

ELEMENTOS PARA UMA PEDAGOGIA DA ORALIDADE NA ESCOLA

ELEMENTS FOR A PEDAGOGY OF ORALITY AT SCHOOL

DOI 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p77-91

Sandoval Nonato¹

Resumo: O problema da oralidade (e de outros sistemas semióticos, outras linguagens) na escola inscreve-se em um conjunto de pautas silenciadas ou deixadas historicamente em plano acessório no currículo e nas práticas escolares. Neste ensaio, proponho discutir sobre tal problema com o propósito de: a) qualificar o estatuto da oralidade nos processos de escolarização e no percurso histórico de formação do ensino de língua portuguesa, na escola brasileira; e b) discutir sobre os novos lugares da oralidade nos currículos e nas práticas escolares, considerando o fenômeno mais recente de inserção da poesia *slam* – como prática comunicativa e produto cultural de natureza multimodal – entre os muros da escola.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; oralidade; *slam* escolar

Abstract: The problem of orality (and other semiotic systems, other languages) at school is part of a set of guidelines silenced or left historically in an accessory plan in the curriculum and school practices. In this essay, I propose to discuss this problem with the purpose of: a) qualifying the status of orality in the processes of schooling and in the historical course of formation of the teaching of Portuguese language in Brazilian schools; and b) discussing about the new places of orality in curricula and school practices, in the light of the most recent phenomenon of the insertion of *Slam* poetry - as communicative practice and cultural product of multimodal nature - between the school walls.

Keywords: orality; portuguese language teaching; school poetry *slam*

Introdução

O interesse atual pela reflexão sobre oralidade e educação (linguística) integra a agenda de pesquisa no campo dos estudos da linguagem brasileiros desde a década de 1980, com desdobramentos diversos nos últimos quarenta anos. Essa agenda emerge mais globalmente no cenário de multiplicação e diversificação de meios, mídias e das mediações constitutivas de diferentes práticas sociais, tendo sido incorporada em propostas curriculares de diferentes países (ROJO, 2005).

¹ Doutorado em Linguística, Estágio Pós-doutoral em Didática de Línguas, Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e-mail: sandovalnonato@usp.br, ORCID 0000-0002-3976-584X.

Em sua caracterização desse cenário, Cope e Kalantzis (2000), no âmbito de uma pedagogia dos multiletramentos, destacam como seus elementos constitutivos a multimídia, a multissemiose e o pluralismo cultural. Boto (2005; 2006), por sua vez, em discussão sobre as diversas gerações de direitos públicos em educação no percurso histórico de expansão e de consolidação da escola como agência central de letramento nas sociedades industriais modernas, postula que estaríamos, especialmente a partir do último quartel do século XX e início do novo milênio, em face à emergência de toda uma “terceira geração de direitos públicos em educação”², a saber:

[...] o direito de ter alterado o conteúdo das matérias ensinadas e aprendidas. Ou seja, a preocupação com a diversidade, com a pluralidade das culturas, com os direitos difusos do ambiente e das minorias (dentre as quais as crianças) poderá fazer com que seja desconstruído o modelo dos espaços, dos tempos e dos saberes curriculares. Tal iniciativa requererá uma modificação mais ampla de algumas interpretações de mundo, de sociedade e de Estado que passavam pela escola... Trata-se agora de enfrentar, não apenas o método, mas o próprio conteúdo da ação pedagógica desenvolvida pelos sistemas de ensino. (BOTO, 2006, p. 600)

A emergência de pautas historicamente tornadas invisíveis ou silenciadas na sociedade – relativas aos chamados direitos comunitários (BOTO, 2005) – tem no problema da diferença seu ponto de ancoragem, especialmente no que se refere às relações entre identidade e alteridade nos processos de produção ou subjetivação dos sujeitos. Na luta em defesa dessas pautas – incluídas aquelas relativas à cultura afro-brasileira, à luta e aos direitos da comunidade lgbtqiap+, à luta antirracista e à defesa dos direitos dos povos originários, às culturas infantis e juvenis, às questões de gênero, de etnia, à inclusão e à educação especial, à cultura e literatura oral, à literatura marginal, à poesia feminina, à diversidade linguística, incluído o uso de linguagem inclusiva (BENTES; LIMA, 2021) etc. – está o pressuposto do múltiplo como dispositivo de questionamento da vontade de uniformização, homogeneização ou padronização de repertórios e práticas culturais, de textualidades e subjetividades.

O problema da oralidade (e de outros sistemas semióticos, outras linguagens) na escola inscreve-se nesse conjunto de pautas silenciadas ou deixadas em plano acessório no currículo e

² A autora postula a distinção histórica de três sucessivas gerações de direitos públicos em educação na modernidade ocidental: a primeira geração de direitos públicos constitui-se em “direito subjetivo de ir à escola; de ter acesso à escolarização”, a partir do final do século XVIII; a segunda geração constitui-se em “direito ao respeito, por um ensino atraente, que colocasse o aluno e o aprendizado como protagonistas do ‘acontecer escolar’”, a partir do final do século XIX (BOTO, 2006, p. 600).

nas práticas de ensino de língua portuguesa (ver NONATO, 2017; 2018; 2019). Neste ensaio, proponho retomar a discussão sobre tal problema com o propósito de:

- i) qualificar o estatuto da oralidade nos processos de escolarização e no percurso histórico de formação do ensino de língua portuguesa;
- ii) discutir sobre os novos lugares da oralidade e de outras semioses nos currículos e nas práticas escolares, considerando brevemente o fenômeno mais recente de inserção da poesia *Slam* – como prática comunicativa e produto cultural de natureza multimodal (NEVES, 2017) – no currículo de língua portuguesa (MIQUELON, 2021).

Na base de tal propósito encontra-se a questão – proposta em Santos (1999) – sobre

[...] o que ocorre quando um gênero, já constituído e com uma história própria de circulação, passa a integrar o conjunto de práticas escolares de produção da escrita [e, acrescentaria, da oralidade e da multisssemiose]? Quais as condições de enunciação que permitem seu aparecimento ou seu redimensionamento (quando mudam as condições em que foi inicialmente plasmado)? (SANTOS, 1999, p. 67)

Em outros termos, o propósito mencionado permite rediscutir o problema das múltiplas reconfigurações a que determinados gêneros textuais e práticas comunicativas são submetidos quando investidos no estatuto de objetos de ensino ou objetos ensinados, no ambiente escolar.

1 Oralidade e escrita

Na investigação sobre as relações entre oralidade e escrita há, entre outros, um interesse antropológico de longa data que, adquirindo maior visibilidade a partir dos anos 1960, reúne um conjunto de estudiosos (ONG, [1982] 1998; GOODY; WATT, [1963] 2006; GRAFF, 2016; HAVELOCK [1963] 1996; CHAFE, 1985) em torno do problema dos efeitos ou das consequências da incorporação da escrita em comunidades de cultura predominantemente oral.

Entre os pressupostos desse interesse está aquele de que para compreender as relações entre oralidade e escrita é necessário reconhecer o ponto de vista letrado sob o qual essas relações são interpretadas – assim, a noção de oralidade com que se opera é sempre uma construção ancorada em uma razão gráfica ou em um pensamento grafocêntrico, o que está suposto no aparente paradoxo inscrito na expressão *literatura oral*.

Tendo em vista esse pressuposto, Ong ([1982] 1998) propõe a distinção dos conceitos de *oralidade primária* e *oralidade secundária*, que podem ser considerados dispositivos analíticos ou recursos operatórios para a compreensão das relações entre oralidade e cultura

escrita, conforme o projeto epistemológico em que se inscreve a obra do autor. Em seus termos, *oralidade primária* refere-se à

[...] oralidade de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão. É "primária" por oposição à "oralidade secundária" da atual cultura de alta tecnologia, na qual uma nova oralidade é alimentada pelo telefone, pelo rádio, pela televisão ou por outros dispositivos eletrônicos, cuja existência e funcionamento dependem da escrita e da impressão. Atualmente, a cultura oral primária, no sentido restrito, praticamente não existe, uma vez que todas as culturas têm conhecimento da escrita e sofreram alguns de seus efeitos. Contudo, em diferentes graus, muitas culturas e subculturas, até mesmo num meio de alta tecnologia, preservam muito da estrutura mental da oralidade primária. (ONG, [1982] 1998, p. 19)

Os conceitos de oralidade primária e oralidade secundária permitiriam afastar o mito da supremacia da escrita sobre a oralidade e os efeitos político-ideológicos dele decorrentes, especialmente aquele de qualificar a “herança de apresentações, gêneros e estilos orais” como produções “fundamentalmente desajeitadas e indignas de estudo sério” (ONG, [1982] 1998, p. 19), sendo “sutil mas irremediavelmente reduzidas a variantes da escrita” (ONG, [1982] 1998, p. 21).

O interesse pela retomada dessa perspectiva, a meu ver, pode ser altamente produtivo no cenário atual de emergência de um conjunto amplo de gêneros orais e multimodais que frequentam as culturas infantis e juvenis e, por essa razão e inevitavelmente, imiscuem-se nas práticas escolares, em condição de maior ou menor visibilidade. Esse seria o caso da poesia *Slam* na escola.

2 Oralidade, escrita e “forma escolar”

A distinção proposta por Ong ([1982] 1998) entre oralidade primária e oralidade secundária pode ser bastante subsidiária à compreensão do estatuto da oralidade na escola ou no processo histórico de emergência e disseminação daquilo que Bernard Lahire nomeia como razão (ou forma) escolar (LAHIRE, 2008). Em sua discussão em torno de tal conceito, Lahire qualifica os modos com que a invenção da escola – instituição que nascia, em sua feição moderna, a partir do século XVII, na Europa, e a partir do século XIX, na transição do Brasil do Império para o Brasil republicano (CHERVEL, 1990; 1998; VIDAL; HILSDORF, 2001) – constrói-se na base de uma dupla opção:

i. a primeira opção diz respeito à instanciação da escrita (objetivada em artefatos impressos) como saber por excelência da prática escolar; em outros termos, a seleção de um corpo de saberes sobre linguagem, cultura e sociedade, reunidos em textos escritos, que se vão

conformando em um *cânon* escolar: conteúdos ou objetos de ensino ou, ainda, objetos de estudo;

ii) a segunda opção refere-se à promoção de um tipo específico de competência para a apreensão do capital cultural, ou seja, de um determinado tipo de ação sobre o saber: ações de análise, de comparação, de decomposição, de classificação, de decodificação, na base das quais se encontra o reforço de uma atitude de natureza taxonômica fundada em uma concepção intelectualista dos modos de acesso e de apropriação do saber escolar.

Decorre dessa dupla opção, uma denegação dúplici:

a) em primeiro lugar, a denegação de práticas de linguagem orais e multimodais do campo da cultura popular como objetos de saber escolar legítimo. Lembra Lahire (2008) que essa opção é historicamente motivada em função de a escrita ser suscetível de acumular e fazer transitar o capital cultural “fora do corpo”, o que representa vantagem central para a legitimação da função de instrução da escola e, assim, para a garantia das condições de sua reprodutibilidade social;

b) em segundo lugar, a denegação de formas de produção e consumo do capital cultural que encontram na experiência vivida e na presença material desse capital sua condição de possibilidade. Em outros termos, a denegação de um tipo de experiência que se constrói pela incorporação dos saberes na temporalidade das práticas, em que a apropriação do saber não é regida por uma regra externa às práticas, mas é regulada no interior delas – como ocorre em contextos culturais fracamente letrados ou de cultura eminentemente oral, em que a transmissão cultural constitui-se em “uma longa cadeia de conversações conectadas entre membros de um grupo” (GODDY; WATT, 1963/2006, p. 14), ou seja, no cerne da performance (ZUMTHOR, 2014).

Em síntese, na invenção histórica da forma escolar constitui-se fundamentalmente, para Lahire (2008), uma relação de dissenso entre “razão prática-oral” e “razão escolar-escritural”. Sob uma perspectiva política, encontra-se nessa distinção uma possibilidade de compreensão dos efeitos dos modos de aprendizagem e de socialização escolares nos processos de distinção que a forma escolar reproduz historicamente. O problema do fracasso de indivíduos das classes populares na escola (LAHIRE, 1994) reencontra essa distinção na medida em que decorre, em grande medida, da disparidade gritante entre os repertórios culturais e os modos de acesso e de apropriação desses repertórios nas práticas sociais de que tais indivíduos participam, por um lado, e as expectativas, rotinas, ritos e normas escolares, por outro.

Nessa direção, constituindo-se em um problema de ideologia linguística no interior da lógica de “esclarecer o ignorante em matéria de língua” (SIGNORINI, 2004), tal distinção concorre historicamente na produção de “mecanismos de exclusão” que interditam o acesso de “grupos sócio-culturalmente periféricos” à escola ou lhes estigmatizam o percurso escolar (SIGNORINI, 2004, p. 90).

A seguir, vejamos como essa mesma distinção entre razão prática-oral e razão escritural-escolar é produtiva para compreender os modos pelos quais os gêneros textuais e as práticas comunicativas orais são incorporados particularmente no percurso histórico de formação do ensino de língua portuguesa na escola brasileira.

3 Oralidade e ensino de língua portuguesa

Como discutido em outros estudos (NONATO, 2017; 2018; 2019; RAZINNI, 2000; ROJO, 2008), o estatuto da oralidade como objeto de conhecimento, conteúdo ou componente curricular do ensino de língua portuguesa reconfigura-se nas relações de concorrência, de aproximação e de distanciamento entre um modelo beletrista de ensino de língua portuguesa (gerado em meados do século XIX e disseminando-se hegemonicamente até os anos 1970) e outro interacionista (gerado a partir dos anos 1980 e disseminando-se contra-hegemonicamente até os dias atuais), cada um dos quais fundado em uma concepção particular de linguagem e de ensino, a saber respectivamente:

- ✓ uma concepção imanentista de linguagem e uma concepção de ensino como transmissão de repertórios culturais prontos e acabados, e
- ✓ uma concepção interacionista de linguagem e uma concepção de ensino como mediação do processo de incorporação ativa de múltiplos repertórios culturais.

Ora, na interface desses modelos, a oralidade transita (NONATO, 2017; 2019):

- de um lugar *residual* – com a função subsidiária de instrumento de ensino para outros componentes curriculares (a análise gramatical ou a prática de redação) – no modelo beletrista,
- para um lugar *radial* – objeto de conhecimento de estatuto autônomo no currículo, constituído em interface com os demais componentes curriculares, assumindo função relevante de articulação do conjunto de práticas de linguagem e objetos de conhecimento do ensino de língua portuguesa e, complementarmente, a função de sensibilização do grupo de alunos e de construção de seu engajamento nas atividades escolares.

Para ilustrar cada um dos dois estatutos em que a oralidade é investida no currículo e na prática de ensino de língua portuguesa, observemos o modo com que o professor Antenor Nascentes (1935) qualifica a composição oral, bem como os procedimentos implicados nos exercícios de elocução conforme propostos em seu manual “Idioma Nacional na Escola Secundária”, publicado em 1935.

No primeiro ano do curso secundário o professor vai defrontar alunos das mais várias procedências: ensino primário local, ensino particular, ensino de outras localidades. Cada um traz sua pronúncia, sua nomenclatura. A primeira tarefa vai consistir na uniformização desta massa. (NASCENTES, 1935, p. 42)

[...] “leitura ritmada e expressiva” [...]

O corpo deve estar em posição ereta, natural. (...) A cabeça deve estar direita, em posição natural, acompanhando os gestos, sempre que for necessário. O movimento dos braços deve ser sóbrio, podendo ser violento nos lances fortes. (...) O jogo fisionômico depende do movimento dos músculos da face. A atuação dos nervos faciais sobre eles faz espalhar-se no rosto o nosso sentimento (...). (NASCENTES, 1935, p. 54)

Assim, no processo de emergência e disseminação da forma escolar e de gênese da disciplina Português na escolarização brasileira, especialmente a partir de meados do século XIX, a oralidade que adentra as salas de aula é, desde sempre, uma oralidade baseada na lógica escritural e materializada em artefatos materiais escritos (e impressos).

Em contraponto a esse exemplo, observemos a descrição de uma atividade de leitura de um conto mediada por um estudante, futuro professor de língua portuguesa, conforme representada em seu relatório de estágio de regência (SANTOS, 2018), ocasião em que ele implementava um projeto de ensino em torno da chamada literatura periférica junto a alunos do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino de São Paulo (SP, Brasil).

Assim ocorreu também nas aulas de análise do conto “Chão”, como se propôs inicialmente aos alunos, a compreensão foi uma atividade de construção coletiva. Nestas aulas, outros elementos interessantes foram a surpresa dos alunos quando reproduzi o áudio de algumas cantigas de capoeira referidas no texto e também a descoberta de uma aluna que há anos joga capoeira e que, conforme os golpes da dança eram lidos no texto, ela os reproduzia corporalmente de modo que visualizávamos o golpe aplicado na luta do conto. (SANTOS, 2018, p. 199-200)

Tais exemplos, assim cotejados, ilustram a pergunta que está em jogo na inserção da oralidade no ensino de língua portuguesa: o que se concebe como oralidade quando se pretende ensiná-la na escola? Essa questão tem a ver com o lugar que a oralidade ocupa na prática escolar

historicamente. E, fundamentalmente, tem a ver com o lugar da voz e do corpo, o lugar de fala, das identificações e das identidades, o lugar das subjetividades e dos processos de subjetivação dos sujeitos nas práticas comunicativas orais que ganham corpo (ou permanecem na condição de espectros invisíveis) no chão da sala de aula.

Na abordagem desse problema, é relevante considerar que os modelos de ensino são realidades sócio-historicamente situadas e não categorias estanques³. Nessa direção, os modelos de ensino (beletrista e interacionista) de língua portuguesa podem ser considerados frentes de força, concepções, discursos ou lógicas que não se circunscrevem exclusiva e inelutavelmente a uma dada conjuntura histórica, embora possam identificar-se e aderir a um período histórico particular, em que se constituem como parâmetro curricular hegemônico.

É tal acepção de modelo que pode subsidiar a explicação dos diferentes modos, na atualidade, de combinação de diferentes modelos de ensino, o retorno e a permanência de elementos de modelos considerados tradicionais em modelos atuais, as reconfigurações que modelos considerados inovadores imprimem em modelos considerados conservadores etc. Esses diferentes modos de sobreposição dos modelos de ensino pode ser notado na capa de uma edição da Revista Nova Escola que anuncia uma reportagem intitulada “Falar bem se aprende na escola”, estampando a imagem de um personagem (um aluno?) com um livro entreaberto na posição da boca (como se a substituísse):

Figura 1: Capa da edição impressa da revista NOVA ESCOLA



³ *Modelo*, considerado, aqui, conforme a formulação de Carvalho (2013), para quem: “(...) falar em *modelos* [pedagógicos] é falar de *objetos culturais* que são produtos de práticas sociais determinadas e que, na sua materialidade, são dispositivos de modelização de práticas. Por sua vez, tratar da *materialidade* de um objeto cultural é atentar para as marcas de produção e circulação desse objeto; é considerar os usos prescritos nele como dispositivos de produção de sentido.” (CARVALHO, 2013, p. 131).

Fonte: NOVA ESCOLA Edição 230, 01 de Março | 2010.

Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/2586/falar-bem-em-publico-se-aprende-na-escola>

Embora o texto da reportagem apresente uma discussão mais ampla sobre o lugar da oralidade na escola, na capa em questão parece ecoar a advertência de Walter Ong quanto à “distorção desastrosa” (ONG, [1982] 1998, p. 21) ou ao mito de tomar a escrita como parâmetro ideal de conceituação da oralidade. Nos termos do autor:

[...] não se formularam conceitos que permitam uma compreensão satisfatória – para não dizer menos desfavorável – da arte oral como tal, sem referência, consciente ou inconsciente, à escrita. Isso não obstante o fato de não terem tido as formas artísticas orais desenvolvidas durante as dezenas de milhares de anos antes da escrita absolutamente nenhuma relação com ela. (ONG, [1982] 1998, p. 19)

É, assim, em um cenário de disputas históricas – de natureza epistemológica, pedagógica e política –, na combinação de modelos de ensino e na concorrência de ideologias linguísticas e pedagógicas que podemos compreender o lugar da oralidade na escola atualmente. É desse ponto de vista que se pode abordar o fenômeno recente de inserção da poesia *Slam* no currículo e nas práticas de ensino de língua portuguesa, como considerado brevemente logo a seguir.

4 O caso do *Slam* escolar

Ao analisar o processo de incorporação do *Slam* escolar ao campo da prática ou do discurso escolar, Miquelon (2021) identifica o que se poderia chamar de três “instâncias de institucionalização” (SOARES, 2003) do *Slam* como objeto de conhecimento ou objeto de ensino no âmbito da disciplina curricular língua portuguesa, a saber:

- a. documentos oficiais recentemente publicados: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na esfera nacional; o Currículo Paulista, na esfera estadual (estado de São Paulo), e o Currículo da Cidade, na esfera municipal (município de São Paulo);
- b. aulas virtuais disponibilizadas na plataforma digital do Centro de Mídias da Educação de São Paulo por ocasião do ensino remoto, no período da pandemia de Covid-19;
- c. entrevista realizada junto a uma professora de língua portuguesa atuante na rede de ensino pública do estado de São Paulo.

As descrições de dados gerados pela incursão nessas três instâncias, bem como a discussão teórica decorrentes das análises propostas (MIQUELON, 2021), revelam indícios sutis dos processos de gênese de um saber escolar; em outros termos, dos processos de invenção

de um estatuto escolar para um saber, um artefato cultural, uma técnica que, de algum modo integrando as práticas sociais, são transmutados por esta agência de letramento antropofágica, metaforicamente falando, que é a escola.

Com base na descrição e análise das três instâncias de institucionalização da poesia *Slam* no sistema escolar, a hipótese que poderíamos colocar em perspectiva para o aprofundamento da discussão pode ser assim enunciada: a poesia *Slam* recupera um modo de enunciação ancestral – aquele, fundado em uma “razão prática-oral”, ou seja, fundado na relação orgânica entre linguagem e experiência social e, nessa direção, desestabiliza a “razão escolar-escritural”. Trata-se de um modo de enunciação que ganha corpo no cerne de práticas sociais, não estando delas apartado, estruturando-as e sendo por elas estruturado em um processo contínuo de repetição e mudança (BENTES, 2000; MIOTELLO, 1996). A esse aspecto geral conjugam-se pelo menos três outros traços:

- i. o efeito de expressividade, o efeito agonístico (ONG, [1982] 1998) constitutivo da performance oral – recuperado pela poesia *Slam* –, no sentido em que se constitui sempre como embate, luta discursiva, ação performativa ancorada na vontade de persuadir, “batalha”;
- ii. traduzida pela chave da experiência e da performance, a poesia *Slam* não pode submeter-se em silêncio aos processos de acumulação a que se submetem os produtos culturais de modo geral, nas sociedades industriais modernas – daí que haverá sempre preferência por dispositivos de difusão – como, por exemplo, a produção de *zines* como coletâneas dos poemas escritos – que de algum modo guardem a memória da produção da poesia *Slam* como vivência ou, conforme qualificaria Conceição Evaristo, escrevivência (EVARISTO, 2020), ou ainda, como propõe Leda Martins, oralitura (MARTINS, 2003);
- iii. a produção-recepção da poesia *Slam* constitui-se em dispositivo de agenciamento de vozes silenciadas na sociedade e, nessa direção, em *lócus* de produção de identificações – em outros termos, a apresentação de si pela poesia *Slam* consiste sempre em apresentação identitária, situada socioculturalmente e distribuída colaborativamente nas diversas situações de que os agentes sociais tomam parte.

A conjugação desses três traços complementares remete, por sua vez, à crítica elaborada nos estudos da linguagem brasileiros ao suposto de dicotomia radical na abordagem das relações entre oralidade e escrita – crítica desenvolvida, entre outros, nos estudos de Marcuschi (2000; 2003) –, bem como aos efeitos político-ideológicos inscritos nessa dicotomia, como aquele que toma a expressão oral sempre sob o signo do déficit, da falta, do erro ou de certa inadequação no que respeita ao uso “pleno” da linguagem.

Considerações finais

Como discutido em outros trabalhos (BENTES, 2010; 2011; NONATO, 2019), a abordagem do problema da oralidade é um *locus* potente para pensar sobre o problema crucial dos repertórios culturais ou temas geradores (FREIRE, 1967; 1970) que circulam nas culturas infantis e juvenis e, por essa via, inevitavelmente inserem-se na prática escolar. E, complementarmente, pensar sobre o problema não menos crucial dos gestos e instrumentos de ensino e das formas de trabalho escolares.

Nada disso se desvincula da noção de “projetos de vida” – disciplina eletiva ou optativa nos currículos analisados por Miquelon (2021) –, lugar institucional em que o *Slam* irrompe inicialmente no aparelho escolar. Seria talvez necessário redefinir essa noção em termos de “projetos de convivência”, dando-lhe caráter radial no currículo e na prática de ensino. Entre os efeitos dessa opção estaria aquele de afastar a ideia de um futuro incerto como alvo a ser atingido pelos jovens que frequentam a escola: eles precisam de projetos de futuro, sim, e também de projetos de presente que gerem o gesto de esperar freiriano como forma de construção de cenários futuros (MIQUELON, 2021).

Nessa direção, não deve ser considerado um dado lateral, por exemplo, o interesse que muitos alunos das classes trabalhadoras que frequentam escolas públicas manifestam pelo circuito de aprendizagens que antecedem a realização das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como a representação social do ENEM como porta de entrada possível para o ingresso no ensino superior, para a continuidade dos estudos e, com isso, para a possibilidade de algum tipo de mobilidade/estabilidade social. Pensar nessa ordem de questões não deixa de ser relevante (ao contrário, parece ser mesmo central), exatamente quando o tema de que nos ocupamos é oralidade na escola e, mais precisamente, poesia oral... supondo como supomos que poesia é antes de tudo vida.

A atenção a essas questões pode auxiliar a discussão sobre o problema da incorporação de gêneros orais (como a poesia *Slam*) no currículo escolar sob a ótica de uma estratégia de ampliação-diversificação-articulação de referências sócio-semióticas e político-ideológicas daqueles que têm acesso à escola e conseguem nela permanecer: em poucas palavras, sob a perspectiva da ocupação de posições e dos posicionamentos a serem construídos no cenário das disputas e das lutas de nosso tempo.

Do ponto de vista das políticas públicas, tal assim vislumbrada educação linguística implica ampla disponibilização de recursos materiais, garantia de acesso a eles e, mais amplamente, supõe pensar sobre como o problema da desigualdade social imbrica-se com as questões educacionais e as próprias desigualdades escolares. Esse aspecto do problema fica mais nevrálgico quando pensamos, por exemplo, neste lugar que a pandemia tornou violentamente visível (e o período pós-pandêmico agudizou) da escola como cenário não unicamente de circulação de saberes ou de construção de modos de socialização, mas de embates sociais de diferente natureza.

Referências

BENTES, A. Ch. *A arte verbal de narrar – da constituição das estórias e dos saberes dos narradores da Amazônia paraense*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BENTES, A. Ch. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: ROJO, R.; RANGEL, E. (Orgs.). *Explorando o ensino: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010, p. 129-154.

BENTES, A. Ch. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, V. M. (Org.). *Oralidade, leitura e escrita no ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 41-53.

BENTES, A. Ch.; LIMA, E. L. A. de. *Parecer sobre o Projeto de Lei No. 10/2021*. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, 2021. Disponível em https://www.iel.unicamp.br/sites/default/files/Parecer_e_oficio_pl10_21.pdf

CHERVEL, A. *La culture scolaire – une approche historique*. Paris: Belin, 1998.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, no. 2, Porto Alegre, p. 177-229, 1990.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, no. 92, p. 777-798, 2005.

BOTO, C. Um credo pedagógico na democracia escolar: algum traçado do pensamento de John Dewey. *Educação*, Porto Alegre, RS, ano XXIX, n 3 (60), p. 599-619, 2006.

CARVALHO, M. M. C. de. Tempos de formação, tempos de produção: rememorando um itinerário. In: MONARCHA, C.; GATTI Jr., D. (Orgs.). *Trajetórias de formação do campo da história da educação brasileira*. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia – EDUFU, 2013, p. 113-144.

CHAFE, W. L. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D. R. et. al. (eds.). *Literacy, language, and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 105-123.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000.

EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. *Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-46.

FALAR bem se aprende na escola. *Revista Nova Escola*. São Paulo, no. 230, Março 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2586/falar-bem-em-publico-se-aprende-na-escola>.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GOODY, J; WATT, I. *As consequências do letramento*. Paulistana Editora, [1963] 2006.

GRAFF, H. J. Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá, PR, v. 16, n. 1 (40), p. 233-252, 2016.

HAVELOCK, E. *Prefácio a Platão*. Campinas, SP: Papirus, [1963] 1996.

LAHIRE, B. *La raison scolaire – école e pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2008.

LAHIRE, B. L'inscription sociale des dispositions métalangagières. *Repères - recherches en didactique du français langue maternelle*, n. 9, p. 15-27, 1994.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000, p. 21-34.

MARTINS, L. Performances da oralitura: corpo, lugar de memória. *Letras* (26), UFSM, p. 63-81, 2003.

MIOTELLO, W. *Um mito amazônico em narrativas de roda – repetição e mudança nos processos enunciativos*. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MIQUELON, L. *Pelo direito de ser e existir na (oral)cidade: as potencialidades da poesia Slam como ensino de oralidade no currículo de Língua Portuguesa*. Relatório de estágio supervisionado (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

NASCENTES, A. *Idioma Nacional na Escola Secundária*. São Paulo: Editora Cia. Melhoramentos, 1935.

- NEVES, C. A. de B. *Slams – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, 2017.
- NONATO, S. Oralidade e ensino de língua portuguesa. *Na ponta do lápis*, São Paulo, p. 28-33, 2017.
- NONATO, S. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, p. 49-68, 2019.
- NONATO, S. Processos de legitimação da linguagem oral no ensino de língua portuguesa: panorama histórico e desafios atuais. *Cadernos CEDES* (UNICAMP), v. 38, p. 222-239, 2018.
- ONG, W. J. A oralidade da linguagem. In: *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas, SP: Papirus, [1982] 1998, p. 13-24.
- RAZZINI, M. P. G. *O Espelho da Nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Rediscutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.
- ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D.; BONINI, A. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Editora Parábola, 2005, p. 184-207.
- SANTOS, R. C. dos. Leituras e leituras de mundo: a compreensão textual de contos da literatura periférica por alunos do Ensino Médio. *Revista MELPE*. São Paulo, n. 8, p. 176- 226, 2018. Disponível em <https://revistamelpe.wordpress.com/volumes/volume-8/artigo-5/>
- SANTOS, S. N. G. *O gesto de recontar histórias: gêneros discursivos e produção escolar da escrita*. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- SIGNORINI, I. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 90-99, 2004.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003, p. 17-48.
- VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. *Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- ZUMPTOR, P. Em torno da ideia de performance. In: *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2014, p. 31-46.



Recebido em 15 de janeiro de 2023

Aceito em 01 de março de 2023