importância do sistema de cotas para a superação da desigualdade social advinda das dinâmicas racistas adotadas pelo estado brasileiro ao longo dos séculos.

Tal dinâmica é importante devido ao objetivo maior de desconstruir o discurso falacioso de que, com a criação das leis de cotas, nos diversos âmbitos e setores da administração pública, por exemplo, teria sido estabelecido um favorecimento aos estudantes de camadas populares em concursos públicos de acesso a escolas de regime especial. Pretende-se desmitificar essa falácia, pois ela é nociva aos estudantes de escolas públicas, que muitas vezes assimilam esse discurso e o reproduzem acriticamente.

É importante, também, destacar que essas proposições são sugestões, cabendo à professor ou professor dinamizar/ provocar de acordo com cada situação de aula.

Provocações: Existe racismo no Brasil?

Existe relação entre os problemas sociais brasileiros e racismo?

Como nós, pobres, nos situamos frente a essa situação?

Como superar essa condição?

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma única história. Plataforma YouTube, publicado em 2009. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>>. Último acesso em 01 de fevereiro de 2023, às 12:02.

BRENNAN, Ilan. As duas mulheres e o céu. In *As narrativas preferidas de um contador de histórias*. Difusão Cultural do Livro, 2005.

JUNIOR, Luiz Gonzaga. *Tanacara*. Intérprete:Gonzaguinha. In. *Corações Marginais*. Rio de Janeiro: Moleque/WEA, 1988. Duração 3:58. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gonzaguinha/490944/>. Último acesso em 03 ago. 2021, às 21:00.

KOCH, I; ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008. (capítulos 5 e 6)

SAMBOURNE, Edward Linley. [The Rhodes Colossus](#): Caricatura de [Cecil John Rhodes](#). Nova Iorque. Domínio Público. 1892. Disponível em <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Ferrovia\\_Cabo-Cairo#/media/Ficheiro:Punch\\_Rhodes\\_Colossus.png](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ferrovia_Cabo-Cairo#/media/Ficheiro:Punch_Rhodes_Colossus.png)>Último acesso em 01ago. 2021, às 12:00.

WERNECK, L; RICHE, R; TEIXEIRA, C. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.

---

**Atividade 4 Debate com tema sugerido pelos alunos**


---

|                            |   |
|----------------------------|---|
| Título da aula             | A depender da sugestão dos alunos.  |
| Objetivos                  | A depender das sugestões dos alunos, mas é possível apontar como objetivos fixos das dinâmicas de debate o estímulo à fala pública, ao respeito mútuo, dentro do intuito de desenvolvimento da leitura de mundo do aluno. |
| Ano                        | 9º ano de Ensino Fundamental  |
| Gêneros abordados          | Debate regrado.   |
| Áreas envolvidas           | Português   |
| Quantidade de aulas        | 5 aulas de 50 minutos, sendo 1 tempo para cada momento.   |
| Recursos                   | Quadro, marcador de quadro, projetor, som e celulares.  |
| Objetos do conhecimento    | A depender da sugestão dos alunos.  |
| Competências e habilidades | A depender da sugestão dos alunos.  |

**Momento 1: Escolha do tema** (50 minutos)

Sondagem e escolha dos temas: os alunos serão convidados a expor temas/fatos que lhes interessem para que seja possível fazer a seleção democrática de um ou mais temas para a discussão.

**Momento 2: Levantamento de informações** (50 minutos)

Os alunos poderão pesquisar os temas que foram selecionados a fim de levantar informações para o posterior compartilhamento objetivo com os demais.

**Momento 3: Compartilhamento das informações**(50 minutos)

Após a pesquisa, os alunos deverão compartilhar as informações que obtiveram uns com os outros oralmente, procurando não opinar nesse momento. É preciso ser objetivo nesse etapa.

**Momento 4: Debate** (2T de 50 minutos)

Nesse momento os alunos vão discutir o(s) tema(s), tendo o professor como mediador.



## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período da redemocratização, embora ainda persista uma profunda desigualdade social, é possível dizer que o Brasil avançou bastante no estabelecimento de princípios fundamentais para uma sociedade mais justa. Enquanto critério de aferição da qualidade da Educação Pública, não há dúvidas de que o acesso universal é fator importante, bem como as políticas de incentivo à permanência que, sabe-se, ainda precisam ser aprimoradas.

Essa nova realidade, estruturada a partir da LDB/96, promoveu maior contato da escola com formas de expressão diferentes das consagradas nas atividades pedagógicas tradicionais, o que exigiu um reposicionamento dos currículos oficiais tendo em vista a riqueza cultural trazida por alunas e alunos oriundos das camadas populares, que passavam frequentar as fileiras escolares. Ao ter sua bolha estourada, coube aos sistemas de ensino adaptarem-se, processo ainda em curso, às novas demandas surgidas com a presença maciça dos filhos da classe trabalhadora na escola.

Para tanto, os documentos norteadores do ensino passaram a refletir essa demanda e a considerar aspectos antes ignorados nas salas de aula. Direitos sociais, cidadania, pluralidade cultural, inclusão, política e crítica da realidade passaram a ser expressões correntes na vida pública brasileira, o que, certamente, teve eco no ambiente escolar. Especificamente em relação à Língua Portuguesa, a abordagem sociolinguística ganhou força, em detrimento à abordagem gramatical, instituindo a noção de *gêneros discursivos*, numa perspectiva bakhtiniana, como pontos de partida e chegada para a questão linguística.

Nesse contexto, a *oralidade* surge, pela primeira vez, como possibilidade pedagógica nos documentos oficiais através dos PCNs-LP (1998), reverberando nas DCNs, do mesmo ano, com atualização feita em 2013 e aprofundadas em definitivo na BNCC (2017). A Base Nacional, como foi visto, estabeleceu a oralidade enquanto eixo próprio de abordagem, ampliando, definitivamente, as possibilidades de ação pedagógica em relação à modalidade escrita. Viu-se que, entre outras possibilidades, está a retextualização de textos orais (MARCUSCHI, 2001/2008; FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2002), o que, certamente, é válido, dependendo dos objetivos que se queira atingir. No entanto, enxerga-se outras possibilidades para a didatização da oralidade, conforme propõe esta pesquisa.

É importante destacar que a pedagogia freireana já questionava a centralidade da escrita e a intolerância da escola elitizada desde meados de 1960. Freire também propôs a necessidade de uma educação para a libertação das classes oprimidas, assinalando que é essencial a abordagem pedagógica da realidade de alunas e alunos, didatizando a reflexão

sobre mundo em que os sujeitos presentes na sala de aula estão inseridos. A *leitura de mundo*, assim, configura-se como muito mais do que a observação de árvores, construções e fenômenos naturais. É objeto de ação pedagógica numa concepção política da Educação.

Na perspectiva de Freire, portanto, não há que se falar em neutralidade na sala de aula, tampouco na proposição do currículo. Dessa forma, todas essas mudanças observadas foram políticas. A concepção de uma dinâmica dialógica da Educação realça a igualdade de contribuição dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, portanto, a atenção às vozes integrantes do ambiente escolar é essencial. Nesse sentido, as práticas de oralidade devem fazer parte do planejamento não apenas como um mero falar (MARCUSCHI, 2001; FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2002), mas como atividades estruturadas e sistemáticas, de modo a proporcionar uma participação mais efetiva na abordagem de temas importantes para uma formação realmente cidadã (BENTES, 2012), na qual o diálogo e o posicionamento crítico sejam pilares das práticas sociais cotidianas.

Tendo em vista essa necessidade de uma formação correta (FREIRE, 2019a), a saber, crítica e alinhada a valores, atitudes e procedimentos baseados na solidariedade e no respeito à pluralidade, foi propósito desta pesquisa indicar o *debate regrado* como gênero textual de maior importância para a tarefa. Não basta, no entanto, apontar o letramento no debate como objetivo a ser alcançado. Faz-se necessário utilizá-lo como instrumento para um letramento crítico em temas essenciais para a vida em uma sociedade tão desigual como a brasileira, devendo estarem atentos professor e/ou professora para as informações e posicionamentos que surgirem a partir das atividades.

Em outras palavras, é preciso estimular reflexões, opiniões e a dialogicidade, mas é imperativo, tendo em vista o caráter político-pedagógico inerente a *práxis* educativa, que haja uma construção significativa voltada para a superação da opressão, o que não pode ser feito apenas observando o que alunas e alunos verbalizam no debate. Educar a partir de Língua Portuguesa deve significar compromisso muito além da semântica das palavras, frases e enunciados. É preciso compreender suas opiniões, mas considerar que sua *leitura de mundo*, bem como o entendimento dos conteúdos tradicionais, habilidades e competências gerais e específicas, carece de direcionamento adequado.

Compreender o contexto de produção é premissa básica nessa empreitada de libertação. Isso significa assumir que, assim como adultos possuem posições controversas a respeito de temas polêmicos, como a validade da aplicação de dinâmicas meritocráticas em meio à desigualdade social brasileira, as/os estudantes adolescentes, precisam de orientação e/para confronto não autoritário, mas incisivo, a fim de se evitar sua adesão a teses que

lhes são prejudiciais. Essa ação política também deve ter o intuito de minar as chances de reprodução posterior de dinâmicas opressoras ou indiferentes à opressão, sobretudo entre oprimidos. (*idem*, 2019b)

Dessa forma, viu-se que a construção do currículo, nesse caso, operando o *debate regrado* como forma de promover a conscientização sobre a importância da palavra pública, da argumentação, do diálogo respeitoso, mas também da construção de consciência crítica voltada para o conhecimento e reflexão acerca da realidade de alunas e alunos. Nessa tarefa, professoras e professores de Língua Portuguesa não devem se furtar ao trabalho do significado sócio-histórico, nem devem temer acusações de abandono de currículo ou mesmo de doutrinação, pois seu compromisso maior é com a conscientização e emancipação total dos oprimidos. Deve mesmo a educadora ou educador entender-se como tal, pois não que se negar o fato.

Identificar-se, verdadeiramente, enquanto oprimido não é demérito algum, pois facilita a destruição da falsa ideia de neutralidade do ato de educar que as elites tentam fazer crer. (FREIRE, 2000) Apenas assim será possível construir uma dialogicidade de tal modo profunda que permita unir discentes e docentes numa mesma perspectiva de transformação da realidade.

## 9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**. 7. ed. São Paulo: Ateliê, 2004.
- ÁVILA, Marcel Twardowsky. Dicionário nheengatu-português: nheengarirúnheengatú-kariwanheenga . Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.<<https://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/Marcel%20Twardowsky%20Avila.pdf>> Acesso em 15/01/2023.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Estética da criação verbal. São Paulo. Martins Fontes, 1994.
- BENTES, Anna Christina. Oralidade, política e Direitos Humanos. In.: ELIAS, 2011, p. 41-53.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais** para o ensino fundamental /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Temas Transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- CASTRO, M. R.; GAWRYSZEWSKI, B.; DIAZ, C. A. A ideologia do empreendedorismo na reforma do Ensino Médio brasileiro. Artigo. Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação - NEDDATE, Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2020. Disponível em <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53456/32437>>. Acesso em 20/01/2023.
- CURRÍCULO MÍNIMO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Secretario Municipal de Educação. Rio de Janeiro, 2020.
- DEL MASSA, H. C. O.; ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco. Aspectos de leitura de mundo: o exemplo da sociedade inca. Artigo apresentado no VII Seminário em Ciência da Informação (SECIN). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina/PR, 2017. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/cinf/index.php/secin2017/secin2107/paper/viewFile/422/277>> Acesso em 15/01/2023, às 11:01.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). O livro didático de Português: múltiplos olhares.Rio de Janeiro, Lucerna, 2001.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean François. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. (Org.). Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; BUENO, Luzia. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. Gêneros orais: práticas de ensino sem evidência. Gêneros orais no ensino. Campinas – SP: Companhia das letras, 2015.

FÁVERO, L. L., ANDRADE, M. L. C. V. O. & AQUINO, Z. G. O. de. Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de Língua Materna. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Artigo publicado na revista IBEP, O ensino de Língua Portuguesa, julho de 2001. Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/NSAF-AindaumaLeiturasPCNdeLinguaPort.pdf>> Acesso em 31/01/2023, às 22:33.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 22ª edição: São Paulo: Cortez Editora, 1981.

\_\_\_\_\_. Educação como prática de liberdade. 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 62ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000. Disponível em <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>>, último acesso em 02/04/2023.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 71ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

\_\_\_\_\_. Política e Educação. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo. Contexto, 2015.

LUNA, E. A. A; GOMES, R. F. Oralidade e ensino: uma análise das atividades nos livros didáticos de português. Artigo. Revista (Con) TextosLinguísticos. v. 14 n. 29 (2020). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, 2020. Acesso em 12/12/2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 3ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Produção Textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NASCIMENTO, Elvira Lopes de. Debate na sala de aula: gêneros catalizador para aprendizagens e desenvolvimento. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; BUENO, Luzia. (Org.) Gêneros orais no ensino. Campinas – SP: Companhia das letras, 2015.

NOBRE, Wagner Carvalho de Argolo. Introdução às línguas gerais no Brasil: processos distintos de formação no período colonial. Dissertação de mestrado. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2011. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/8334/1/Wagner%20Carvalho%20de%20Argolo%20Nobre.pdf>>. Acesso em 22/01/2023.

ONG, Walter J. Oralidade e Cultura Escrita. Trad. Enid Abreu Dobránsky. São Paulo: Papirus, 1998.

ORLANDI, Eni P. Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

PALOMANES RIBEIRO, Roza Maria. Linguagem, cultura e cognição. A função sociossimbólica da linguagem: reflexões para o ensino de língua portuguesa. In Percursos formativos e atuação docente no ProfLetras: saberes práticas. MIRANDA, J. R.; SALES, L. S.; & MARQUES, M. L. L. (Orgs.) João Pessoa: Editora, 2021.

PAULIUKONIS, M. A. L. A questão do texto: texto e contexto. In: BRANDÃO, Silvia R.; BRANDÃO, Silvia. (Orgs.). Ensino de Gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007. p.237-256.

PINTO, Marinazia C. Estratégias de ensino do gênero oral debate regrado público. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). ProfLetras. Seropédica, 2015. Disponível em <<https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/jspui/3412/2/2015%20-%20Marinazia%20Cordeiro%20Pinto.pdf>>. Último acesso em 03/02/ 2023, às 21:00.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

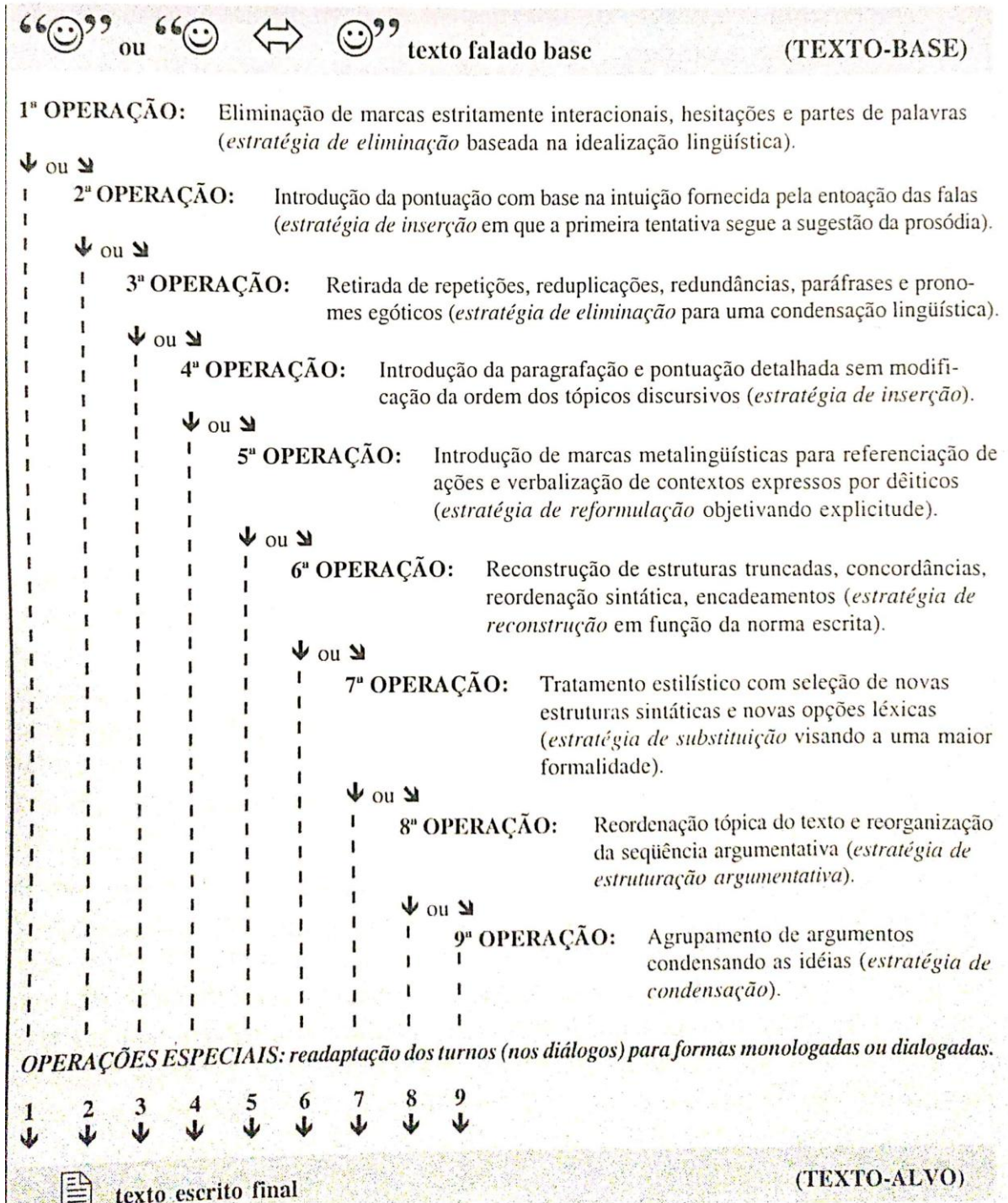
SILVA, Tomaz Tadeu da. Teorias do Currículo Uma introdução crítica. Portugal: Porto Editora, 2000.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. Rio de Janeiro: Ática: 1992.

SOARES, Magda. Verbete retirado do Centro de Alfabetização leitura e escrita. <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>>

## 10 ANEXOS

Diagrama 2. Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito



## 11 APÊNDICE

Esta seção tem por objetivo estabelecer algumas orientações mínimas para que alunas e alunos possam ter noção das expectativas de resposta, sem, contudo, pretender configurar-se como gabarito.

### **Momento 1: As raízes do problema**

#### PRÉ-TEXTUAL

Espera-se que os alunos consigam estabelecer contextualizar o ponto de partida e perceber a relação inicial entre os diferentes campos do conhecimento, visando entender a leitura proposta.

#### TEXTUAL

- 1) Espera-se que o aluno aponte a África, e como continente, tendo por objetivo desfazer um equívoco muito difundido, de que seria um país.
- 2) Espera-se que o aluno aponte a expansão europeia sobre a África. O objetivo é que ele entenda a amplitude dessa presença e o cartum em si como produto de um discurso de apologia à cultura europeia.
- 3) Espera-se que o aluno perceba que esse elemento é a arma. O objetivo da questão é salientar que a idéia de superioridade europeia foi construída à força.

#### PÓS-TEXTUAL

- 1) Espera-se que os alunos concluam que o discurso e a violenta presença europeia na África serviram de base para a criação de uma narrativa desfavorável aos africanos quanto a questões civilizatórias. O objetivo é levá-los à reflexão de que se trata de um discurso parcial e muito difundido no mundo contemporâneo e que perdura há séculos.
- 2) Espera-se que os alunos percebam que é preciso haver o contraditório a respeito de qualquer narrativa e que, progressivamente, os africanos estão batalhando para reduzir os danos que esse discurso tem causado aos diversos povos/países que se constituíram ao longo da história africana.

### **Momento 2: Autopercepção**

#### PRÉ-TEXTUAL

Espera-se que os alunos entendam que não se pode enxergar quaisquer fatos ou discursos de maneira descontextualizada ou dissociada da história. Essa atividade tem por objetivo promover a reflexão a respeito da condição da cultura africana e afrobrasileira no contexto sociopedagógico e literário brasileiro, focando no desprestígio e resistência à abordagem dessa temática.



## TEXTUAL

1) Bate-papo a partir de trechos do vídeo destacados pelos alunos.

Espera-se que os alunos façam algumas observações a respeito de trechos da fala de Chimamanda que eles tenham achado interessantes e significativas. Essa atividade tem por objetivo incentivar a tomada de palavra por parte dos alunos para que estes exercitem a expressão de suas opiniões a respeito do que julgarem pertinente. Destina-se também a checar o que eles assimilaram da fala da escritora, bem como sua capacidade de síntese das idéias gerais do texto para a montagem de um quadro explicativo.

## PÓS-TEXTUAL

1) Tema: A desigualdade das relações de poder nas narrativas históricas.

Tese: Uma história única favorece à construção de estereótipos nocivos e duradouros.

Argumento principal: Perda da identidade cultural e produção de uma leitura enviesada.

Conclusão: É preciso democratizar as narrativas históricas.

### **Momento 3: Outras narrativas**

## PRÉ-TEXTUAL

1) Espera-se que os alunos consigam identificar os elementos que compõem a tipologia canônica narrativa. O objetivo é facilitar o entendimento da atividade e formular hipóteses a respeito do conto de base africana.

2) Não se espera respostas exatas nesse ponto, mas apenas que os alunos estejam receptivos em relação a uma história de matriz diversas a que estão acostumados. Tem-se por objetivo levá-los à reflexão sobre o que poderia ser encontrado ao longo do texto.

3) A informação antecipada refere-se aos três personagens da história: as duas mulheres e o céu. Espera-se que o aluno consiga compreender o título como parte importante do texto.

## TEXTUAL

1) Espera-se que os alunos respondam que o tema do texto é o mito da criação das estrelas na perspectiva de uma narrativa africana. O objetivo da questão é ajudar a desenvolver essa habilidade em questão: identificar o tema de um texto.

2) Espera-se que o aluno responda que é a expressão “No começo dos tempos”. O objetivo da questão é evidenciar a narrativa como uma espécie de história alternativa à criação do firmamento na mitologia judaico-cristã-ocidental.

3) Espera-se que o aluno aponte três estratégias: (a) as duas, (uma) delas, seus, ninguém, (b) uso do artigo definido – a, e (c) uso de verbos na terceira pessoa. A questão tem por objetivo explicitar algumas possibilidades de referenciação e progressão referencial.

4) Espera-se que o aluno responda “espaço celeste”, “tapete azulado”, e “me” (na primeira pessoa do discurso direto). A questão tem por objetivo complementar a anterior.

5) Espera-se que o aluno responda que o recurso denota um grito prolongado do personagem céu. O objetivo da questão é abordar alguns recursos expressivos utilizados no texto.

6) Espera-se que os alunos transcrevam “O africanos dizem que esses furos podem ser vistos diariamente durante a noite: são as estrelas do céu.” O objetivo da questão é ressaltar a matriz africana como geradora do discurso presente na narrativa.

#### **PÓS-TEXTUAL**

Espera-se que os alunos reflitam sobre o mito trabalhado e consigam associar o paralelo possível com os mitos judaico-cristão-ocidentais, amplamente difundidos na nossa cultura, questionando por que não temos tanto acesso a histórias de uma importante matriz cultural brasileira. Essa questão tem por objetivo promover a reflexão acerca do da desigualdade de ênfase em relação às diferentes matrizes culturais brasileiras, ressaltando o discurso que deu origem a essa visão de mundo.

#### **Momento 4: Apreciação cultural**

#### **PRÉ-TEXTUAL**

A atividade tem por objetivo a ambientação dos alunos na temática da aula.

#### **TEXTUAL**

1) Espera-se que os alunos identifiquem “Iemanjá”, “Odoιά” e “Axé”. O objetivo da questão é destacar as contribuições vocabulares africanas para a língua portuguesa, bem como abordar o que elas representam.

2) Espera-se que os alunos percebam a repetição do vocábulo “tá”. O objetivo da questão é abordar o registro informal como forma de expressar intimidade entre as duas culturas.

3) Espera-se que o aluno chegue à conclusão de que o desconhecimento pode ser intencional. O objetivo da questão é levar o aluno à reflexão do termo “ou”.

#### **PÓS-TEXTUAL**

1) Não há uma expectativa fixa de resposta, sendo mais desejável que os alunos avaliem livremente o tema abordado e a leitura proposta. A questão foi proposta dessa forma para permitir o máximo de espontaneidade às análises.

### **Momento 5: Debate**

Espera-se que alunas e alunos façam uso da palavra pública, de maneira respeitosa, expressando suas opiniões de maneira coerente com os propósitos da Educação para o diálogo, a cidadania e a coletividade.