

ORALIDADE NO CURRÍCULO: SILENCIAMENTO FEMININO PROBLEMATIZADO NA FORMAÇÃO DOCENTE¹

*Danilo Araujo de Oliveira**
Universidade Federal do Maranhão
<https://orcid.org/0000-0003-3222-3172>

*Tânia Guedes Magalhães***
Universidade Federal de Juiz de Fora
<https://orcid.org/0000-0003-2298-260X>

*Carolina Giovannetti****
Universidade Federal de Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0003-1640-4803>

RESUMO

Neste artigo², trazemos reflexões para contribuir com as práticas de oralidade no currículo escolar, buscando nos alinhar a uma concepção de ensino de gêneros orais num viés problematizador. Para tanto, relacionamos o ensino de oralidade ao fenômeno do silenciamento, retomando os objetivos do ensino de Língua Portuguesa na escola básica, para relacioná-lo às questões de gênero e ao silenciamento feminino. Desse modo, buscamos responder quais são os sentidos dados à fala nas práticas de oralidade da educação básica construídos por ingressantes na universidade. Como percurso metodológicos, realizamos, em 2022, uma sessão reflexiva com alunas do 1º período de Pedagogia de uma universidade pública, gravada e transcrita para análise. Os dados evidenciam que a compreensão das alunas sobre as práticas de oralidade na escola se relaciona ao seu silenciamento e à imposição de normas. Como contribuição, mencionamos práticas curriculares em resistência a essas normas.

Palavras-chave: Oralidade. Gênero. Silenciamento. Formação docente.

ABSTRACT

ORALITY IN THE CURRICULUM: SILENCING FEMALE PROBLEMATIZED IN TEACHER EDUCATION

In this article, we present reflections to contribute to oral practices in the school curriculum, seeking to align ourselves with a conception of teaching oral genres

1 Os dados deste artigo são oriundos de projeto mais amplo, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco (Projeto LABOR – Laboratório Brasileiro de oralidade, formação e Ensino, do qual a 2ª autora faz parte) sob o n. 5.504.626.

2 Texto revisado por Tânia Guedes Magalhães e normalizado por Marilene Gomes de Souza Lima.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Membro da Associação Brasileira de Currículo, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC) e do Observatório da Juventude. E-mail: oliveira.danilo@ufma.br

** Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense. Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais (LEPS/UFJF) e Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino – LABOR. E-mail: tania.magalhaes95@gmail.com

*** Mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Grupos de pesquisa: Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação – GEPHE; Ensino Médio em Pesquisa (EMPesquisa) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas da FaE/UFGM (GECC). E-mail: carolinagiovannetti@hotmail.com

from a problematizing perspective. To this end, we relate oral teaching to the phenomenon of silencing, revisiting the objectives of teaching Portuguese in elementary school, to relate it to gender issues and female silencing. To this end, we seek to answer what meanings are given to speech in oral practices in elementary education constructed by new university students. As a methodological approach, in 2022, we held a reflective session with first-year Pedagogy students at a public university, which was recorded and transcribed for analysis. The data show that the students' understanding of oral practices in school is related to their silencing and the imposition of norms. As a contribution, we mention curricular practices in resistance to these norms.

Keywords: Orality. Gender. Silencing. Teacher education.

RESUMEN

ORALIDAD EN EL CURRÍCULO: EL SILENCIAMIENTO FEMENINO PROBLEMATIZADO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Oralidad en el currículo: el silenciamiento femenino problematizado en la formación docente

En este artículo traemos reflexiones para contribuir a las prácticas orales en el currículo escolar, buscando alinearlos con una concepción de la enseñanza de los géneros orales con un sesgo problematizador. Para ello, relacionamos la enseñanza de la oralidad con el fenómeno del silenciamiento, retomando los objetivos de la enseñanza de la lengua portuguesa en las escuelas básicas, para relacionarla con las cuestiones de género y el silenciamiento femenino. Para ello, buscamos responder cuáles son los significados que se le otorgan al habla en las prácticas orales de educación básica construidas por los ingresantes a la universidad. Como camino metodológico, en 2022 realizamos una sesión reflexiva con estudiantes del 1er período de Pedagogía de una universidad pública, grabada y transcrita para su análisis. Los datos muestran que la comprensión de las prácticas orales en la escuela por parte de los estudiantes está relacionada con su silenciamiento y la imposición de normas. Como aporte, mencionamos las prácticas curriculares en resistencia a estas normas.

Palabras clave: Oralidad. Género. Silencio. Formación docente.

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa (LP) na educação básica vem, ao longo de, no mínimo 40 anos, se transformando no que se refere às concepções que embasam as práticas escolares, superando uma perspectiva de decifração de código para alcançar uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, calcada na análise dos fenômenos linguísticos através dos usos sociais e reais da língua e na centralidade do texto (Geraldini, 1984; Mendonça, 2006; Sigiliano, 2021). Tais transformações nos levam, ainda hoje, a articular o estudo de linguagem

a propostas em que os/as alunos/as sejam autores/as do discurso, englobando experiências de produções orais e escritas, que substituam as classificações de frases isoladas e a repetição acrítica de regras da norma culta, muitas vezes não usadas na contemporaneidade.

Considerando esse deslocamento na compreensão do que seja o ensino de Língua Portuguesa, que se assenta nas práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica, práticas essas legitimamente reconhecidas pelas teorias do ensino de LP, pelos

documentos oficiais curriculares, pelos materiais didáticos e pelas ações docentes, neste trabalho, contribuímos com reflexões sobre a **oralidade na escola** em uma perspectiva problematizadora, buscando relacionar o ensino de oralidade ao fenômeno do **silenciamento das mulheres**.

De fato, já encontramos certos consensos entre docentes de LP, dentre os quais um dos objetivos do ensino é promover a reflexão sobre a língua e desenvolver a proficiência (oral e escrita) dos/as estudantes (Rangel, 2010), calcadas numa educação linguística³. Apesar de os currículos de LP já estarem se organizando em práticas de linguagem – leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica – diferentes pesquisas mostram que a oralidade é o que menos foi pesquisado e tematizado em termos de práticas de ensino na escolarização básica (Leal; Gois, 2012; Costa-Maciel, 2014; Bueno; Costa-Hübes, 2015; Magalhães; Cristovão, 2018).

Felizmente, hoje, já temos um robusto conjunto de trabalhos que trazem contribuições sobre como ensinar os gêneros textuais⁴ orais, superando a ideia de que a fala é um dom, mas trazendo diretrizes críticas acerca da inserção da oralidade na escola a partir de experiências relevantes calcadas em usos sociais da linguagem. Todavia, nesse conjunto, que se volta para a aprendizagem de podcasts, seminários, entrevistas, debates, vídeos de divulgação científica, dentre outros, encontramos ainda poucas problematizações acerca da relação entre ensino de LP, as práticas de ensino do oral e as questões de gênero, o que pretendemos evidenciar neste artigo, a fim de alcançar uma

ampliação de sentidos para este componente curricular da escola atual. A questão orientadora da pesquisa é “quais são os sentidos dados à fala nas práticas de oralidade da educação básica construídas por graduandas ingressantes na universidade?”, cuja compreensão foi construída a partir de discurso gravado e transcrito em 2022 em uma sessão reflexiva com graduandas do 1º período de Pedagogia de uma universidade pública.

As problematizações aqui desenvolvidas estão relacionadas com uma política de currículo implicada com questões de gênero, que propõem deslocamentos de compreensões normativas acerca do silenciamento histórico das mulheres. Pretendendo ampliar os sentidos do ensino de oralidade em LP, buscamos fazer isso na formação docente. Como mostraremos, essas alunas chegam à graduação subjetivadas por processos de silenciamento que têm efeitos nos modos como percebem a si mesmas em situações de fala. Discussões sobre isso são investimentos para problematizar as relações de poder que constituem homens e mulheres de modos específicos na sociedade, por exemplo o lugar discursivo destinado às mulheres. Ao mesmo tempo, é uma aposta na resistência e na constituição de professoras mulheres que poderão construir currículos de oralidade rompendo com as práticas normativas de gênero.

Na esteira do que afirma Bortolanza (2014, p. 419), “se a história das mulheres é uma história de silêncios como afirma Perrot (2005), isso se repete nas histórias de leitoras”; arriscamos dizer que, no que se refere às práticas de oralidade na escola, o silenciamento das mulheres se revela nas suas histórias de aprendizagem da fala na educação básica, conforme poderemos notar no *corpus* deste trabalho. É preciso pontuar como o processo de silenciamento das mulheres ocorre na sociedade atualmente em nossa compreensão cujas técnicas de poder são sofisticadas e exercidas de modos diferentes em nossa cultura. Dadas as discussões dos movimentos feministas e seu largo alcance em diferentes esferas na sociedade, é mais difícil

3 Para Bagno e Rangel (2005, p. 63), educação linguística é um “conjunto de fatores socioculturais que, durante a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo geral e sobre todos os demais sistemas semióticos”.

4 Usamos, neste trabalho, **gêneros textuais** ou **gênero de texto** para designar um constructo relativo ao ensino de Língua Portuguesa, que se refere às ações de linguagem produzidas pelas pessoas em diferentes situações sociais. Já gênero (sem qualificador) é usado para designar os processos pelos quais homens e mulheres são construídos/as em uma sociedade e em uma cultura de modos específicos associados a normas e a resistências a essas normas.

aos homens provocar silenciamento, ainda que isso continue acontecendo. Assim, as técnicas se ressignificam para o controle sobre os modos de falar: trata-se de imputar domínio, fiscalização e limitação aos modos de falar, fundamentados nas normas de gênero, como aparecem nos excertos de nossa pesquisa: é preciso falar de certo modo, conter-se, não mobilizar vocábulos, dentre outras. Esse controle é demandado pelas tecnologias de gênero, cujos efeitos resultam em silenciamento.

Para alcançar nosso objetivo, trazemos inicialmente considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa, a oralidade e suas relações com o silenciamento das mulheres. Em seguida, apresentamos elementos da metodologia, em que descrevemos brevemente a construção de *corpus* com dados oriundos de pesquisa mais ampla. Abordamos como as licenciandas compreendem as produções orais na perspectiva de gênero, articulando a compreensão da fala com normas generificadas e seus efeitos na produção das mulheres em nossa cultura. Por fim, elencamos alguns projetos escolares que podem subsidiar a prática docente em busca da construção de um currículo que eduque a sociedade para edificar um mundo de mulheres que falam.

O ensino de Língua Portuguesa e oralidade

Para pensar em um currículo para o ensino de Língua Portuguesa na escola básica, atualmente ultrapassamos o objetivo de selecionar conteúdos gramaticais. O ensino de LP na atualidade, embasado em uma perspectiva enunciativo-discursiva, articula-se ao intento maior de formar o/a estudante para as vivências cidadãs (Rangel, 2010). Para tanto, compreendemos que entre os direitos do/a cidadão/ã está “[...] o de poder participar das várias instâncias e funções envolvidas no trato da ‘coisa pública’, exatamente aquelas que garantem a autonomia política de uma sociedade e lhe determinam rumos a serem seguidos [...]” (Rangel, 2010, p.

183). Segundo o autor, se não fizermos isso, seremos cidadãos/ãs no papel. Para exercer essa “[...] cidadania plena – com o **efetivo exercício de direitos e deveres** formalmente estabelecidos e reconhecidos [...]” (Rangel, 2010, p. 183, grifo do autor), o pesquisador propõe que escola pública – uma das instituições responsáveis por formar esse/a cidadão/ã abstrato das leis – se volte para a apropriação, pelos/as estudantes, de uma herança cultural comum, que só se constitui “[...] em meio a diferenças de todo tipo – gênero, cor, etnia, condição social etc [...]” (Rangel, 2010, p. 184). Uma adequada educação dos/as estudantes para um convívio democrático, ainda segundo o autor, envolve o reconhecimento dos direitos e deveres do/a cidadão/ã e as bases do funcionamento da sociedade. É nessa abordagem que envolvemos a língua, como herança cultural a que todos/as têm direito a aprender.

Para o/a aluno/a atuar socialmente pela linguagem em diferentes instâncias, o ensino de Língua Portuguesa, então, deve proporcionar, segundo Rangel (2010), o desenvolvimento 1) da **proficiência oral** assentada em situações próprias da esfera pública; 2) das habilidades de **leitura e escrita**, que permitam a inserção social em diferentes esferas do discurso; 3) da capacidade de **reflexão** sobre a língua, o que leva ao monitoramento do próprio discurso e à compreensão dos usos da linguagem em diferentes situações comunicativas; 4) de um conjunto de **conhecimentos** sobre a língua e a linguagem “capaz de evitar crenças infundadas e de motivar a construção de atitudes e valores éticos bem fundados” (Rangel, 2010, p. 185, grifo nosso).

Essas proposições nos parecem articuladas às perspectivas mais contemporâneas de currículo (Macedo, 2006; Macedo, 2017), porque promovem novos diálogos com política, cultura e poder. Associada a essa concepção, assumimos a perspectiva de que a língua não é ensinada e aprendida descolada dos sujeitos, das práticas sociais, das questões políticas, econômicas e históricas. Desse modo, abrimos

espaço para resistências e inovações para o campo das pesquisas no eixo da oralidade no ensino, o menos abordado se comparado aos eixos da leitura, da escrita e da análise linguística (Bentes, 2010; Leal; Gois, 2012; Magalhães, Cristovão, 2018; Bueno; Zani; Jacob, 2022).

Do mesmo ponto de vista político em que Rangel (2010) aloca o ensino de LP, Bentes (2011) defende que, em uma sociedade que toma para si o rótulo de democrática, as práticas orientadas de oralidade escolares necessitam de embasamento “nos princípios de igualdade de todos[as] perante a lei, da liberdade de expressão e da fraternidade de uns[umas] para com os[as] outros[as]” (Bentes, 2011, p. 41). Em uma discussão que articula oralidade, política e direitos humanos, a autora retoma o direito à educação traçando diretrizes que auxiliam os/as docentes a ressignificar suas ações, englobando a natureza pública e política das práticas orais em que possamos enfocar a formação de “pessoas a serem mais solidárias, tolerantes, sem, no entanto, perder a capacidade crítica e de indignação com relação às injustiças sociais” (Bentes, 2011, p. 41).

Neste enfoque, as práticas de oralidade na escola envolvem, segundo Storto e Fonteque (2021), Leal, Brandão e Lima (2011), Bentes (2010) e Schneuwly; Dolz (2004), a escolha de gêneros orais da esfera pública de interação, como entrevistas, seminários, debates, podcasts, vídeos de divulgação científica, palestras, aulas, encenações teatrais, apresentação de pôster, tutoriais, que citamos aqui apenas a título de exemplo. Os gêneros textuais orais são sugeridos, desde a década de 90 (Marcuschi, 1996; Brasil, 1998; Brasil, 2018), como conteúdos escolares relevantes em programas e manuais didáticos, o que não conseguimos, ainda, incorporar crítica e efetivamente na educação básica brasileira. Nessas situações, pretendemos que os/as estudantes

[...] saibam não apenas ‘se comportar’ em interações públicas, mas que tenham de fato incorporado (...) um profundo respeito por seu[sua] interlocutor[a] como pessoa humana, que nada

ter a ver com ‘boas maneiras’ mas como um modo de ver e de pensar a si mesmo e o mundo social ao seu redor (Bentes, 2011, p. 53).

Concebendo oralidade como prática social e fala como modalidade de uso da língua (Marcuschi, 2001), a abordagem da oralidade na escola envolve o reconhecimento e a descrição dos gêneros textuais orais, a análise da fala a partir de atividades de escuta/compreensão e a reflexão sobre a fala em relação aos/às participantes, aos objetivos comunicativos e aos aspectos multimodais⁵, como gestos, expressões faciais e corporais, sons e ruídos, ambiente e vestimentas, dentre outras. Questionamentos semelhantes a “como esses elementos contribuem para construirmos sentido para a fala?” são essenciais. Em relação às produções orais, é necessária, após a análise, uma preparação dos estudantes que envolva a seleção de informações adequadas ao público, o domínio do tema, a elaboração de roteiros que darão suporte à fala, os ensaios prévios, gravados ou não, em que há um efetivo exercício do oral, a fim de que a fala seja fluente, e o/a estudante demonstre segurança na interação. Além disso, o/a produtor/a pode refletir sobre como as expressões faciais e corporais, assim como tom de voz, velocidade e demais elementos não-verbais da oralidade compõem o sentido que se pretende alcançar.

Como vemos, nessas análises, oriundas dos estudos de linguagem que influenciam as práticas escolares, as observações acerca dos fenômenos da fala são feitas com base nos efeitos de sentido que esses elementos produzem. Em outras palavras, esse tipo de análise dialoga com o que Bronckart (1999, p. 42) afir-

5 A multimodalidade pode ser compreendida com Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 42) que afirmam o seguinte: [...] é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais.

ma ao dizer que, em nosso agir comunicativo, produzimos diferentes “formas semiotizadas” atravessadas por saberes comuns a um grupo. Isso significa dizer que a linguagem é impregnada de significados construídos por uma coletividade. As significações que criamos para as produções orais e escritas encontram-se, então, intimamente relacionadas ao mundo social que integramos.

Dos estudos brasileiros sobre a fala, retomamos uma referência central, Ataliba de Castilho, que desenvolveu projetos como a Gramática do Português Falado. Segundo Castilho (2021), tal projeto resultou em 7 volumes publicados, em que uma série de fenômenos típicos da modalidade falada foram estudados. Essas pesquisas enriqueceram a Linguística desde a década de 60, pesquisas essas que influenciam os estudos de linguagem até hoje. É nessas investigações que as práticas de oralidade na escola se fundamentam, articuladas às correntes de análise dos gêneros textuais nas quais o ensino de LP se assenta. A título apenas de exemplificação, citamos uma série de fenômenos da língua, como hesitação, correção, paráfrases, repetição, silêncio, reparo, piso conversacional, turno, tópico conversacional, estrutura de participação, enquadre, polidez, dentre outros, analisados por correntes/perspectivas teóricas diversificadas⁶.

Desses fenômenos, o silêncio, ou o não-dizer, pode significar desconhecimento, recusa, polidez, discordância, reforço do que foi dito antes, constrangimento... dentre tantas outras possibilidades, compreensíveis somente na análise das interações orais, a partir da articulação com os elementos multimodais acima elencados. A esse respeito, Ferrarezi Jr., em sua obra *Pedagogia do silenciamento* (2014), traz questionamentos sobre os currículos silenciosos que não revelam apenas o **silêncio da boca**, mas um viés mais amplo: do aluno que pouco aprendeu

a falar, a escrever e a ouvir. Carvalho e Ferrarezi (2018), defendendo um desenvolvimento de habilidades de falar, ler, escrever e ouvir, se opõem a uma escola que silencia. Assim, nos incitam a pensar no ensino de oralidade na escola a partir da seguinte proposição:

É essa escola silenciadora que educa nossos filhos e filhas no Brasil que, depois, quer que os[as] alunos[as] recitem poesias no sarau do Dia do Livro. Aí a meninada fala “para dentro”, gagueja, treme as pernas, não sabe se expressar e os outros riem. A escola olha e diz: “São pequenos, um dia eles aprendem”. E tudo fica do tamanho que está, mas com mais gente que tem medo de falar e que não sabe ouvir. Infelizmente, não aprenderão se não lhes for ensinado (Carvalho; Ferrarezi, 2018, p. 23).

A complexidade dos gêneros orais envolve os diferentes fenômenos acima elencados, inclusive o silêncio, sobre o qual é preciso pensar e problematizar. Contra a ideia de que a fala não precisaria ser ensinada, uma vez que os/as estudantes já saberiam falar quando entram na escola e na universidade, precisamos conhecer procedimentos de ensino precisos e claros, em vista da apropriação dos gêneros textuais da oralidade para atuação social em diferentes contextos. Em outras palavras, “as competências mais complexas da oralidade demandam ensino formal e sistemático: não são ‘dom’ que qualquer um vai receber magicamente quando ficar mais velho” (Carvalho; Ferrarezi, 2018, p. 23).

Sendo assim, articulamos as práticas de oralidade na escola aos estudos de gênero, relacionados a um viés problematizador do ensino, particularizando o silêncio. Para Michelle Perrot, “o silêncio é o comum das mulheres” (Perrot, 2005, p. 9), discussão que aprofundaremos na seção seguinte.

O processo de silenciamento das mulheres

As práticas de oralidade na escola possibilitam mais uma forma de desenvolvimento que os/as estudantes podem alcançar: a capacidade de falar em diferentes esferas comunicativas

6 Citamos esses fenômenos apenas a título de exemplificação que foram/são analisados por correntes/perspectivas teóricas como Análise da Conversa, Pragmática, Análise do Discurso, Sociolinguística Interacional, Linguística textual, dentre outras. Não vamos, aqui, caracterizar cada um deles, visto que o escopo do artigo é outro.

(escolar, científica, artística, política, jornalística, familiar, dentre outras). Para Bronckart (2006), a complexa apropriação dos gêneros de texto em práticas situadas de linguagem permite a participação em atividades coletivas, constituindo-se um mecanismo de socialização nas interações humanas. Segundo Bronckart (1999), o gênero de texto

[...] adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a ‘imagem de si’ que o agente submete à avaliação social de sua ação (Bronckart, 1999, p. 102).

Como só interagimos por meio de gêneros textuais, é sobre a imagem de produtor/a desses gêneros orais submetida à avaliação social que calcamos nossas reflexões: que imagens foram construídas para as mulheres ao longo da história nas produções orais públicas? Como o processo de relegar as mulheres ao lugar do silenciamento foi construído?

O silêncio da palavra, da argumentação, da posição política e das análises históricas é muito peculiar às mulheres. “O silêncio é um mandamento reiterado através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento” (Perrot, 2005, p. 9). Às mulheres é atribuído o papel de “aceitar, conformar-se, obedecer, submeter-se e calar-se. Pois este silêncio, imposto pela ordem simbólica, não é somente o silêncio da fala, mas também o da expressão, gestual ou escriturária” (Perrot, 2005, p. 10).

No contexto das relações de poder e dominação, as diferenças sociais entre homens e mulheres, construídas ao longo da história e mantidas por relações que silenciam pessoas, foram transformadas em hierarquias de pessoas e em histórias únicas. “A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos” (Adichie, 2019, p. 23).

Para Michelle Perrot (2017), devido ao fato de as mulheres estarem, muitas vezes, ligadas ao ambiente doméstico, “[...] são menos vistas no espaço público, o único que por muito tempo, merecia interesse e relato. [...] São invisíveis. Em muitas sociedades, sua invisibilidade e seu silêncio fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranquila” (Perrot, 2017, p. 16-17), afirmando a manutenção do *status quo*. Sua fala em público é questionada, menosprezada, reduzida, interpelada ou deslegitimada. Nesse sentido,

[...] porque elas aparecem menos no espaço público, objeto maior da observação e da narrativa, fala-se pouco delas e ainda menos caso quem faça o relato seja um homem que se acomoda com uma costumeira ausência, serve-se de um masculino universal, de estereótipos globalizantes ou da suposta unicidade de um gênero: a mulher (Perrot, 2005, p. 11)

Assim, a ideia de masculino universal é uma tecnologia de gênero, que silencia as mulheres em dados estatísticos, em arquivos, nos currículos escolares, na política e também na linguagem. O mundo da política, em consonância com outras esferas de poder, mantém o silenciamento feminino. A historiadora Mary Beard (2018) informa que as mulheres, ao longo da história ocidental, tiveram suas falas em público censuradas, havendo uma ampla discussão baseada em mitos, principalmente na Antiguidade Clássica, que traz essa noção de incompletude da mulher em relação ao espaço público. Neste contexto, podemos afirmar que “[...] mulheres que reivindicam voz pública são tratadas como aberrações andróginas” (Beard, 2018, p. 32).

Nessa perspectiva, Schwarcz (2019) afirma que o mundo da política confirma a realidade do dia a dia: “[...] ele é feito de uma atitude, antiga e consolidada entre nós, de buscar tornar inexpressiva, quando não quase inexistente, a presença de mulheres nas principais instituições do país” (Schwarcz, 2019, p. 187). Há muitas formas de desqualificar as mulheres e silenciá-las com a deslegitimação da fala, seja

nas esferas institucionais de governo, seja nas relações de poder que constituem os currículos e os saberes escolares, esferas nas quais os gêneros de texto orais e escritos são os mediadores da interação. Nesse contexto,

[...] quanto mais as mulheres vão conseguindo impor sua independência e autonomia, tanto maior tem sido a reação masculina e as demonstrações de misoginia. Enquanto isso, o domínio dos homens na cena pública é indiscutível. Um bom exemplo é a escassa presença de mulheres na vida política. Terminadas as eleições de 2018, temos apenas 55 mulheres entre 513 deputados federais, totalizando 10,7% das cadeiras (Schwarcz, 2019, p. 187).

As mulheres são maioria da população brasileira, mas na escala de poder elas vão “sumindo”, pois têm reduzida participação política nos cargos de decisão, nas cadeiras do legislativo. Tais ações discriminatórias e atitudes cotidianas são perceptíveis à nossa cultura, “[...] à nossa linguagem e milênios de história. E, quando pensamos na subrepresentação das mulheres na política nacional e seu relativo silêncio em esfera pública. [...] Precisamos nos concentrar em problemáticas ainda mais fundamentais [...]” (Beard, 2018, p. 42), relacionadas a como aprendemos a ouvir as propostas das mulheres, mas também a “[...] como podemos nos tornar mais conscientes de processos e preconceitos que fazem com que não as escutemos” (Beard, 2018, p. 44) e não validemos suas vozes, suas histórias. Como consequência disso, as mulheres ainda são vistas como não participantes da esfera da vida pública. É nessa perspectiva que podemos refletir sobre o ensino de oralidade em um viés crítico, conforme anunciou Rangel (2010), em que compreendemos o silêncio a partir das relações de poder.

Esse silêncio é produzido pelas relações de poder que organizam a sociedade e os espaços sociais que determinados grupos devem ocupar ou ser interditados. Aceitar, submeter e permanecer em silêncio são condutas produzidas dentro da cultura. Para Michel Foucault (2007), o sujeito não preexiste nos acontecimentos, mas constitui-se nas ações

e em redes de disputas, as quais vivencia. Ele problematiza as formas contemporâneas de produção da subjetividade e entende que o Estado investe, em grande medida, no controle da vida das pessoas, de suas ações, condutas e crenças. As interpelações e sujeições de gênero são, nesse contexto, uma forma de estabelecer essas relações e de perpetuar certos arcabouços culturais e sociais; o uso da linguagem revela tais relações, como demonstraremos na apreciação dos dados em seguida. Desse modo, os silêncios das mulheres nos ambientes educacionais configuram-se através dessas relações, organizando o que pode, ou não, ser dito, divulgado e estudado.

Ser mulher é uma dimensão marcada por assimetrias nas práticas culturais, econômicas, políticas e educacionais, mas também por espaços de resistência, força e luta por uma sociedade igualitária nas relações de gênero. Assim, as práticas machistas que coíbem, que podam e que limitam as mulheres a uma determinada performance de gênero e que, muitas vezes, impedem a atuação das mulheres no espaço público, concorrem com o discurso que demanda que as mulheres sejam produtivas, proativas e tenham capacitação profissional. Nesse sentido, há uma luta constante de resistência contra as normas de gênero que regulam e governam suas condutas no âmbito social, inclusive o uso da fala, ao mesmo tempo em que há uma luta em prol da vivência de outros modos, outras linguagens e possibilidades, baseada na criação de diversas formas de ser mulher.

Faz-se necessário, a partir dessa conjuntura, debater e dar visibilidade às vozes das mulheres, ainda silenciadas e sem apoio. Destacamos que “[...] gênero tem a ver com o modo como mulheres e homens se relacionam socialmente entre si, tem a ver com os distintos papéis que lhes são atribuídos culturalmente” (Amorim; Salej, 2016, p. 37). Gênero cria uma norma social, estabelecendo comparações, julgamentos, organizações sociais, intrinsecamente ligadas às relações de poder, resultando na coerção de seus modos de falar. A norma, para Guacira

Lopes Louro (2008, p. 22), “[...] não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda a parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos.”

O que podemos fazer para enfrentar as normas é perguntar acerca de sua produção. Em relação a isso, na direção de um ensino que deve desfazer mitos e rebater preconceitos em termos de uso da língua (Rangel, 2010), citamos as reflexões de Othero, autor da obra *Mitos de linguagem*, publicada em 2017. Nela, um dos mitos rebatidos⁷ é que “as mulheres falam demais”, afirmativa que não tem embasamento científico. Ao contrário, o que o autor revela é que “os homens – sim, os homens – têm a tendência a falar mais, especialmente em situações públicas, formais, situações em que a posse do turno de fala represente algum tipo de *status*” (Othero, 2017, p. 20). Baseado em diferentes pesquisas, ele assevera que os homens têm a tendência de monopolizar a fala em situações públicas, o que é feito acionando diferentes estratégias.

Ao trazer perspectivas históricas sobre o processo de silenciamento das mulheres, mencionamos esta construção não sem resistência, porque muitas delas elevaram sua voz e se colocaram contra todo um sistema que queria exercer modos variados de coerção, subjugação e dominação. Resquícios de uma cultura patriarcal e machista ainda são presentes por meio de técnicas de poder e controle que resultam em silenciamento. É o que vamos mostrar ao mobilizar excertos da sessão reflexiva feita com mulheres estudantes de uma universidade pública, selecionados em uma pesquisa que passamos a descrever.

7 A obra traz uma série de mitos, interessantes para serem abordados na escola e na universidade, que nos auxiliam a ter uma compreensão embasada em pesquisas científicas, e não no senso comum e em preconceitos, sobre a língua, tais como: a língua portuguesa é uma das mais difíceis do mundo; ninguém fala o português correto; depois de adulto, é praticamente impossível aprender uma nova língua; a ortografia do português é cheia de exceções, dentre outros.

Aspectos metodológicos

Os dados oriundos deste artigo constituem um *corpus* de pesquisa mais ampla, cujo objetivo é analisar práticas de oralidade e ensino de gêneros orais na universidade⁸, com vistas a mapear as adversidades e os obstáculos no eixo da oralidade em contexto acadêmico/universitário. Nesse projeto, coadunamos com o enfrentamento das problemáticas do uso social da linguagem, em pesquisas articuladas à ideia de que “o sucesso nas interações linguageiras pode, certamente, contribuir para a manutenção dos[as] jovens na graduação, diminuindo os altos índices de evasão” (Bueno; Zani; Jacob, 2021, p. 1501).

Compreendemos que o domínio da leitura, da escrita e da fala são indispensáveis para que os/as alunos/as permaneçam na universidade. Investindo nessa premissa, temos desenvolvido estudos, articulados a área mais amplas que inserem os estudos de linguagem na escola e na universidade, que se dedicam à investigação sobre as causas dos desafios persistentes de uso da fala, da escrita e da leitura, assim como em ações de intervenção escolar e acadêmicas para buscar superá-los. A título de exemplo, citamos Pan e Litenski (2018): eles asseguram que os estudantes, ao ingressarem na universidade, costumam ter numerosas dificuldades com a linguagem acadêmica, resultando em avaliações negativas sobre si mesmos:

[...] os discursos de identidade que configuram as práticas de leitura e escrita operam sob o signo da competência/incompetência acarretando modos de produção subjetiva que remetem à individualização e culpabilização pelas dificuldades com a escrita científica. (Pan; Litenski, 2018, p. 1).

Intervir nessas dificuldades, então, é um compromisso que os/as formadores/as devem ter com as licenciandas. Sob o ponto de

8 Tais pesquisas estão vinculadas ao LABOR – Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino, projeto interinstitucional (Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade de Pernambuco, Universidade São Francisco e Universidade Estadual do Norte do Paraná), do qual a 2ª autora é uma das coordenadoras.

vista social da linguagem, neste trabalho, compreendemos **quais são os sentidos dados à fala nas práticas de oralidade da educação básica construídas por graduandas ingressantes na universidade**. A fim de possibilitar a “disponibilização de um espaço interativo em que uma diversidade de vozes sociais seja mobilizada” (Silva; Gonçalves, 2014, p. 54), realizamos uma sessão reflexiva em junho de 2022, com alunas de Pedagogia de uma universidade pública brasileira. Estavam na sala a 2ª autora deste artigo (professora), 35 estudantes de 1º período de Pedagogia e três bolsistas⁹. As licenciandas haviam ingressado na universidade em março daquele ano. Em outro trabalho, discutimos as concepções trazidas por elas sobre o seminário na escola e o seminário produzido na universidade naquele mesmo período; nesse âmbito, envolvemos uma desconstrução de crenças sobre o que é o gênero seminário, sobre as estratégias para o estudo e produção deste gênero oral, sobre a ideia de que “o professor não quer dar aula”, assim como investimos na noção de que falar bem não é dom, nem uma habilidade inata, mas pode ser desenvolvida: todos podem aprender a falar em contexto acadêmico, superando os desafios na apropriação desse discurso.

Na construção de *corpus*, foram elaborados diários de campo pelas três bolsistas colaboradoras durante a discussão – não usados neste trabalho; a sessão foi gravada e posteriormente transcrita para fins de análise, em que buscamos compreender as concepções das licenciandas sobre sua produção orais em contexto acadêmico e escolar, que passamos a descrever em seguida.

A oralidade e as relações de gênero na produção de mulheres

Como afirmado na introdução, existe uma certa sofisticação sobre o processo de silenciamento

das mulheres na contemporaneidade. O controle sobre os modos de falar causa inibição, intimidação e vergonha, coibindo, dificultando e interditando as mulheres a falarem com liberdade e empoderamento. O silenciamento não é mais ausência de som, mas um **fazer calar** com modos de falar que não são autorizados dentro das regras de gênero hierarquizadas, definindo os lugares que devem ser ocupados por homens e mulheres em nossa cultura. Assim, pensamos ser necessário problematizar essas técnicas sofisticadas de poder, mostrando como elas são produzidas e como podem ser desconstruídas.

As interpelações de gênero são constantemente direcionadas aos sujeitos, porque suas normas precisam ser reiteradas para ganhar efeito de verdade. Na oralidade, há modos específicos de atuação das normas de gênero, uma vez que para produzir homens e mulheres em conformidade com tais normas, a voz é um elemento imprescindível. Em outras palavras, podemos afirmar que a voz é um complexo dispositivo responsável pelos modos de constituição de homens e mulheres, de modos específicos em uma determinada cultura. Somos ensinados a falar de determinados modos a depender do gênero com que nos identificamos, já que regras atuam regulando **se e como** podemos dizer a partir dessa identificação. Essas regras preconizam modos de ser e de viver, sob uma égide de naturalidade do esquema linear de correspondência sexo/gênero (Butler, 2003).

Abaixo, destacamos alguns excertos¹⁰ da nossa sessão, nos quais podemos entender como as mulheres vão sendo controladas por meio da voz, sendo ensinadas a falar de determinados modos. Durante a sessão reflexiva, perguntamos às alunas se elas haviam vivido experiências escolares de produção de gêneros orais. As respostas positivas envolviam seminários (apresentação de trabalho, nome dado ao seminário na escola), debates e entre-

⁹ As bolsistas eram integrantes, na época, ao Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais (LEPS/UFJF).

¹⁰ Todos os excertos aqui citados são retirados da sessão reflexiva informada na metodologia; por isso, não colocaremos “fonte” em todos os trechos citados, já que são oriundos da mesma sessão.

vistas. Além disso, questionamos como seus/suas docentes haviam conduzido as atividades: se refletiam sobre os gêneros textuais solicitados, se ajudavam a selecionar e hierarquizar os conteúdos, se os auxiliavam a construir os suportes (roteiros, *slides*, dentre outros) e se avaliavam questões para além do conteúdo, usando os elementos multimodais mencionados na seção teórica; todo esse processo é necessário no desenvolvimento da oralidade ao longo da escolarização, e a mediação docente é fundamental para isso. Dentre as muitas respostas negativas acerca da preparação e da avaliação mais organizadas e acompanhadas, percebemos que havia pouca reflexão sobre o uso da língua, com ênfase apenas na solicitação das tarefas orais. É nessas respostas que o silenciamento desponta como formas de controle e norma sobre suas falas, como veremos a seguir:

Excerto 1

A¹¹2: Fala igual mocinha.

Excerto 2

A3: Ri baixo, você ri muito escandaloso.

Ao lançar a pergunta sobre as vivências no uso da voz, as estudantes rememoram que já lhes foi demandado que falassem **igual mocinha** e fizeram avaliações acerca do modo como uma delas ria. A interpelação de caráter injuntivo, ao ser contextualizada em uma cultura generificada, demanda comportamentos específicos de se constituir mulher na escola. Assim, a ordem precisa, com suas exigências, demanda que a capacidade de falar esteja em conformidade com a fala de uma **mocinha**. O próprio vocábulo **mocinha** parece estar associado à ideia de fragilidade, talvez até meiguice. Desse modo, se perguntássemos “como fala uma mocinha?”, que respostas poderíamos mobilizar ou que memória acerca disso elas poderiam ter para aprender a falar como uma mocinha?

Dizer que alguém deve **falar igual** é afirmar uma homogeneização, um modo como todas as

mocinhas falam, o que exclui da cultura outros modos de ser mocinha. Nesse sentido, a voz é um dos elementos de constituição do gênero, não o único, porque antes da voz há um modo de ser mocinha construído pelo gênero que diz o que é ser mocinha.

Além de discutirmos, no ensino de oralidade, que o tom de voz tem significados que podem ajudar a alcançar um objetivo – numa palestra, numa sala de aula ou em um vídeo, por exemplo –, a categoria gênero permite pensar as relações sociais entre homens e mulheres, relações essas historicamente construídas em uma sociedade cujas identidades são sociais (Scott, 1995). Há um reconhecimento de que a voz é um elemento substancial na constituição para a **produção da mocinha**; por isso, há a necessidade de uma correção. Há entre os interagentes uma compreensão coletiva das regras em circulação na cultura, pois não se diz como uma mocinha deve falar, mas se demanda que ela fale como tal. Nesse processo, institui-se, por exemplo, o que pode ser falado, o modo de agir e de se portar, o que é permitido e o que é interdito, e as estudantes percebem essas normas como imposição de saberes e conhecimentos.

Entretanto, essa produção não é de via única. Uma vez que os modos de constituição de sujeitos acontecem em um território de disputas, há sempre os escapes, as resistências, que constituem também as relações de poder (Foucault, 2007). O direcionamento e a regulação, demandando um determinado modo de falar, é uma forma de enfrentamento aos outros modos que não estão coerentes com o que se preconiza como próprio de **mocinha** naquela cultura. Se houve essa demanda, é porque estava ocorrendo alguma transgressão de gênero. Uma **outra mocinha** em processo de construção de si foi acionada, um outro jeito de ser mocinha que não o daquela mocinha que aparece na sessão reflexiva. Era preciso falar igual **[aquela]** mocinha em específico, anulando e/ou silenciando outros modos de dizer, não reconhecidos e não inteligíveis. A partir de uma única resposta,

11 A significa aluna; P é usado para professora.

podemos construir com as licenciandas em basamento para uma **educação linguística**, como propõem Bagno e Rangel (2005), na escola básica, visando romper com as normas.

Outro aspecto relevante é o riso, um componente da voz que também é alvo de controle. O excerto 2 mostra uma demanda para que a aluna **contenha o riso**. A solicitação para rir baixo é uma forma de disciplinar o corpo feminino, de dar a ela um lugar para ocupar, um modo de se constituir para não ocupar um lugar do escândalo. Rir alto é provocar desordem, alvoroço e balburdia nas normas de gênero, desassociado aos ditames do ser mocinha. É preciso, portanto, ser mais discreta, retraída, reservada, serena, o que é possível com o riso mais baixo. Com isso, produzem-se modos específicos de ser mulher, pautados em uma oralidade generificada, densa de normas, que controlam como elas devem falar, seja em eventos como os seminários e os debates, seja em outras instâncias de produção oral conforme discutimos na sessão, para além da escola.

Como uma sociedade construída e fundamentada no binarismo, os direcionamentos opostos são endereçados a meninos e homens, visando conformá-los ao seu gênero. Dito de outro modo, se há um modo de mocinha falar, há também um modo de meninos falarem para se constituírem como homem. A voz grossa e grave, com uma entoação que traduza o poder de fala conferido aos homens, é requisitada a eles. Nos questionamos, sobre o riso, se meninos passariam pela mesma interdição e intimidação direcionadas às mulheres, o que seria uma boa discussão com estudantes da escola básica. Uma outra advertência apareceu em nossas entrevistas conferindo um lugar específico para mulheres por meio da oralidade:

Excerto 3

A4: [...] E tipo assim, eu sempre passei muito por isso, porque eu gosto muito de futebol e tudo mais. E eu escutei milhões de vezes: “**Você xinga igual moleque.**” É só moleque que xinga? Eu não posso xingar? Esse negócio de futebol eu acho que é muito presente para mim, porque

tipo assim, quando chegava o final de semana, ficavam os homens vendo futebol na sala, gritavam loucamente, xingavam o juiz, xingavam o goleiro e tal. E aí eu não gostava de futebol quando eu era criança, passei a gostar de futebol durante a pandemia. Aí quando eu comecei a assistir futebol, todo mundo me julgava, quando eu ficava empolgada com o jogo, **se eu brigava**, tudo isso. Mas quando era o meu pai gritando, quando era o meu tio gritando, ninguém falava nada.

No excerto acima, uma estudante, ao mencionar gostar de futebol e, nesse meio, gostar de xingar e brigar, afirmou ter sido julgada pela semelhança à atitude de um **moleque**, ocupando, desse modo, uma posição interdita de sujeito, ou para usar vocábulos dessa linguagem futebolística, impedida. Na linha da metáfora do futebol e suas regras generificadas e machistas, precisamos também questionar essa arbitragem que determina lugares específicos aos homens e mulheres, até mesmo quando eles e elas são torcedores/as. Essa problematização deve ser constitutiva do ensino de oralidade, o que possibilita associar as reflexões sobre as produções faladas aos conhecimentos prévios que alunas/os trazem de suas vivências e espaços de sociabilidade.

Isso quer dizer que é preciso mobilizar em nossas aulas questionamentos a supostas verdades absolutas, promovendo um estudo mais fundamentado. A socialização de meninas é algo que interfere na aprendizagem dos gêneros orais, principalmente nas suas produções, já que elas são constantemente controladas e vigiadas nos seus modos de ser, o que as leva a ter medo e, possivelmente, muitas hesitações, paráfrases e autocorreções da própria fala, fruto de insegurança.

No excerto 3, o **moleque** nos remete a ser travesso, sapeca e levado, características mais comumente associadas aos meninos; por isso, eles são autorizados a xingar. Fazer um xingamento seria mais comum em alguém ousado, que não tem medo dos efeitos dessa ação, algo incomum na socialização de meninas. No futebol, historicamente elas são encorajadas a

assistirem silenciosamente, já que tal esporte é construído a partir de noções masculinas, um esporte de macho para macho. A entrada feminina no futebol é tardia, o que ainda resulta em desvalorização e desigualdade. A licencianda faz uma dupla transgressão de gênero, por gostar de futebol e por mobilizar a voz de uma maneira não aceita para meninas.

Trazemos mais dois excertos abaixo, em que uma estudante trata da relação de sua voz comparada à de um homem; e outra apresenta um exemplo sobre sua oralidade usada em uma entrevista de seleção, para realizar estágio com uma docente da própria faculdade:

Excerto 4

A7 – Eu cheguei lá: “Bom dia, como você está?” sabe? Mudando completamente a postura, a oralidade e a voz. **Isso para falar com uma mulher, se eu estivesse falando com um homem, eu provavelmente pensaria de um jeito completamente diferente: “Se eu falar com voz mais aguda, será que ele vai gostar mais de mim?” “Será que ele vai me achar mais aprazível e vai querer me contratar por causa disso?”** Então interfere muito a **gravidade da voz** e a **intensidade** também, falar alto, falar baixo: “Será que vão gostar mais de mim e me contratar porque eu falo mais baixo, mais calma?” ou então: “Será que eu preciso me impor?” ou então: “Eu preciso ocupar mais espaço com o meu tom de voz?”

Excerto 5

A10 – Uma vez falaram que eu tinha **voz de homem**.

Para compreender os excertos 4 e 5 acima, retomamos a defesa de Bentes, para quem as práticas de oralidade na escola devem ser baseadas “nos princípios de igualdade de todos perante a lei, da liberdade de expressão” (Bentes, 2011, p. 41). Isso porque, nos excertos 4 e 5, a **liberdade de expressão** ultrapassa uma seleção de temas (**o que** pode ser dito) e alcança **o modo** como pode ser dito, especificamente para as mulheres. A educação linguística das graduandas precisa ser repensada, a fim de que tais reflexões estejam na licenciatura, principalmente a de Pedagogia, predominantemente feminina. É possível que tais reflexões

reverberem nas escolas, construindo novas possibilidades de educação.

Como vemos, os excertos acima demonstram que as meninas elaboram sentidos nas aprendizagens de gênero no uso da fala pública, uma vez que elas a alteram quando estão diante de homens ou mulheres. Todavia, isso é feito em meio a incertezas sobre seus efeitos, coadunando com uma insegurança. Os modos como as estudantes querem ser vistas se relaciona ao uso da voz conformada às normas de gênero, na expectativa de que seu interlocutor tenha essa mesma concepção. A gravidade e a intensidade da voz parecem ser uma medida importante para produzir certos julgamentos de si e do outro. Neste exemplo, vemos uma oscilação entre a conformação às normas de gênero para ser aceita, normas essas já estruturadas na sociedade, e a imprecisão sobre sua aceitação, pois há uma margem para que outros modos de se constituir mulher estejam em disputa.

Quando a estudante traz questionamentos como “Será que eu preciso me impor?” e “Eu preciso ocupar mais espaço com o meu tom de voz?”, ela confronta o jeito de ser mulher apenas com voz aguda e tom baixo, indicando um tensionamento. Ao hesitar se deve ou não falar com outro tom de voz para se impor, ela gera uma dúvida que não é própria do masculino, historicamente ensinado a se impor e a falar por modos que demonstram autoridade e conhecimento. Ela vacila, traz indecisão e expressa questionamento, justamente por ser mulher, cuja voz é objeto de escrutínio e de controle. As mais diversas formas de subjugação das mulheres precisam ser revistas e questionadas, para que elas não tendam ao silenciamento. Dentre tantas opressões, a que ocorre pelo silenciamento e pelo controle também são limites a serem rompidos porque constituem elementos de dominação. A percepção desses significados contraditórios e (im) precisos sobre a fala se articulam às discussões de Rangel (2010) quando explicita que o ensino de Língua Portuguesa deve levar os alunos

a desenvolverem a capacidade de reflexão e se apropriarem de um conhecimento sobre a língua “capaz de evitar crenças infundadas e de motivar a construção de atitudes e valores éticos bem fundados” (Rangel, 2010, p. 185).

Quando as mulheres rompem os mecanismos de silenciamento e falam de outros modos, com outro tom de voz que não aqueles constituídos como femininos, logo são ameaçadas, quando não arrancadas, extirpadas de seu gênero. Ter voz de homem é o polo oposto a ter voz de mulher. Desse modo, produz-se uma voz caracterizada como masculina porque há um modo próprio de localizar o homem na valoração da sociedade. Falar como um homem então significa não mais ser mulher?

Outras cenas na sociedade mostram como mulheres, ao exercerem cargos de poder, precisam falar como homem, porque tais cargos foram criados pelos e para os homens. Quanto a essa temática, o excerto 6 traz o depoimento de uma estudante sobre as expectativas criadas para elas:

Excerto 6

Eu acho que a expectativa que a gente tem de falar, de se portar como um todo como mulher, ou a gente é hiper sexualizada ou a gente é **delicada** e colocada num lugar de **fragilidade** ou a gente tem uma postura **maternal**. Maternal entre aspas, porque o que é ser maternal, né? Mas é ser **cuidadosa**. Então se a gente foge desses três padrões, dessas três possibilidades que existem para gente, em qualquer momento, a gente está se portando como homem, se portando de maneira inadequada.

Os adjetivos atribuídos às mulheres, como os que aparecem na fala (delicada, frágil, maternal), instituem modos específicos para falar. Nesse sentido, percebemos um lugar subalterno nas relações de poder. Nem sempre as situações de comunicação oral demandam delicadeza, o que não significa que as mulheres precisam ser ásperas, indelicadas, grosseiras, mas precisam apresentar-se fortes, resistentes, firmes e intensas, o que é o contrário ao que aparece no excerto (frágil). De modo parecido, maternal complementa o modo como as mulhe-

res devem falar, que se refere a afeto e carinho.

Para refletir sobre os adjetivos atribuídos às falas femininas, mencionamos Audre Lorde, escritora, feminista, negra, lésbica, filha de imigrantes caribenhos que viviam nos Estados Unidos, para abordar o silêncio. A autora afirma que “restam tantos silêncios para romper” (Lorde, 2019, p. 56) que, inspiradas/o nela, dizemos que um deles a romper é o silêncio acerca do gerenciamento dos modos como as mulheres podem e devem falar. Lorde (2019) argumenta que todas as mulheres sofrem muitas maneiras, silenciadas de várias formas. Nos dados, vemos como as mulheres sofrem violência de gênero, pois não podem se expressar de certos modos, o que causa intimidação. Lorde (2019, p. 49) defende a “transformação do silêncio em linguagem e em ação”, o que pode ser feito com a força e a companhia entre as próprias mulheres, para que consigam sobreviver aos perigos de serem nomeadas de acordo com as regras normativas.

Pelos excertos, percebemos que os sentidos produzidos pelas alunas são coerentes com o ponto de vista instituído socialmente na nossa história: as mulheres são silenciadas em espaços políticos, sociais e também nas esferas educacionais, o que se dá pelo regramento e controle dos modos como elas podem falar; ao mesmo tempo, outros modos de falar são excluídos e silenciados. O silenciamento é uma demanda constante para a adequação às normas de gênero, o que constitui como manutenção de desigualdades sociais e culturais, dentro do jogo das relações de poder. “As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas em um silêncio de um mar abissal” (Perrot, 2017, p. 16).

Retomamos Bronckart (2006) na defesa de que as ciências humanas devem se pautar em questões epistemológicas, mas também buscar direcionamentos interventivos e/ou práticos. Para tal, contra essas ações que excluem a fala

das mulheres dos espaços públicos alçando-as ao silenciamento, apresentamos abaixo experiências de ensino de Língua Portuguesa no eixo da oralidade em que a fala feminina é posta em lugares comumente assumidas por homens, com vistas a criar novos sentidos e a instigar a educação de meninas e mulheres que falam.

Algumas proposições práticas contra o silenciamento

Como poderíamos construir, na escola, outra imagem para as mulheres a partir das produções em gêneros textuais orais realizadas em situações autênticas de interlocução? Como edificar uma reflexão que estabeleça novas avaliações sociais para as mulheres e suas produções orais? Não defendemos que essas proposições, trazidas aqui a título de ilustração, sejam tomadas como exemplos a serem replicadas acriticamente na escola. Tais práticas podem inspirar a construção de currículos em que caiba a educação linguística de meninas e mulheres que falam.

A fim de contribuir com práticas de oralidade na escola apoiadas nos sentidos complexos sobre o silenciamento e as coerções vivenciadas pelas alunas acima, retomamos Bronckart (1999) ao afirmar que, na interação social via linguagem, o gênero de texto adotado para a ação de linguagem “[...] deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a ‘imagem de si’ que o agente submete à avaliação social de sua ação” (Bronckart, 1999, p. 102). Com vistas a conferir à escola novas vivências para as meninas e novas “imagens de si”, trazemos alguns exemplos de projetos pedagógicos que propiciaram a problematização e/ou desconstrução das normas, na tentativa de dar visibilidade a um currículo para o ensino de oralidade no viés do empoderamento feminino.

Em uma escola municipal de Juiz de Fora (MG), foi desenvolvido¹² um projeto para os estudantes da 8ª série (hoje 9º ano) conhecerem profissões universitárias no final do Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, realizarem práticas de leitura, escrita e oralidade. Toda semana, eram lidos textos que tratavam da realidade das profissões, e perguntas eram elaboradas coletivamente. Um profissional ia até a escola para proferir palestra aos estudantes que, após fazerem questões sobre informações relevantes e curiosidades ao orador, elaboraram seu próprio “guia do estudante”. Ao final, cada aluno/a tinha um guia com informações sobre 20 profissões. À época, optou-se por trazer profissionais mulheres com carreiras consolidadas e supostamente masculinas, como a engenheira civil que, durante sua palestra, revelou, além de elementos da profissão, experiências machistas na sua prática. Neste projeto, meninos e meninas ouviram o relato de uma profissional irrompendo uma cultura patriarcal, além de aprenderem a escutar (com análise linguística/semiótica) e a legitimar a fala das mulheres em uma prática oral típica da cultura escolar e acadêmica, a palestra.

Em outro projeto, mais recente, foi construída com estudantes de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental uma revista de adolescentes, intitulada *Ciência na ponta da Língua* (Azevedo, Barbosa, Domingues, 2019). A cada ano, uma edição temática foi construída, em várias escolas públicas da cidade Juiz de Fora, e variados gêneros textuais foram envolvidos na leitura, escrita e oralidade dos adolescentes (reportagem, entrevista, verbete, artigo de opinião, dentre outros). As edições foram intituladas *Música na ponta da Língua*, *Ciência na ponta da Língua*, *Cultura na ponta da Língua* e *Diversidade na ponta da Língua*. Na revista de *Ciência*, optou-se por desconstruir estereótipos de gênero e, ao discutir a identidade de cientista (majoritariamente masculina), levamos uma cientista mulher à escola para falar do seu cotidiano como pesquisadora, com quem

12 Projeto desenvolvido pela 2ª autora deste artigo.

os estudantes fizeram uma entrevista. Dessa forma, os/as adolescentes realizaram a entrevista oral em que a mulher foi legitimada como uma das “vozes da ciência”, um contraponto em relação à imagem socialmente construída ao longo da escolarização deles. Ao mesmo tempo, desmitificamos que a pesquisa é uma área para homens, encorajando as estudantes a buscarem tal carreira (Azevedo; Barbosa; Domingues, 2019).

Como docentes no curso de formação de professores/as, temos mobilizado discussões sobre os processos históricos de silenciamento das mulheres em nossas disciplinas, como as Práticas de Gêneros Acadêmicos e Fundamentos e Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa. Fazer esses/as futuros/as professores/as problematizarem esses processos é de extrema relevância, já que eles/as produzirão currículos comprometidos com as mulheres que falam, de forma não subalternizadas em normas generificadas e produzidas por homens.

Tais projetos, trazidos aqui apenas como exemplificação das possibilidades de ensino do oral no viés aqui defendido, fortalecem práticas de linguagem que ultrapassam a transmissão de conceitos gramaticais e se aliam a discussões mais amplas na formação cidadã. Assim, tenta-se compreender o hiato existente entre a participação feminina e masculina nas cenas públicas e nas instâncias de poder ainda presentes na sociedade brasileira.

Considerações finais

No silêncio, cada uma de nós desvia o olhar de seus próprios medos – medo do desprezo, da censura, do julgamento, ou do reconhecimento, do desafio, do aniquilamento. Mas antes de nada acredito que temos a visibilidade, sem a qual entretanto não podemos viver, não podemos viver verdadeiramente (Lorde, 2019, p. 2).

Audre Lorde chama-nos a atenção nesse trecho em epígrafe, oriundo do texto *A transformação do silêncio em linguagem e ação*, sobre os diversos medos que as mulheres sofrem,

que podem estar associados aos modos de seu silenciamento na atualidade. Nesse sentido, elas temem a visibilidade, porque não se trata de um *status* historicamente atribuído a elas. Se ser visível é uma condição do existir, como defende a autora, o silenciamento é o oposto da vida. É preciso ensinar as mulheres a falarem para que elas vivam.

Os mecanismos de controle sobre as mulheres continuam sendo atualizados e implementados, sofisticando as técnicas sobre os modos de dizer feminino na contemporaneidade. Já que os movimentos feministas têm feito suas contestações serem ouvidas, tendo efeitos em muitas esferas da sociedade, algumas normas de gênero já não são legitimadas com tanta força. Dessa maneira, uma vez que não é possível um silenciamento tão explícito, é preciso controlar os modos de falar das mulheres. Como consequência, técnicas específicas são criadas para gerenciá-las, produzindo censura e julgamento, como diz Audre Lorde (2019). Trata-se de um gerenciamento normativo que produz outros modos de silenciamento, pois exclui, apaga e deslegitima outros modos de falar que não associados às normas de gênero. Evidenciamos, então, que a luta não está vencida, já que as mulheres continuam sendo subjugadas e inferiorizadas mesmo quando são autorizadas a falar. Defendemos, desse modo, ao longo do texto, que é preciso incorporar problematizações no ensino de LP para produzir mulheres que falam com liberdade e empoderamento.

Neste trabalho, nos propusemos a responder ao questionamento acerca dos sentidos dados à fala nas práticas de oralidade da educação básica construídas por graduandas ingressantes na universidade. Considerando os excertos analisados, compreendemos que as participantes da sessão reflexiva confirmaram estarem em um lugar imposto pela sociedade, que revelam demandas de uma oralidade silenciada, controlada e avaliada pela norma. As discussões deste artigo ainda mostram que as mulheres são silenciadas em espaços políticos, sociais e também nas esferas educacionais. Os

efeitos disso levam à manutenção de desigualdades sociais e culturais, dentro do jogo das relações de poder.

Com este tipo de reflexão sobre o currículo de LP, contribuímos para “(re)pensar e modificar nossas ações e que nossa atuação em sala se transforme em um fazer sócio-histórico, cultural, ideológico e compromissado” (Pereira; Braga, 2015, p. 317). Sendo assim, ainda é preciso defender um objetivo político associado à igualdade de gênero: construir na escola outras maneiras de refletir sobre a língua, o que é possível, dentre tantas medidas, inserindo a discussão sobre gênero na formação em Pedagogia e em outras licenciaturas. Envolver atividades de oralidade na formação das docentes pode auxiliar em maior embasamento nas ações profissionais futuras no ensino básico.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula. O conservadorismo saiu do armário!: a luta contra a ideologia de gênero do movimento escola sem partido. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. 22, n. 1, p. 32-42. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/32142>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- AZEVEDO, Bárbara Delgado; BARBOSA, Gisele Oliveira. DOMINGUES, Maria Carolina Botelho. Integração oralidade e letramento na escola básica: uma experiência de construção de revista temática na perspectiva do letramento científico. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; FERREIRA, Caroline Souza. (org.) **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara: Editora Letraria, 2019, p. 94-120. Disponível em <https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2019/10/Oralidade-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-e-ensino-de-L%C3%ADngua-Portuguesa-Letraria.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- BARTOLANZA, Ana Maria Esteves. Mulheres leitoras: entre oralidade e escrita, espaços privados e públicos. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 43, p. 417-439, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/issue/view/1127>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_18jun_site.pdf. Acesso em: 18 jun. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/parametros-curriculares-nacionais-terceiro-e-quarto-ciclos-do-ensino-fundamental-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- BEARD, Mary. **Mulheres e poder: um manifesto**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2018.
- BENTES, Anna Christina. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helene Rodrigues. (Org). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 129-154. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf/file>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- BENTES, Anna Christina. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Editora Contexto, 2011, p. 41-54.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. (trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha). 2 ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- BUENO, Luiza; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- BUENO, Luzia; ZANI, Juliana Bacan; JACOB, Ana Elisa. Das apresentações orais (produção e

compreensão) na BNCC da Educação Básica às comunicações orais no Ensino Superior: por um diálogo entre os dois níveis de ensino. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1500-1524, 2022. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1936>. Acesso em: 19 set. 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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

CASTILHO, Ataliba T. de. Gramática do Português Brasileiro: fundamentos, perspectivas. **Cadernos de Linguística**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/252/426>. Acesso em: 22 set. 2023.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. **Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente**. Recife: Editora da Universidade de Pernambuco, 2014.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de; SOUZA, Maria Medianeira. **Multimedialidades e leitura: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em: <https://app.box.com/s/elu8ks7is2bnqte4r5xwte8e7dh78rrh>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do silenciamento**. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Embu das Artes: Edições Graal, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 13-36.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidades: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <https://>

www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?lang=pt. Acesso em: 12 jan. 2023.

LORDE, Audre. A transformação do silêncio em linguagem e ação. **Irmã outsider: ensaios e conferência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 51-56.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.htm>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>. Acesso em: 14 jan. 2023.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera. **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas, Editora Pontes: 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A Língua falada e o ensino de Português**. Recife, 1996.

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

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-220.

OTHERO, Gabriel de Ávila. **Mitos de linguagem**. São Paulo: Parábola editorial, 2017.

PAN, Miriam A. Graciano de Souza; LITENSKI, Adriele C. de Lima. Letramentos e identidade profissional: reflexões sobre leitura, escrita e subjetividade na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 527-534, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018032403>. Acesso em: 23 set. 2023.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; BRAGA, Sandro. Ler e escrever na universidade: um fazer sócio-histórico-cultural. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 303-320, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-150206-2814>. Acesso em: 12 dez. 2023.

PERROT, Michelle. **Minha História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2017.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.

RANGEL, Egon de Oliveira. Educação para o convívio republicano: o ensino de língua portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helene Rodrigues. (Org.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 183-200. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf/file>. Acesso em: 21 ago. 2020.

SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução: Roxane Roxo e Glaís Sales Cordeiro. Mercado da Letras: São Paulo, SP, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e**

Realidade, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>.

Acesso em: 24 set. 2023.

SIGILIANO, Natália Satler. Análise linguística em livros didáticos: uma prática em transformação, um caminho possível. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 25, n. 2, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/3116/2038>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SILVA, Wagner Rodrigues; GONÇALVES, Adair Vieira. Pesquisas a serem lembradas na Linguística Aplicada: participante e pesquisa-ação. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. (Org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

STORTO, Letícia Jovelina; FONTEQUE, Vanessa Santos. Trabalho com a oralidade na formação docente inicial: implementação de uma sequência de atividades sobre seminário. *In*: MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da (org.). **Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p.75-97.

Recebido em: 27/09/2024

Aprovado em: 07/02/2025



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.