



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

LETÍCIA GABRIEL GARCIA DO AMARAL

A ORALIDADE NA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: uma proposta
decolonial com o gênero debate regado na EJA

Belém/PA
2024

LETÍCIA GABRIEL GARCIA DO AMARAL

A ORALIDADE NA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: uma proposta decolonial com o gênero debate regrado na EJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), do Instituto de Letras e Comunicação (ILC), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito final para obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.
Linha de Pesquisa: Ensino-aprendizagem de Línguas e Culturas: Modelos e Ações.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

Belém/PA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

A485o Amaral, Leticia Gabriel Garcia do.
A oralidade na perspectiva dialógica da linguagem: uma
proposta decolonial com o gênero debate regrado na EJA /
Leticia Gabriel Garcia do Amaral. — 2024.
129 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^o. Dra. Isabel Cristina França dos
Santos
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-
Graduação em Letras, Belém, 2024.

1. Oralidade. 2. Gêneros orais. 3. Educação de
jovens e adultos . 4. Debate regrado. 5. Ensino
decolonial . I. Título.

LETÍCIA GABRIEL GARCIA DO AMARAL

A ORALIDADE NA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: uma proposta
decolonial com o gênero debate regado na EJA

Belém, 15 de abril de 2024

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues (PPGL/UFPA)

Membro Interno: Prof. Dr. Carlos Cernadas Carrera (PPGL/UFPA)

Membro Externo: Profa. Dra. Sueli Pinheiro da Silva (PPGELL/UEPA)

Membro Suplente: Profa. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi (PPGL/UFPA)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda força e conforto em todos os momentos de minha caminhada.

À minha família, meu bem mais precioso: meus pais, irmã e avó que me constituíram enquanto pessoa e se fizeram companheiros em todos os momentos.

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, pela oportunidade e confiança que me foi atribuída, por todo incentivo, motivação, partilha de experiências e atravessamentos na minha pesquisa. Minha eterna gratidão.

Aos professores Sueli Pinheiro e Carlos Cernadas, pelas valiosas contribuições durante o exame de Qualificação.

Às minhas amigas, Missilene Barreto, Clébia Maciel, Hilda Ribeiro e Larissa Aviz por toda parceria, companheirismo, ajuda, partilha de conhecimento, com a qual muito aprendi. Vocês são muito especiais para mim.

Aos alunos da EJA, pelo exemplo de coragem e dedicação, por terem participado com engajamento do projeto mesmo diante das adversidades.

A todos os amigos conquistados em minha jornada acadêmica. Agradeço por todos os trabalhos realizados em conjunto, carinho e respeito mútuo. Carregarei vocês comigo, para sempre!

Ao Grupo de Pesquisa GALPDA, coordenado pela professora e orientadora desta pesquisa, pela alegria, parceria, torcida e compromisso de todos os integrantes.

À Universidade Federal do Pará (UFPA) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), pela oportunidade de aperfeiçoamento acadêmico e profissional.

“Que fique no professor um gosto muito grande de poder juntar-se a outros que tecem o brilho das manhãs e que entoam, como poesia também, o canto das madrugadas. O dia, como num grande coro, terá a voz de muitos, de cada vez mais outros; que sabem que podem falar, que podem ouvir, que podem até ler as páginas que vão compor a história. Porque ninguém está negado o direito à voz, direito à palavra, que, dizendo de todos nós, é semente e será fruto” (Paulo Freire).

RESUMO

A presente pesquisa possibilita a reflexão sobre o ensino e aprendizagem da oralidade, na perspectiva dialógica da linguagem, a partir de uma proposta didático-pedagógica com o gênero discursivo debate regrado, em uma turma de 2ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola pública municipal em Ananindeua/PA. Como Objetivo geral, a pesquisa propõe refletir sobre as relações responsivas de estudantes da EJA a partir do gênero discursivo debate regrado, em uma perspectiva decolonial de ensino. Como objetivos específicos, este estudo pretende: a) verificar as práticas de oralidade em diferentes contextos do gênero debate regrado b) examinar a influência do gênero debate regrado na EJA sobre as habilidades de comunicação oral e a promoção da responsividade dos discentes; c) analisar em que medida uma abordagem decolonial de ensino e aprendizagem da oralidade na EJA, pode desafiar e transformar estruturas de ensino coloniais. Como aporte teórico, adotaram-se os postulados de Bakhtin (2003 e 2016), Volóchinov (2019 e 2021), Faraco (2009), Geraldi (2012), Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020), Dolz e Schneuwly (2004), Freire (2017), Walsh (2020), Mignolo (2008 e 2017) e Maldonado-Torres (2007). Metodologicamente, este estudo se configura como uma Pesquisa-ação (Paiva, 2019) de natureza qualitativo-interpretativa. Com a implementação de uma proposta didático-pedagógica a partir do gênero debate regrado em uma turma da 2ª etapa da EJA, constata-se que o trabalho com a oralidade por meio do gênero elegido contribuiu para o desenvolvimento de habilidades orais dos estudantes envolvidos e que o papel do professor é fundamental na transformação significativa desses sujeitos por meio de diversas experiências com gêneros orais.

Palavras-chave: oralidade; gêneros orais; educação de jovens e adultos; debate regrado; ensino decolonial.

ABSTRACT

This research reflects on the teaching and learning of orality from a dialogical perspective of language, based on a didactic-pedagogical proposal with the regulated debate discursive genre in a 2nd stage class of Adult and Youth Education (AYE) at a municipal public school in Ananindeua/PA. As a general goal, the research aims to reflect on the responsive relationships of AYE students based on the regulated debate discursive genre, from a decolonial teaching perspective. As specific objectives, this study intends to: a) examine oral practices in different contexts of the regulated debate genre; b) investigate the influence of the regulated debate genre in AYE on oral communication skills and the promotion of student responsiveness; c) assess to what extent a decolonial approach to teaching and learning orality in AYE can challenge and transform colonial teaching structures. Theoretical contributions mainly come from the works of Bakhtin (2003; 2016), Volóchinov (2019; 2021); Faraco (2009), Geraldi (2012), Fuza, Ohuschi, and Menegassi (2020), Dolz; Schneuwly (2004), Freire (2017), Walsh (2020), Mignolo (2008; 2017), Maldonado-Torres (2007). Methodologically, this study is configured as a Qualitative-Interpretative Action Research (Paiva, 2019). The methodology involved the implementation of a didactic-pedagogical proposal with the regulated debate genre focusing on orality in a 2nd stage AYE class. Preliminary results demonstrate that working with orality through the regulated debate genre contributed to the development of oral skills of the involved students, and the teacher's role is crucial in the significant transformation of these individuals through various experiences with oral genres.

Keywords: orality; oral genres; adult and youth education; regulated debate; decolonial teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM	16
2.1 Língua e linguagem: compreensões necessárias	16
2.2 A responsividade na concepção dialógica de linguagem.....	27
2.3 Concepções de língua/linguagem	29
2.4 O ensino de gêneros discursivos e o gênero debate regrado.....	31
2.5 As potencialidades do trabalho com a oralidade no ensino e aprendizagem na EJA	33
3 A ARTICULAÇÃO DA ORALIDADE NOS MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	37
3.1 Entre vozes e letras: as sinfonias e dissonâncias da oralidade e escrita	40
3.2 Desvendando a oralidade nos Marcos Oficiais.....	43
3.3 A oralidade no documento curricular de Ananindeua/PA.....	47
3.4 A oralidade no ensino e aprendizagem na EJA.....	48
4 ESTUDOS DECOLONIAIS: IMPLICAÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA ORALIDADE NA EJA	53
4.1 A Pedagogia Decolonial: compreensões preliminares.....	57
4.2 As práticas socioculturais e a oralidade nas trajetórias de vida dos alunos da EJA	59
5 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	64
5.1 Caracterização da Pesquisa.....	64
5.2 Contexto da pesquisa: lócus e sujeitos.....	71
6 ANÁLISES E RESULTADOS: DA PREPARAÇÃO AO DEBATE REGRADO	73
6.1 A preparação para o debate: mediações necessárias	74
6.2 A produção discente: o debate regrado.....	93
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	125

1 INTRODUÇÃO

Minha experiência como docente, no decorrer de cinco anos de minha trajetória profissional, com alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na esfera do ensino público, contribuiu significativamente para algumas inquietações que me levaram a buscar por formação, especialmente no âmbito acadêmico. A vivência docente no espaço escolar despertou o descontentamento sobre as abordagens da oralidade e mitigaram a necessidade de investigação em torno de alternativas para a habilitação de alunos a partir de práticas letradas sustentadas pela oralidade. O descontentamento me levou a rever minhas estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula e reconfigurá-las com o intuito de aprimorar minha prática, de oferecer um ensino com maior qualidade e condizente com as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos e sujeitas da EJA.

Motivada pelo desejo de aprofundamento e aprimoramento de aspectos acadêmico, profissional e pessoal, ingressei, no ano de 2021, nas atividades promovidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia (GALPDA/UFGA/CNPq), coordenado pela professora doutora Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues. Nessa oportunidade, componho a subequipe de estudo do GALPDA, denominada “Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais”.

Durante as experiências de estudo e pesquisa nessa subequipe, desenvolvemos, nos anos de 2021 e de 2022, um movimento intenso de formação e autoformação, principalmente, sobre a tríade oralidade, leitura e escrita. O trabalho com essas três ações de linguagem, no bojo do GALPDA, ocorreu sob o viés da alfabetização via letramento. Nesse sentido, os estudos, pesquisas e formações que realizamos, foram voltadas, geralmente, para o público docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em uma dessas oportunidades formativas, trabalhamos, no segundo semestre de 2021, especificamente sobre a oralidade. Propusemos um minicurso organizado em quatro módulos, do qual compus a equipe como coordenadora de estudo, ministrando a formação juntamente com outras professoras formadoras. Nessa ocasião, obtive experiências enriquecedoras que me levaram a refletir e a reconhecer que minha prática docente se afastava dos aportes teórico-metodológicos sobre o ensino e aprendizagem da oralidade.

Na busca por desenvolver uma pesquisa acadêmica que pudesse aperfeiçoar a minha prática pedagógica, participei do certame do mestrado acadêmico em Letras, no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal do Pará (UFPA), no ano de 2022, no qual obtive aprovação. Nessa oportunidade, apresentei meu projeto de intenção de pesquisa intitulado *A oralidade na perspectiva dialógica da linguagem: uma proposta decolonial com o gênero debate na EJA*, mesma nomeação dada a esta dissertação de mestrado, cujo tema é o “ensino e aprendizagem da oralidade na EJA”.

Ressalto que esta pesquisa é uma importante oportunidade para a compreensão e reflexão sobre o ensino e aprendizagem da oralidade no contexto da Educação Básica, principalmente na EJA, visto que, geralmente, o que encontramos são pesquisas destinadas à leitura e/ou à escrita, direcionadas ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio regulares. Por essa razão, busquei realizar esta investigação assumindo o ensino e aprendizagem da oralidade como objeto de pesquisa.

Sobre a oralidade, é relevante considerar que cada pessoa carrega consigo uma identidade pessoal e social do grupo a qual pertence, sendo uma parte que compõe como nós somos e que é constituída a partir das interações sociais.

Justamente por ser tão parte de nós, a oralidade ajuda a nos definir como somos. Nossa voz, nosso timbre, as palavras que usamos, a variedade linguística que aprendemos com todas as suas peculiaridades [...], tudo isso faz parte essencial daquilo que somos (Carvalho; Ferrarezi, 2014, p. 17).

Assim, promover, no ambiente escolar, práticas pedagógicas com foco na oralidade, possibilita ouvir as narrativas de vida dos alunos a partir dos diversos usos da linguagem oral, bem como compreender outros aspectos dessa modalidade da língua, a fim de oportunizar experiências comunicativas orais, tornando a aprendizagem mais produtiva e significativa. Nesse sentido, é de extrema relevância utilizar mecanismos didáticos que tornem os estudantes sujeitos ativos nesse processo e não apenas espectadores. Isso pode levá-los a se reconhecerem como sujeitos dialógicos -isto é, instituídos de forma histórica e social-, comunicativos, transformadores, pensantes, capazes de conhecer elementos do seu interesse em relação com o outro e com “os mundos” onde vivem (Freire, 2017).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que as práticas de oralidade precisam ser submetidas ao ensino organizado, sistemático e intencional, demandando a preparação de profissionais especializados em se comprometer com um ensino que

possa proporcionar experiências relevantes para o desenvolvimento de habilidades orais.

Nessa direção, considera-se que a oralidade é responsável por favorecer, significativamente, a formação do sujeito, influenciando-o a analisar a sociedade, sua realidade, seu dia a dia e tudo que os cerca. Isso é fundamental porque permite ao sujeito a ampliação e diversificação de visões e de interpretações sobre o mundo, correlacionando-o à vida como atividade associada a objetivos e necessidades socialmente determinados, em que se pode compreender e se posicionar diante do mundo que os cerca. Logo, para assumir esse papel, é essencial que agir por meio da oralidade seja um exercício fundamental para o sujeito em diferentes contextos da comunicação oral, de forma que possibilite inseri-lo em práticas de situações reais do uso da linguagem oral.

Para tanto, é primordial que a oralidade ocorra em ambientes favoráveis à sua utilização, mas, principalmente, que seja propiciada no aspecto do letramento para que os estudantes possam vivenciar experiências e a funcionalidade dos gêneros orais e por meio deste contato consolidar posicionamentos, questionamentos, opiniões e assim refletir e formar seus próprios conceitos sobre a sua realidade. Nesse sentido, Kleiman (2007, p.19) define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. A autora menciona as práticas sociais como fundamental ao uso da escrita, afirmando, também, que o letramento vai além das práticas sistematizadas.

A partir dessa definição, vale ressaltar que as ações desenvolvidas no âmbito da oralidade em contextos de letramento nos espaços escolares precisam articular-se com as orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018), a qual é um documento normativo que norteia as redes de ensino, contribuindo para a formação dos sujeitos a partir das interações em diferentes contextos. Conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 63),

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

Promover um trabalho pedagógico mais direcionado à oralidade nas escolas é necessário, apesar de desafiador. Porém, esse gesto precisa ocorrer mediante ações pautadas em propostas de ensino que contemplem preparar o aluno para o uso da linguagem oral em sua atuação no meio social, nas mais diversas situações de comunicação. Essas ações precisam promover uma transformação dos aprendentes para que atuem como cidadãos e agentes transformadores de suas realidades e, dessa forma, garantir que atinjam uma aprendizagem de fato significativa.

Os sistemas de ensino, no entanto, ainda se mostram limitados ao exercício da oralidade, demonstrando “uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar” (Antunes, 2003, p. 24), relacionado diretamente ao uso oral do cotidiano que não precisa ser estudado em sala de aula. Diante dessa visão, segundo a autora, circula uma equivocada compreensão de que na “fala” tudo pode acontecer, tudo é permitido, pois as atividades relacionadas aos gêneros da oralidade estão concentradas às situações de comunicações presentes no dia a dia, como a conversa, as explicações entre famílias, as trocas de ideias, tudo isso é transmitido a partir de uma conversação informal.

Antunes (2003, p. 25) afirma que há

uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais [...], além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público”.

A partir dessas abordagens, possíveis lacunas podem surgir no processo de ensino e aprendizagem nas turmas de EJA e podem ser mantidas ao longo de toda a trajetória escolar, o que resulta em alunos que ainda não são capazes de interagir e realizar atividades específicas em situações sociais, principalmente, no aspecto do letramento, por não desenvolverem habilidades para o uso da linguagem oral em práticas sociais de comunicação. Botler (2013) afirma que, no contexto escolar, é importante entender que a habilidade de falar não se limita apenas à capacidade de expressar ideias ou ser compreendido, mas também envolve alcançar um objetivo específico em um contexto de interação comunicativa.

Isso nos mostra que as ações didático-pedagógicas desenvolvidas durante a trajetória dos estudantes da EJA precisam prepará-los cada vez mais para a

formação do sujeito crítico, questionador e atuante nas práticas em torno da oralidade. Caso contrário, o processo que envolve a linguagem oral pode resultar em prejuízos para os estudantes.

Assim, considerando a relevância do trabalho com a oralidade no contexto da EJA, lançamos mão dos seguintes questionamentos: Como o trabalho com o gênero debate regrado contribui para o desenvolvimento de habilidades orais de alunos da EJA, em uma escola pública municipal de Ananindeua/PA? De que forma envolver esses alunos em práticas significativas de oralidade articuladas com o letramento?

Delineamos como objetivo geral desta pesquisa, refletir sobre as relações responsivas de estudantes da EJA a partir do gênero discursivo debate regrado, em uma perspectiva decolonial de ensino. Para alcançar esse objetivo, traçamos, como objetivos específicos, a) verificar as práticas de oralidade em diferentes contextos do gênero debate regrado; b) examinar a influência do gênero debate regrado na EJA sobre as habilidades de comunicação oral e a promoção da responsividade dos discentes; c) analisar em que medida uma abordagem decolonial de ensino e aprendizagem da oralidade na EJA, pode desafiar e transformar estruturas de ensino coloniais.

Este estudo apresenta-se como uma oportunidade de reflexão e compreensão sobre as práticas de oralidade realizadas em uma turma de 2ª etapa da EJA, a vislumbrar o desenvolvimento das interações discursivas dos estudantes desta etapa de ensino. Nessa perspectiva, consideramos a relevância dessa pesquisa para desenvolver habilidades orais que são essenciais para a interação entre os indivíduos no âmbito social, intelectual e cultural, objetivando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país, particularmente, na Amazônia paraense.

Podemos perceber que o ensino da oralidade foi, durante muito tempo, deixado em segundo plano ou, até mesmo, inexistente. Uma das principais justificativas para esse fato é a crença de que, ao chegar à escola, o aluno já sabe falar. Outra é a associação da fala a aspectos como a falta de planejamento, a espontaneidade e, principalmente, a “erros” linguísticos (Dolz, Schneuwly e Haller, 2004). Esse artifício se apresenta para levar o aluno ao desempenho comunicativo da leitura e da escrita em detrimento da oralidade, desconsiderando as especificidades da linguagem oral que fazem parte dos variados gêneros discursivos.

Com base nisso, é preciso envolver os alunos em atividades de aprendizagem com estratégias que superem determinados entraves no âmbito da oralidade, evidenciando que os movimentos reflexivos e práticos para o agir docente demandam articulações com as competências gerais e específicas de linguagens para o ensino fundamental. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 79-80), as habilidades comunicativas da oralidade compreendem:

Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao *redesign*, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.

Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, realização de debates, etc.) (Brasil, 2018, p.79-80).

Nesse sentido, observamos que, via de regra, as escolas ainda não trabalham conforme as orientações dos documentos oficiais. Com isso, o trabalho com a oralidade precisa ser desenvolvido de modo a envolver o aluno propondo situações que façam sentido para as diversas situações de comunicação a partir dos gêneros orais, visto que caracteriza, também, o que somos enquanto sujeitos individuais e coletivos. É preciso reconhecermos que a oralidade é “[...] parte orgânica de nós, ela nos compõe como somos. [...], a oralidade é determinante para a composição de nossa identidade. Não apenas de nossa identidade pessoal, mas também de nossa identidade de grupo (Carvalho; Ferrarezi, 2014, p. 16-17).

Essas abordagens permitem-nos enxergar a relevância do ensino e aprendizagem da oralidade, no contexto da EJA, em possibilitar o acesso às diferentes práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, considerando as situações de comunicação socialmente significativas e interativas.

O principal é trabalhar a oralidade nos diversos campos da atividade humana que estão ligados ao uso da linguagem que consiste na escolha de procedimentos e estratégias de atividades para ampliar as habilidades orais dos alunos. Conforme consta no Documento Curricular do município de Ananindeua/PA, a atividade pedagógica para o ensino de língua

[...] é um trabalho que deve estar fundamentado no uso de gêneros socialmente significativos. Assim, as práticas orais devem estar relacionadas às seguintes dimensões de uso e reflexão: condições de

produção, efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e relação entre fala e escrita (Pará, 2019, p. 56).

Portanto, é importante destacar a relevância deste estudo ao mostrar que ainda há uma carência de trabalho efetivo com a linguagem oral, e que há uma necessidade de fortalecer o ensino da oralidade na Educação Básica, adaptando-o às diferentes realidades dos alunos por meio dos gêneros orais.

No que tange ao Estado da Arte, isto é, aos estudos sobre oralidade, debate regrado, decolonialidade e Educação de Jovens e Adultos, alguns trabalhos se destacam. Cruz (2022) realizou um estudo visando integrar o livro didático e a prática docente no contexto do gênero oral digital *podcast*. Silva (2022) investigou a oralidade como foco de ensino e aprendizagem na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, utilizando o gênero discursivo notícia *on-line*. Nascimento (2015) discute oralidade e letramento por meio de uma estratégia pedagógica aplicada a uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, enfatizando o gênero discursivo debate regrado. O trabalho de Batista Júnior (2023) explora a oralidade, argumentação e o uso de tecnologias digitais no projeto “Polêmicas em Debate”, que tem como objetivo superar as dificuldades de argumentação de estudantes do Ensino Médio.

Ainda, Bilro, Barbosa e Costa-Maciel (2021) analisam a adaptação didática do conjunto de gêneros orais presentes na coleção de livros didáticos “EJA Moderna”, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental para Educação de Jovens e Adultos, oferecendo propostas focadas no ensino da oralidade.

Fica claro que os estudos mencionados não satisfazem completamente os propósitos desta pesquisa, já que não abrangem a oralidade em toda a sua extensão. Ademais, não encontramos trabalhos que sugiram uma relação entre a oralidade sob a ótica dialógica da linguagem e a decolonialidade, especificamente voltada para o público da Educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais.

2 A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Nesta seção, discorreremos acerca da perspectiva dialógica de linguagem, explorando aspectos teóricos conceituais que dão substância à essa concepção. Buscamos respaldo nos estudos de Volóchinov (2019 [1926]; 2021 [1929]), Bakhtin (2016 [1974]), bem como interlocuções com textos explicadores sobre o Dialogismo. Para tanto, apresentamos as tendências filosófico-linguísticas criticadas pelo Círculo, o Subjetivismo individualista e o Objetivismo Abstrato, que deram vazão à cunhagem dos conceitos de linguagem e língua como signos ideológicos. Explanamos sobre a interação discursiva, balizada por relações dialógicas e materializadas em enunciados, além de pontuar a centralidade dos gêneros do discurso como formas pelas quais todo sujeito age em responsividade nas relações sociais, moldando a si, ao outro e ao meio social por meio da linguagem.

2.1 Língua e linguagem na perspectiva dialógica: compreensões necessárias

Uma das questões levantadas pelo Círculo de Bakhtin sobre a linguagem vai de encontro à forma como linguagem e a língua eram concebidas até então pelo pensamento linguístico-filosófico que o antecede. Na visão dos pensadores do Círculo, um dos grandes e graves problemas em relação à compreensão da linguagem estava na separação que se fazia entre o mundo da vida e o mundo da cultura. Para esses estudiosos, a vida é lugar de constituição dos sujeitos, cujos acontecimentos reais adquirem sentido, unidade e valor.

Isso acontece à medida que esses mesmos sujeitos operam com a linguagem, produzindo significados e sentidos, de forma a transformar a vida conforme as interações em que a linguagem é concebida. O mundo da cultura, por sua vez, anula a singularidade dos sujeitos e a unicidade dos eventos discursivos, de modo a abstrair e generalizar conteúdos que não reverberam as idiossincrasias do ato comunicativo e nem as especificidades dos sujeitos.

Essa dicotomia, para os pensadores do Círculo, anulam a linguagem, ao passo que a despem de aspectos que só são possíveis no ato da interação, ocorrida no interior de práticas comunicativas sistematizadas social e historicamente. “Para observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio som, no ambiente social” (Volóchinov (2021 [1929], p. 145).

Esses sujeitos precisam compartilhar o mesmo grupo linguístico, em dado meio social organizado especificamente, inserido em uma situação inerente aos dois em dado lugar. É sob essas condições que Volóchinov (2021 [1929]) postula a razão de ser da língua enquanto fenômeno vivo e real que só se realiza em determinado lugar socialmente demarcado e impulsionado pelo acontecimento social. Sob esse viés, a língua não mais é abstraída de realidade, porque é vista sob a lente do discurso e como tal é linguagem.

Ao definirem a língua-discurso como centro de suas preocupações, os pensadores do Círculo criticam o tratamento dado pela filosofia da linguagem e pela Linguística Geral acerca da língua. De acordo com Volóchinov (2021 [1929]), prevaleciam duas tendências do pensamento que se propunham a explicar o fenômeno linguístico: o Subjetivismo Individualista e o Objetivismo Abstrato, as quais não davam conta da linguagem em sua realidade interacional.

Para o Subjetivismo Individualista, a língua é considerada em uma dimensão individual e criativa, em que predomina o psiquismo do falante como força criadora. Sob essa compreensão, a língua já está pronta na mente do sujeito, que só precisa acioná-la por meio da criatividade para que ela se realize em sua plenitude. O sujeito, nesse enquadramento, é um ser biológico, detentor da fonte do sentido (Sobral, 2021) e desenvolvê-lo com propriedade é comparado ao artista. Assim, o sujeito assume a centralidade da linguagem porque a força criadora está no pensamento e somente aqueles que têm o “dom da fala” ou o “dom da escrita”, ou ainda o “dom da palavra”, têm o privilégio de domínio da língua.

Sob esse enfoque, a língua é um contínuo discursivo em que tudo é flexível, nada é duradouro ou estável, porque está interligado ao ato criadouro. A razão de ser da língua, segundo essa tendência, é a criatividade individual do discurso, pois é no ato discursivo autoral que acontece a transformação da língua e a concretização em estilo individual: “tudo que se torna um fato gramatical foi antes um fato estilístico” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 153).

Em contexto escolarizado, a língua não é propriedade social, coletiva, mas abstração inequívoca do sujeito aprendente, único responsável por seu aprendizado, cabendo a ele aprender as regras conceituais e de usos ancorados na Gramática, desvinculado da vida real. Em razão disso, o dizer constitutivo do sujeito aluno não é valorizado socialmente porque a língua abstrata da Gramática não reconhece sua variante como adequada à experimentação artística, lugar privilegiado da cultura.

Logo, ao sujeito não pertencente à cultura legitimada pelo *status quo* social, cabe a marginalização do seu dizer e, conseqüentemente, de sua vida. Nessa tendência cabe o entendimento, também, de que a língua é um meio de expressão e essa é uma das razões da língua ser tomada como ato individual da expressão (Volóchinov, 2021 [1929]).

A segunda tendência, o Objetivismo Abstrato, desloca a centralidade da organização do fenômeno linguístico para “o sistema linguístico, compreendido como sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 155). De acordo com esse pensamento, a língua é um sistema pronto e acabado do qual o sujeito precisa se apropriar para poder se expressar. O foco central desvia-se e mantém-se nos elementos repetíveis da língua que funcionam como regra para todo tipo de expressão e o que não cabe na regra é exceção.

O Círculo critica essa rigidez na compreensão do que seja língua porque reconhece que cada sujeito refrata e realiza a língua em sua singularidade, a qual não está restrita apenas ao eu, ao individual, mas envolve aspectos coletivos refrangidos de forma única, diferenciada, ainda que haja elementos repetíveis. Volóchinov (2021[1929]) esclarece que, para esse pensamento, o que importa como objeto da ciência linguística é a forma idêntica e normativa, portanto, castradora do diferente, do criativo, anuladora do que não é regra.

Esse entendimento de língua é o que prevalece por muito tempo no meio escolar. A escola se põe a ensinar a parte rígida e estruturalizante da língua como regra de ascensão escolar e de meio de acesso a uma classe social que a ideia de língua representa. Como a realidade escolar é heterogênea, os sujeitos que pouco têm acesso aos meios de letramento escrito, em que a norma – no sentido de lei, regra – é valorada como única forma de saber linguístico, sofrem com a desvalorização de seu conhecimento linguageiro.

A partir desse pressuposto, a língua de comunidades ribeirinhas e quilombolas da Amazônia paraense, assim como de áreas periféricas da grande metrópole, por exemplo, são tidas como violações linguísticas porque são representativas de culturas orais ou majoritariamente orais, em que o modo de pensar e agir no cotidiano se mantém diretamente ligada à oralidade não formalizada pela cultura formal.

Nessa realidade, a oralidade está intimamente forjada pelo cotidiano e

depende dele para se dizer porque estão intimamente imbrincados, de tal forma, que a cultura do cotidiano é moldada pela oralidade. São vozes das conversas entre familiares, entre amigos e no bojo da vida entre pares (comunidade), caracterizadas pela forma particular de significar o cotidiano. Por essa razão, muitas vezes, essa linguagem é condenada à invalidação e à anulação de suas materialidades nas práticas escolares. No mesmo viés, a língua de jovens e adultos que não compartilham hábitos da cultura letrada, como o público de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) veem na língua ensinada na e pela escola um empecilho na concretização de sua formação escolar, porque não se reconhecem, não se significam nas palavras enunciadas pela formalidade que enfrentam. Devido à sua linguagem, não raro, sofrem estereótipos e preconceitos que precisam ser enfrentados.

Para participar das benesses do conhecimento linguístico padronizado, o indivíduo precisa aprender o sistema linguístico abstracionado, que não abre espaço para refrações avaliativas e nem valoradas socialmente. Por isso, pouco significativo aos sujeitos que estudam o português. Ainda assim, submetem-se à lei do certo e do errado, manifestada pela correção linguística, representada por uma única variante da língua (Volóchinov, 2021 [1929]), em que saber regras, classificações, definições em frases isoladas é mais bem avaliado socialmente.

Essas tendências do pensamento linguístico são criticadas pelo Círculo porque não respondem satisfatoriamente à relação dos sujeitos com seus pares na vida real. Os atos discursivos dos sujeitos são desvinculados da realidade, de suas emoções, de suas motivações e são desvirtuados de sentidos que podem ser acionados via compreensão do que se passa no contexto da interação dos sujeitos, a acionar o lugar e a história no qual estão intrinsecamente interligados.

Para Volóchinov (2021[1929]), um dos problemas do Objetivismo Abstrato é a ruptura que se faz entre a história e o sistema da língua. Isso quer dizer que a língua disseminada como aceitável e correta é descolada das transformações que acontecem a todo momento no meio social, nas infinitas interações sociais. Desse modo, o que é validado como língua é um retrato estático de um corte temporal em que determinada forma linguística foi usada, mas que nem sempre corresponde aos usos reais da língua no presente. Exemplo disso é o que ocorre com a forma do pretérito mais-que-perfeito simples, o pronome pessoal *vós*, *vos* que a maioria do alunado atual não reconhece: perguntamos *vocês vão?* ao invés de *vós ides?*. Hoje

falamos “tinha jogado” e não “jogara” (que é lido, muitas vezes *jogará*). Mas, mesmo não fazendo muito sentido – a depender do contexto de interação – tais formas linguísticas, no nosso dia a dia, estão lá para serem aprendidas. Sim, porque nesse caso, há obrigação de aprender, o sujeito que não o faz é porque “é rude” “comeu o caroço da pupunha”, como se diz na simplicidade da linguagem popular paraense.

Ao comparar as duas tendências, os pensadores do Círculo destacam que, na primeira, a essência da língua residia na sua constante renovação, manifestado pelo ato individual, a criação artística, criativa, a obra de arte, o texto; enquanto, para a segunda, a realidade da língua são as formas idênticas e imutáveis que reverberam um sistema linguístico pronto e acabado e que não representam valores ideológicos (Volóchinov, 2021 [1929]). Por isso, a língua é concebida de forma abstrata em uma pretensa ideia de neutralidade, em que os atos individuais são tidos como exceções, variações, licenças poéticas.

As duas tendências não consideravam a presença do ouvinte como relevante na dimensão discursiva e a língua era tida apenas como meio de comunicação de um sobre o outro. Essa visão monológica da linguagem cerceia aspectos extralinguísticos inerentes ao ato de compreensão, de forma que o ouvinte é subestimado de sua ação sobre o outro. A compreensão, conforme explica Faraco (2009), não é uma experimentação mental acerca dos atos alheios e o ato de linguagem, não é um objeto a ser descrito, explicado por uma só consciência.

Bakhtin (2016 [1974], p. 24-25) afirma que “(...) o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.”. Conforme explica Faraco (2009), a linguagem prescinde de duas consciências atuantes em que uma se torna réplica da outra, uma demarcação de posição diante do discurso. Nesse contexto, o discurso é reificado por sujeitos sociais instituídos de uma visão sobre o mundo, sobre os fatos e forjado em um universo valorativo em que está inserido e onde interagem.

A partir desse posicionamento crítico em torno do pensamento filosófico-linguístico hegemônico da época, os pensadores do Círculo de Bakhtin lançam-se em busca da definição do que poderia ser o centro de realidade da língua e sua forma de realização linguística. Volóchinov (2021[1929]) afirma que a consciência do falante não é constituída pela língua enquanto sistema de signos linguísticos, posto

que essa resulta de reflexão do sujeito sobre a língua, em momento diferente do discursivo. O interesse do falante, por sua vez, dirige-se à maleabilidade do signo, à sua adaptabilidade ao enunciado concreto e à novidade do significado adquirido no contexto comunicativo a considerar, também, o ponto de vista do falante/ouvinte. Ou seja, não basta o reconhecimento da forma, é necessária a compreensão de sua inovação, de sua forma orientada e refratada pelo contexto.

[...] O aspecto constitutivo na compreensão da forma linguística não é o reconhecimento do “mesmo”, mas a compreensão no sentido exato dessa palavra, isto é, a sua orientação em dado contexto e em dada situação, orientação dentro do processo de constituição e não “orientação” dentro de uma existência imóvel (Volóchinov, 2021 [1929]), p. 179).

A partir desse desnudamento do processo de compreensão entre falante e o ouvinte sobre a forma linguística, Volóchinov (2021 [1929]) postula o pensamento do Círculo acerca do que seria o centro da realidade linguística e a forma de existência da forma linguística. Para o linguista, o signo manifesta sua produtividade no interior do enunciado, no qual é possível compreendê-lo a partir dos sentidos e avaliações que ali são possibilitadas, em que ele se inunda de conteúdo e significados ideológicos. É a esse signo-palavra que atendemos pelo ouvido, pela leitura e que nos reportamos em contrapalavra. Nesse sentido, a língua não pode ser desconectada de seu teor ideológico, não pode haver negação ou anulamento do enunciado que lhe dá forma e sentido, pois no evento discursivo a palavra-signo desdobra-se em avaliações e posicionamentos ideológicos. O sistema linguístico não está pronto e determinado, está, ao contrário, em fluxo contínuo, enredado em enunciados social e historicamente constituídos, aceitos e reformulados conforme os interesses e formatos de interação.

Para os pensadores do Círculo de Bakhtin, a interação discursiva é o lugar de surgimento dos enunciados e onde os sujeitos se constituem socialmente. É no contexto da interação que as experiências sociais e os acontecimentos historicamente reconhecidos dão forma à expressão linguística, definindo-a e organizando-a. Desse modo, independente da forma como o enunciado será formado e refratado, ele sempre estará delineado pelas condições sociais da interação: “De fato, não importa qual aspecto da expressão-enunciado considerarmos, ele será definido pelas condições reais do enunciado e, antes de tudo, pela *situação social mais próxima*” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 204, grifo do

autor).

Nesses termos, a palavra sempre é direcionada a alguém, socialmente instituída ao outro. O interlocutor exerce um papel sobre a enunciação da palavra, implicando mesmo na sua escolha, no sentido que se pretende, por ela se pode antever o comportamento do outro, e por isso mesmo, a palavra não é destituída de sentido. Do contrário, ela é preenchida pelos significados, intenções e valores do sujeito, que traz para a palavra enunciada, sua percepção do grupo social que representa (Volóchinov, 2021[1929]).

A realização da palavra para os estudos do Círculo não implica a compreensão desse termo enquanto categoria gramatical, do ponto de vista fonológico, morfológico, sintático. Diferentemente, a palavra é um signo ideológico e como tal é carregada de sentidos e valores que mudam conforme os contextos em que ocorrem, sendo definida nos grupos sociais e compreendida no decorrer das relações sociais. Essas relações implicam a atuação dos participantes representados no evento enunciativo, o enquadramento social e histórico da enunciação os quais determinam a forma e o estilo do enunciado (Volóchinov, 2021[1929]).

É necessário evidenciar que, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, a língua é moldada no ato da interação e está diretamente ligada à configuração dos enunciados, pois é a partir das práticas de linguagem que o indivíduo interage com seus interlocutores, se inserindo no mundo por meio de inúmeros vínculos, nas mais diversas situações comunicativas. Conforme a teoria do Círculo de Bakhtin, fatores sociais da linguagem estão diretamente ligados à fala e ao enunciado, pois a forma linguística só será concretizada em contextos significativos de uso da palavra, já que as palavras sempre estão acompanhadas de “um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Volóchinov, 2021[1929], p. 99).

Para Volóchinov (2019 [1926]), a palavra não representa mera significação da natureza biológica ou material. Ao se impregnar de sentidos na diversidade de enunciados, ela aponta para algo que está fora dos limites dela. O que está nesse ambiente extralinguístico é imensamente poderoso e importante porque é um elemento simbólico da realidade da qual não apenas um indivíduo, mas um grupo social reconhece e entende como verdadeiro, como aceitável, como próprio ou não de sua cultura, pois é afetado pelas refrações ideológicas que emana desse signo. Nesse sentido, “(...) ele [o signo] adquire uma significação que extrapola os limites

de sua existência singular (objeto da natureza) ou de um determinado objetivo” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 312).

Sob esse entendimento, a palavra é um elemento privilegiado porque pode ser transformada em signo ideológico e servir a quaisquer finalidades. Como signo ideológico, tanto serve a uma realidade imaterial, ideológica, o sentido e os valores sociais, como se constitui parte da realidade material, concretizada pelo som, tornando-se fisicamente tangível. Contudo, é preciso que ela seja preenchida de significado, reconhecida a partir das relações que estabelece com a realidade. Em suma, a palavra é formada por três aspectos: o sentido ideológico, o som, o significado social. Ao ser compreendida, penetra na consciência do sujeito a formar seu discurso interior que será refratado de forma particular em observação ao discurso exterior, o qual representa o grupo social em que o sujeito está inserido.

Nesses termos, a palavra é formadora de posicionamento e da mobilidade de consciência porque usá-la implica agir socialmente sobre o outro. Ou seja, a palavra é instrumento de poder. Usar a palavra significa responder avaliativamente sobre um tema, agregar elos à cadeia discursiva e servir à ideologia do grupo social que representa. Nesse sentido, a palavra enquanto instrumento ideológico pode ser recurso de transformação social porque está intrinsecamente ligado à vida em sua complexidade: “[...] O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 93).

Ao fazer essa afirmação, o autor chama a atenção para o potencial antiético do uso da palavra, dado seu poder de servir à ideologia dos grupos sociais. Sob esse prisma, a palavra como signo ideológico pode distorcer a realidade, representá-la de um ponto de vista específico. Essa questão expressa-se no fenômeno das *Fake News* que, embora não seja fenômeno apenas de nosso tempo, ganhou dimensões preocupantes dado o advento das mídias sociais. Essa prática de uso da linguagem tem assolado a consciência interior de sujeitos e provocado graves prejuízos antiéticos, tornando-se um problema para a estabilização de democracias pelo mundo.

Nessa perspectiva, trabalhar na escola a palavra apenas como signo linguístico é corroborar para que os sistemas sociais organizados entrem em declínio porque esse tipo de trabalho não leva o sujeito a refletir sobre as causas e

consequências da palavra-discurso na vida social. Nesses termos, urge conceber as notícias falsas como tema de debate no contexto escolar, como objeto de reflexão em que a linguagem é usada como forma de manipulação. É preciso entender que um dos problemas causados por esse tipo de informação é que ela projeta formas de compreensão que atentam contra os direitos sociais estabelecidos e projetam discursos violentos de ódio, que reverberam cotidianamente em forma de perseguições, de marginalizações e de exclusões de minorias sociais.

Esse tipo de ação com e sobre a linguagem passa, necessariamente, pela compreensão da palavra como fenômeno que une o mundo da vida e o mundo da cultura e que somente ganha sentido no ato de interação, quando tem a oportunidade de entrar no fluxo social da vida que lhe completa o sentido. Nesses termos, interessa compreender como a linguagem se forma no contexto da interação social que se realiza na expressão da palavra. Volóchinov (2021 [1929]) explica que a expressão concretiza-se pelo material da palavra e direciona-se para o exterior.

Nesses termos, a compreensão interior não é possível sem o vínculo com a palavra que a gera. Isso quer dizer que ao projetar nosso dizer, as escolhas lexicais que saem de nossa boca, sua organização frasal cumprem um arranjo interior, consciente, tendo em vista, não a imensidão vazia do espaço físico, mas o interlocutor a quem nos dirigimos, instaurado em um grupo e em um contexto social. Para Volóchinov (2021 [1929], p. 204). “(...) o centro organizador e formador não se encontra dentro (isto é no material dos signos interiores) e sim no exterior”.

O Círculo entende que nossa expressão é formatada pela realidade das condições de comunicação da qual o sujeito está participando. A partir desse entendimento, consideram que a situação comunicativa constitui-se, pelo menos, por dois sujeitos instituídos socialmente, sejam eles reais ou não, em que a palavra é tomada como intersecção entre um e outro. A imagem social que se faz do interlocutor funciona como parametrizadora para o outro, que considera suas relações com o outro, a imagem que tem do outro em si, suas relações, seus objetivos e, assim, projeta sua expressão. Essa imagem social, portanto, constitui o horizonte social de enunciado, aspecto preponderante na compreensão de interação social, porque integra as motivações, os posicionamentos axiológicos da expressão, movidos pela ideologia que compartilha o sujeito.

Ao se referir a dimensão ideológica do enunciado, Volóchinov (2019 [1926]), nos leva a refletir que a ideologia é constituída pelo sistema de visões, de pontos de

vista, de avaliações e de opiniões de classe que influenciam os sentidos e as organizações do nosso dizer. Esse aspecto é tecido pelos significados e sentidos, compartilhados socialmente. Faraco (2009) explica que nas obras do Círculo, o sentido de ideologia designa as produções da consciência humana, também entendido como cultura imaterial e mesmo como “formas de consciência humana” (Faraco, 2009, p. 46). Com tal compreensão, a ideologia representa o conteúdo que envolve os campos sociais em que a cultura humana se condensa como as artes, a filosofia, a política, o direito, a religião, a ética, dentre outros.

Desse modo, interessa, portanto, compreender que os sistemas ideológicos compartilhados pelos sujeitos têm muita relevância na forma como os discursos se realizam no meio social, posto que esses só funcionam no exercício da linguagem. Não há um sistema ideológico preexistente, capaz de condicionar os sentidos antecipadamente na consciência dos sujeitos. Nesse sentido, Volóchinov (2021[1929]) chama a atenção para a relevância do discurso interior – consciência – que preenche apenas uma pequena parte da existência e se amplia quando externalizado e preenchidos os campos de objetivação social. Ou seja, quando passa a integrar as camadas superiores da ideologia formalizada, pois, nessa etapa, os discursos são consolidados e estabelecidos como “(...) força de influência nas bases econômicas da vida social” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 212). Para isso, o discurso se solidifica em expressões ideológicas estabilizadas nos domínios culturais e nas organizações sociais.

Faraco (2009) postula que esse processo de cristalização ideológica, em que um discurso torna-se força perene e constituída nas instâncias sociais mais formais, é alimentado pela ideologia do cotidiano, que mantêm um vínculo inseparável das ações corriqueiras do dia a dia. É dessa forma que as ideologias formalizadas penetram nas camadas populares e impregnam sua força, pois preenchem por dentro os espaços constitutivos do sujeito.

Cabe, nesse momento, entender que, para os pensadores do Círculo de Bakhtin, todo signo no bojo de um enunciado refrata sentidos. Logo, é um signo ideológico. Há uma interdependência entre signo e ideologia, de modo que o signo é entendido como objeto semiótico, passaporte para a estabilização dos sistemas ideológicos: “(...) o signo é criado por uma função ideológica específica e é inseparável dela. Já a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Ela pode assumir qualquer função ideológica: científica, estética, moral,

religiosa)” (Volóchinov, 2021[1929], p. 99). Nesses termos, a palavra é tida como signo por excelência porque sua semiose, seu desenho material, permite que os sentidos ideológicos lhe preencham conforme os interesses dos sujeitos.

Esses posicionamentos, assumidos como refrações ideológicas (avaliativas do sujeito falante) formam-se no bojo de um auditório social. Esse auditório funciona como lugar fértil para que suas argumentações, avaliações, pontos de vista se formem em sua consciência. Assim, um indivíduo que convive com grupos sociais antiéticos, ainda que seja nas redes sociais, por exemplo, vai encontrar “guarita” às suas motivações, encontrar eco em outras consciências e desenvolver uma consciência que reproduz apenas aquele discurso a que tem acesso.

É por isso que é muito importante que o trabalho com a linguagem leve em conta a interação social porque, nessa perspectiva, o outro, aquele a quem dirijo a palavra é constituidor do dizer. Volóchinov (2021 [1929], p. 205) deixa muito claro isso ao definir que a palavra “(...) é determinada tanto por aquele de que procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte”.

A orientação social da palavra é deveras importante porque, historicamente, tem sido considerada em sua abstração ou como de propriedade apenas de um indivíduo. O respondente não fora tomado como alguém importante no ato de expressão. A perspectiva dialógica de linguagem considera que tanto locutor quanto interlocutor ao tomarem lugar no meio social são co-partícipes da interação, compartilham uma compreensão da situação comunicativa: sobre a forma, sobre o tema, o teor avaliativo, o estilo de linguagem, o que direciona as escolhas estilísticas e formais do enunciado, assim como sua entonação.

Nesses termos, interagir não é só conversar, trocar mensagens, dialogar face a face. É mais que isso: inclui toda a compreensão consciente dos elementos que estão envolvidos no ato de interação. As condições em que acontecem as interações são determinantes na produção de sentidos, na compreensão de valores e na projeção de respostas (Volóchinov, 2021 [1929]). Isso porque os signos atuam em embate uns com os outros e a compreensão deles remetem, necessariamente, a uma resposta sígnica. O encadamento gerado pela compreensão-resposta-compreensão não ocorre aleatoriamente, mas aciona os signos ditos antes e se prepara ou antevê os signos que virão depois, de forma que compreensão-criação se constitui em elos discursivos, um princípio básico compreendido como relações

dialógicas e só surgem no processo de interação.

É nesse ambiente de interação que se manifestam as diversidades de vozes socio-ideológicas, constituídas historicamente a compor os discursos manifestos pelos sujeitos. Como explica Faraco (2009, p. 58), a dialogização das vozes permite o encontro de universos distintos e modos de pensar que tanto podem servir de apoio, de orientação de contraposição, de paródia, de arremedo, de polêmica, entre outros. Nesse sentido, ao debaterem ideias sobre as *Fake News* em contexto escolar, os alunos podem encontrar, na profusão de vozes acionadas em suas falas, oportunidades para ampliarem seus olhares acerca do tema e redimensionar eticamente suas consciências. Para isso, é salutar compreender que essa possível ampliação perpassa pela capacidade de compreensão-resposta acionada no ato de interação, de forma que suas responsabilidades sejam plenas de dizeres outros, mas reveladoras de criatividade, autoria e de posicionamento responsável e responsivo.

2.2 A responsividade na concepção dialógica de linguagem

A concepção dialógica de linguagem compreende a relação constitutiva entre o eu e o outro (sujeito e discurso), alguém que fala para o outro, que tem o que dizer e para quê dizer, alguém que se faz pela linguagem como um encontro de pessoas, havendo uma relação delas no mundo, onde as pessoas discordam, concordam, perguntam, respondem de acordo com um propósito de comunicação.

Conforme explica Volóchinov (2021 [1929]), o discurso do outro não é oco, não é privado de voz, pois é compreendido por um sujeito cheio de palavras internalizadas. Quando uma palavra entra em contato com outra, o sujeito percebe o dizer alheio, percebe seu posicionamento, compreende, avalia e orienta o seu interlocutor, considerando o contexto real e a resposta em contrapalavra.

Bakhtin (2016 [1974]), ao abordar a questão do enunciado, esclarece que essa unidade discursiva não se limita à sua abrangência verbal e nem à alternância entre sujeitos. Os enunciados conversam entre si, extrapolam-se em direção ao outro por fios interligados à cadeia da comunicação discursiva e atuam sempre em resposta ao outro, de uma maneira ou de outra, seja para acrescentar, para questionar, para exemplificar, para comentar, enfim, conforme as vontades e as possibilidades dos sujeitos envolvidos no discurso.

(...) Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (...): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (Bakhtin, 2016 [1974], p. 57).

A forma de acionamento de enunciados em outros enunciados é definida pelo contexto de interação, pelas possibilidades discursivas que assumem graus de assimilação, a refratar um posicionamento do sujeito falante a respeito do enunciado do outro com o qual dialoga. Segundo Faraco (2009), o Círculo entende a produção de vozes como fios discursivos estabelecidos em imbricado tecido de responsividade.

“[...] os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito (...) provocam continuamente as mais diversas respostas adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc. – ‘não há limites para o contexto do diálogo’). O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo” (Faraco, 2009, p. 58-59).

Assim, Bakhtin (2016 [1979]) nomeia os discursos de outrem, ou seja, os discursos que implicam, a partir da interação, nas formações ideológicas dos sujeitos, de vozes sociais, as quais dependem, antes de tudo, de compreensões e atitudes responsivas ativas dos sujeitos nas atividades sociais. Nessa perspectiva, a responsividade faz parte de um processo da relação dialógica da linguagem que envolve o movimento entre os interlocutores na interação verbal e não verbal a partir da compreensão e atitude responsiva ativa. Essa atitude é responsável pela transformação da palavra em um enunciado, que ocorre por meio do diálogo entre locutor e interlocutor.

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma ‘resposta’ aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-las com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de doutra esfera da comunicação discursiva (Bakhtin, 2016, p. 297).

A compreensão responsiva ativa leva em conta o posicionamento do falante em demonstrar reações/atitudes como silêncio, gestos, que são entendidos como

formas de concretização de uma relação dialógica e de atribuição de sentido a um enunciado, visto que tais atos possuem cargas de significação na linguagem. As reflexões sobre a dinâmica entre a palavra de outrem considera que o discurso alheio está constantemente presente nos posicionamentos dos sujeitos pela linguagem correspondente à comunicação discursiva entre um falante e um ouvinte que se alternam.

Por essa razão, a palavra precisa ser considerada desde sua dimensão não verbal, a considerar as relações sócio-históricas e ideológicas, representadas pelos sentidos, seus efeitos e as axiologias sociais reverberadas na interação: o extraverbal, a entonação e o juízo de valor.

2.3 Concepções de língua/linguagem

Conscientes do contexto em que a língua enquanto fenômeno de interação surge, torna-se necessário evidenciar as três concepções de linguagem que, para Geraldi (2012), norteiam as ações pedagógicas a serem desenvolvidas no contexto escolar brasileiro: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como interação.

A primeira – linguagem como expressão do pensamento – é voltada para um ensino tradicional, no qual se evidencia que o sujeito não se expressa por não conseguir pensar. De acordo com Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020), essa concepção é remanescente da gramática grega, atravessou as Idades Média e Moderna, vindo romper-se a partir de Saussure, início do século XX. Essa concepção reflete o conceito de certo ou errado, em que quem não se expressa bem é porque não pensa de maneira adequada. Logo, falar, ler e escrever é um ato individual que independe do outro, depende de esforço individual, concentração, dom. A língua é um produto pronto, estável que precisa ser internalizado pelo falante para que ele, em seguida, possa usá-lo.

A segunda concepção trata-se da linguagem como instrumento de comunicação, a qual visa mapear os modos de transmissão de mensagens. Nessa concepção, a língua é um código organizado por regras por meio do qual um emissor envia uma mensagem a um receptor. Transmitir informações é a principal função da linguagem (Koch, 2006). Nessa concepção, os sujeitos devem apropriar-se de uma única variante linguística, a variante padrão, em detrimento das demais,

de forma que a tradição gramatical ainda é a base para o ensino da leitura, da escrita e do falar bem. Para Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020) essa forma de entendimento da língua ignora a relação entre homem e mundo, entre homem e homem, de forma a não entender os papéis sociais que os sujeitos encorpam nos diversos contextos sociais.

Em se tratando de ensino e aprendizagem, essa concepção adentrou a escola a partir da década de 1960, quando da promulgação da Lei nº.5.692/71, que oficializava a língua como instrumento de comunicação e expressão, nomenclatura que perdurou por bastante tempo no ensino de Língua Portuguesa. São reflexos de ensino de língua sob essa concepção os exercícios repetitivos para o aluno internalizar, a exemplo as conjugações verbais, bem como padrões modelares que o levavam a seguir o modelo. Nessa visão, tanto aluno quanto professores eram assujeitados pelo sistema porque não tinham autonomia e nem voz diante da ideologia do Estado (Fuza; Ohushi; Menegassi, 2020).

A terceira concepção – linguagem como processo de interação – é apresentada pelos estudiosos do Círculo, que defendem a linguagem enquanto fenômeno da interação social por meio da qual os sujeitos se constituem. De acordo com esses pensadores, a língua não é um sistema de regras organizado e imutável, mas constituída de palavras-signos, cujos sentidos são preenchidos no contexto da interação, tendo-se em vista as condições reais da enunciação e seus interlocutores. A língua enquanto sistema, não é, em si, descartada, mas também não é considerada como suficiente para explicar as relações sociais e históricas que ocorrem no ato de interação. Nessa concepção, os sujeitos mobilizam conhecimentos que estão além das formas gramaticais para produzir sentidos e se moverem socialmente, mas, para isso, dependem dos aspectos linguísticos demarcados materialmente no enunciado.

Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020) explicam que, nessa concepção, a expressão, pensada na primeira concepção de linguagem como individual, para ser realizada, depende das condições sociais que influenciam o sujeito. Esse, por sua vez, não é um assujeitado, mas aquele que mobiliza conhecimentos linguísticos e extralinguísticos para atingir seus objetivos de interação, os quais estão inter-relacionados às práticas sociais que nos quais os sujeitos estão envolvidos.

Assim, a concepção de linguagem adotada nesta pesquisa é o terceiro conceito, levando em consideração a importância da interação verbal e não verbal

nas práticas de ensino e aprendizagem, pois Geraldini (2012, p. 41) afirma “a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes tornam sujeitos”.

2.4 O ensino de gêneros discursivos e o gênero debate regrado

Mediante as teorias do Círculo de Bakhtin, a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico que é formado na sociedade, partindo de um contexto pertencente a cada grupo na sociedade. Diante disso, Bakhtin (2016 [1979]) define os gêneros discursivos como enunciados que são elaborados de acordo com um determinado campo de comunicação verbal. Assim, o gênero se forma a partir de uma prática de linguagem diferente. O teórico elucida que

A riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e se complexifica um determinado campo (Bakhtin, 2016 [1979], p.12).

Nesse sentido, compreendemos que os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e por meio do gênero podemos apreender outros aspectos da realidade. Assim, o repertório dos gêneros do discurso é infindável em cada campo da atividade. As esferas de atividade de linguagem modificam-se de acordo com a necessidade de comunicação de cada grupo social, pois cada gênero apresenta sua funcionalidade, i.e., uma função social que difere um do outro.

Vale ressaltar que os gêneros do discurso surgem a partir das situações de interação. A todo instante nos comunicamos por meio de gêneros, os quais se dão a partir de enunciados concretos relativamente estáveis. Nesta perspectiva, Faraco (2009) propõe uma reflexão de que, a partir da esfera da atividade humana, é possível nos organizarmos mentalmente em decorrência da estabilidade dos gêneros que nos permitem entender as ações dos outros, facilitando a comunicação. O autor ainda ressalta que

Ao gerarem expectativas de como serão as ações, eles nos orientam diante do novo no interior dessas mesmas ações: auxiliam-nos a tornar o novo familiar pelo reconhecimento de similaridades e, ao mesmo tempo, por não terem fronteiras rígidas e precisas, permitem que adaptemos sua forma às novas circunstâncias (Faraco, 2009, p.130).

Tal abordagem está ligada às especificidades de cada esfera comunicativa que apresenta diferentes níveis como o religioso, político, social, em que os enunciados estão ligados a uma finalidade comunicativa. Nessa esteira, o gênero debate regrado explicita a relação interativa e de alteridade implícita ao enunciado, a partir do qual o interlocutor manifesta sua compreensão ativamente responsiva. Nesse enunciado, há a alternância dos sujeitos no discurso e as réplicas são constituintes desse enunciado, pois o que se tem nessa relação é a palavra e a contrapalavra em embate, para os quais são mobilizados argumentos que precisam ser articulados de modo a persuasão/convencimento do outro (Bakhtin, 2016 [1979]).

No que se refere ao trabalho com os gêneros discursivos na escola, manifesta-se aqui uma proposta de atividade a ser implementada num contexto maior que concebe o gênero discursivo debate regrado, considerando os aspectos da oralidade formal e suas múltiplas possibilidades em torno do ensino do oral para favorecer as capacidades de argumentação dos alunos. Nesse sentido, considera-se que:

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

O gênero debate regrado compreende diversas habilidades que precisam ser desenvolvidas pelo aluno para que em sua efetivação oral aconteça produtivamente. Por ser do contexto oral da comunicação, o debate acontece por meio da escuta do outro, implica fazer intervenções a partir da retomada do discurso, gestão da palavra entre os participantes e articulação de conhecimentos sobre fato, opinião e argumentação. Do ponto de vista linguístico, o gênero em questão

permite técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.; cognitivo, capacidade crítica; social, escuta e respeito pelo outro; individual, capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade (Schneuwly; Dolz, 2004. p. 214).

O uso da oralidade é de suma importância na vida social e na prática escolar, pois sabemos que é por meio dela que se dá o processo de interação comunicativa no ambiente escolar e fora dela. Diante disso, é preciso que o ensino e

aprendizagem sejam voltados para o uso da oralidade no sentido de o aluno compreender as diversas formas de usos e adequá-las às demandas comunicativas do grupo social em que está inserido. Principalmente, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), as ações que estão relacionadas ao uso da fala precisam ser comprometidas com as atividades da linguagem oral, considerando o contexto social, histórico e cultural desses sujeitos bem como as experiências de vida que eles já trazem para dentro da escola.

2.5 As potencialidades do trabalho com a oralidade no ensino e aprendizagem na EJA

Quando pensamos em oralidade, pensamos em fala, em comunicação, em linguagem. A oralidade está inclusa em um conjunto de linguagens que compõem a comunicação humana. De acordo com Carvalho e Ferrarezi Jr. (2014), a oralidade é orgânica, ela compõe quem somos. Através da oralidade podemos expor para o outro nosso modo de pensar, nossas angústias, frustrações, dúvidas e nos posicionarmos diante das diversas situações comunicativas a que somos expostos em nossas práticas socioculturais cotidianas. Até mesmo nossa personalidade pode ser definida a partir da nossa expressão oral. Por meio da oralidade podemos interagir com o mundo e firmar acordos sociais explícitos ou implícitos, conforme destaca Geraldi (2012).

O ensino da oralidade ainda é uma prática pouco manifestada no ambiente escolar, pois ainda é tido como menos importante em detrimento da leitura e da escrita. Com isso, é relevante considerar algumas adequações no trabalho com a materialidade oral que contemple os aspectos da linguagem humana. Esse deslocamento que privilegie a oralidade, sobretudo no ambiente da EJA, permite que os sujeitos aprendentes dessa modalidade de ensino criem vínculos entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. O entrelaçamento entre as dimensões sociais e a mediação proporcionada pela oralidade converge com o posicionamento da BNCC (Brasil, 2018) sobre o papel da linguagem como condição de sociabilidade ativa (com a manifestação de níveis de letramento adequados aos contextos comunicativos) e atuação cidadã em uma cultura.

Ao considerar o ensino da leitura e da escrita, é importante também assumir a oralidade como um objeto de ensino, visando possibilitar aos estudantes da EJA a

ampliação comunicativa necessária que pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades discursivas em situações concretas de uso da linguagem oral. Assim, para a assunção desse objeto, é preciso ampliar os recursos didáticos voltados para o ensino de gêneros orais e sua diversidade, para que o aluno possa desenvolver as práticas de oralidade e valorizá-las como parte de sua essência humana, pensante e crítica.

Na mesma direção de Storto e Brait (2021), concordamos que

apesar de os estudantes conhecerem a oralidade comum à esfera familiar ou a outras esferas da informalidade, é preciso *reapropriar* seus saberes, *mobilizar* esses e novos conhecimentos, para despertar o aluno para a consciência e a prática cotidiana da oralidade (Storto e Brait, 2021, p.48, grifo dos autores).

Nesse sentido, Storto e Brait (2021) destacam um aspecto fundamental no ensino da oralidade, especialmente para o contexto da EJA: a necessidade de reconhecer e valorizar as formas de oralidade já conhecidas pelos alunos, ao mesmo tempo em que se promove a expansão desses conhecimentos para contextos mais formais e diversificados.

Os estudantes da EJA certamente possuem uma rica experiência com a linguagem oral nas esferas familiar e comunitária. Essas formas de interação comunicativa, embora possam não se alinhar estritamente com as “normas” da oralidade formal, são válidas e representam um ponto de partida significativo para o aprendizado. Ao invés de desconsiderar esses saberes prévios, é importante reapropriá-los, ou seja, reconhecer seu valor e integrá-los ao processo de ensino. Isso envolve mobilizar tanto os conhecimentos já existentes quanto introduzir novos conceitos, de modo a despertar nos alunos uma consciência crítica sobre diferentes formas de comunicação oral e suas aplicações em diversos contextos.

Por exemplo, no ensino da oralidade na EJA, podemos começar com atividades que reconheçam e utilizem as formas “de fala” comuns aos alunos em suas vidas cotidianas. Isso pode incluir discussões em grupo sobre tópicos de relevância pessoal ou socialmente mais amplos, em que os alunos sejam encorajados a expressar suas opiniões e experiências usando sua forma natural de se expressar. Posteriormente, essas discussões podem ser gradualmente direcionadas para formatos mais estruturados e formais, como debates ou

apresentações, em que os alunos sejam incentivados a adaptar o discurso a um registro mais formal, caso a situação de interação assim demandar.

Esses procedimentos não apenas valorizam seus conhecimentos prévios, como também os preparam para interagirem efetivamente em uma variedade de situações comunicativas. É cada vez mais urgente a compreensão e, por consequência, a assunção de que “é preciso, sim, trabalhar em sala de aula com gêneros orais, a fim de desenvolver a oralidade formal, de modo que os estudantes saibam agir oralmente em contextos variados, dos mais informais aos mais formais” (Storto; Brait, 2021, p.48).

O trabalho didático com a oralidade corresponde a um processo ensinável dos gêneros orais e suas especificidades. Para tanto, há de se considerar o contexto sócio-histórico dos alunos e as peculiaridades da turma para atingir os objetivos de forma eficiente de acordo com a finalidade específica do gênero oral constituído a partir das situações sociais que o sujeito está inserido. Dessa maneira, torna-se favorável possibilitar aos jovens e adultos o acesso nas escolas aos materiais didáticos variados em espaços diversificados que possam contribuir para a construção do processo de identidades e o desenvolvimento das habilidades orais de acordo com os diversos contextos e realidades.

Consideramos, ainda, que é preciso haver interação entre o educador e o educando, tomando como base a realidade social e cultural dos alunos da EJA. O processo educativo não pode ser um ato passivo, definido por Freire (2013, p.87) como “educação bancária”, a qual consiste no “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”, de modo que o aluno somente recebe conhecimentos.

Freire (2013) defendia uma educação libertadora, dialógica, problematizadora e democrática, em que os homens e mulheres se sintam sujeitos/as de seu pensar, discutindo suas trajetórias de vida, sua própria visão de mundo, emitindo opiniões manifestadas implicitamente ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. Nessa ótica, é importante destacar a escola como principal ambiente motivador para preparar e encorajar os educandos a refletirem sobre suas realidades, tornando-se sujeitos ativos e participativos no processo de ensino e aprendizagem, a partir do rompimento dos modelos tradicionais de educação.

No contexto da EJA, tanto o professor quanto a escola precisam promover uma educação que busque motivar a participação e a interação dos sujeitos nas

ações desenvolvidas para um ensino além da transmissão de conteúdo. Nesse caso, é preciso estabelecer entre o docente e o aluno uma relação de proximidade a partir dos diálogos que abordam os contextos socioculturais dos sujeitos, seus mundos, suas vivências e seus cotidianos, valorizando, principalmente, as experiências de vida desses alunos.

A partir dessas premissas que permeiam a oralidade, consideramos relevante e necessário desenvolver atividades para ampliar as práticas de oralidade, a partir do gênero discursivo debate regrado. O intuito é contribuir para o aprimoramento no uso da linguagem oral dos sujeitos por meio das falas espontâneas e planejadas, considerando as mais diversas situações de uso da linguagem.

Com base nisso, é preciso possibilitar ao aluno reconhecer e identificar algumas especificidades do debate, como a presença dos participantes e de um mediador, os turnos de fala, o tempo delimitado para cada pergunta e resposta etc., no qual estabelece dinâmicas importantes para o ensino da oralidade via gênero debate regrado. Desta forma,

todos os alunos da escola básica devem ser levados a considerar que, enquanto um deles está desenvolvendo a competência para falar, os demais devem estar desenvolvendo a competência para ouvir, integrando as duas competências em uma mesma atividade (Carvalho; Ferrarezi, 2014, p. 35).

Outro fator relevante é promover a pesquisa e a organização dos elementos argumentativos que os debatedores precisam utilizar para tornar o discurso convincente, utilizando dados de revistas, jornais, noticiários, etc., na tentativa de enriquecer as defesas expostas em torno de um ponto de vista. É o que podemos constatar na seguinte definição:

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

As propostas para a ampliação da linguagem oral, a partir do gênero debate regrado, precisam estar pautadas para o desenvolvimento de habilidades de argumentação no plano da oralidade, relacionando a compreensão de sentidos e a

valorização social. Assim, os sujeitos alunos desenvolverão seus conhecimentos acerca de opinião, fato e argumento de modo a assumirem atitudes éticas e responsáveis na sociedade bem como ampliar capacidades de linguagem no contexto da oralidade de alunos da EJA.

3 A ARTICULAÇÃO DA ORALIDADE NOS MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção, abordamos sobre o ensino e a aprendizagem da oralidade no contexto educativo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como sobre as orientações presentes em Documentos Oficiais da Educação Básica (Brasil, 1996; Brasil, 2013; Brasil, 2018), cotejando as relações de convergência e divergência entre a oralidade e a escrita.

A oralidade, como eixo relevante ao ensino da Língua Portuguesa (doravante LP), está cada vez mais presente no contexto escolar e nos estudos de natureza acadêmico-científica. Porém, grande parte dos docentes ainda não conseguem trabalhar pedagogicamente essa prática de linguagem em suas salas de aula. Entendemos que isso provém, muitas vezes, da falta de manejo teórico-metodológico e, também, pedagógico por parte do professorado quanto ao ensino e aprendizagem da LP pelo viés da oralidade. Isso denota, de certa maneira, fragilidades na própria formação docente, apesar de assumirmos que esse não é o único fator a ser considerado dentro dessa realidade.

Desde a década de 1990, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998), professores de LP puderam ter acesso a uma série de orientações acerca do trabalho pedagógico com a leitura, com a escrita e com a oralidade. Entretanto, conforme revelam os estudos de Leal, Brandão e Lima (2012) e de Souza (2016), muitas dúvidas, incompreensões e dificuldades docentes pairam no espaço escolar quando o assunto é o ensino e aprendizagem da oralidade.

Schneuwly (2004, p.147) afirma que cabe à escola promover situações de ensino e aprendizagem da oralidade que propiciem aos estudantes “ultrapassar as formas de produção oral cotidiana para confrontá-las com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores”. Nesse sentido, é papel da escola proporcionar um ambiente onde os estudantes não

apenas se baseiam em formas de comunicação oral do dia a dia, mas que também sejam/estejam expostos e desafiados por formas mais estruturadas e institucionalizadas de expressão oral.

Em outras palavras, enquanto, no cotidiano, as pessoas tendem a usar uma linguagem mais informal e espontânea, existem contextos – muitas vezes encontrados em ambientes profissionais, acadêmicos, entre outros – onde a comunicação requer uma abordagem mais deliberada, organizada e, em certos aspectos, restritiva. Esses contextos têm suas próprias convenções, normas e expectativas que diferem das interações casuais do dia a dia.

Desse modo, concordamos com Schneuwly (2004), que a escola tem a responsabilidade de preparar os educandos para ambos os mundos. Ao fazer isso, a instituição educacional não só amplia o repertório linguístico dos estudantes, mas também os prepara a se movimentar com confiança e competência em uma variedade de cenários comunicativos. Por exemplo, enquanto uma conversa informal entre amigos pode não exigir uma estrutura específica ou vocabulário particular, uma apresentação em uma conferência ou um debate formal em um ambiente acadêmico certamente exigirá.

Para tanto, é necessário que a escola vá além do ensino da oralidade em seu estado mais básico e intuitivo, abordando a complexidade e a variedade das formas de comunicação que os alunos encontrarão em suas vidas acadêmicas, profissionais e pessoais. É urgente permitir que os estudantes se adaptem e prosperem em uma gama diversificada de situações comunicativas.

Os docentes precisam ter clareza do que deve ser ensinado no eixo da oralidade e como deve ser ensinado. Para isso, eles precisam entender suas especificidades enquanto fenômeno heterogêneo da língua, as quais precisam ser entendidas para serem ensinadas (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004).

O ensino do oral, dessa forma, requer uma atitude reflexiva e consciente por parte do corpo docente de LP, já que deve ser incluído de maneira sistemática nos planejamentos didático-pedagógicos, com objetivos e estratégias estabelecidos que vislumbrem um ensino para além dos aspectos inerentes à fala, à oralização e à gramática normativa. É preciso considerar que ensinar a oralidade não é apenas colocar os discentes em situações de fala, mas fazê-los refletir, a partir de suas interações discursivas orais reais, a respeito das especificidades discursivas e socioideológicas da língua falada (Souza, 2016).

Carvalho e Ferrarezi (2014, p. 26) apontam que é incumbência da escola trabalhar

uma grande quantidade de textos orais dos mais diversos gêneros, dos mais formais aos mais informais; uma prática constante que permita aos alunos transitarem por esses textos orais, falando, ouvindo e analisando seu conteúdo, recursos e finalidades sociais; como resultado da análise e reflexão sobre a língua, o reconhecimento de todos esses gêneros, sua função social e a competência para adaptar-se a eles quando necessário” (Carvalho e Ferrarezi, 2014, p.26).

Nesse sentido, o trabalho com a oralidade “como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua” (Brasil, 1998, p. 49). Para tanto, o planejamento pedagógico docente deve incluir as competências de falar e de ouvir que respeitem todas as variedades linguísticas existentes recomendadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

Ademais, a oralidade é

[...] uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (Marcuschi, 2001, p. 25).

De fato, a oralidade se dá nas relações sociais do nosso cotidiano, a partir do nosso nascimento e somos partícipes de situações sociais. Desse modo, compete a nós agirmos conforme cada situação comunicativa em dado contexto, pois ele estabelece o tipo de linguagem que devemos usar. Cada situação comunicativa tem objetivos diversificados, o que inclui o uso da escrita e/ou da oralidade e são esses usos “que fundam a língua e não o contrário”. Na confluência de Marcuschi (2001, p. 9), entendemos que “falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação”.

Portanto, é necessário um trabalho efetivo nessa direção, em que a oralidade (consciência reflexiva das competências mais complexas de uso da materialidade oral) possa ir além do domínio da língua falada, pois os estudantes, seja criança, adolescente, jovem, ou adulto, já chegam à escola com o domínio da língua falada. Ou seja, sendo considerados fluentes na língua materna, sabendo falar, pronunciar, se defender, questionar, argumentar por meio da oralidade.

3.1 Entre vozes e letras: as sinfonias e dissonâncias da oralidade e escrita

Embora haja uma supervalorização da escrita no âmbito escolar, de modo a desprivilegiar a oralidade, é necessário que a escola, como instituição responsável pela formação humana, se desfaça de preconceitos. Para tanto, faz-se urgente valorizarmos a cultura oral trazida pelos alunos, afinal, não existe uma modalidade que seja considerada superior à outra (Marcuschi, 2010). As modalidades da língua, oral e escrita, são apenas diferentes e, como tal, demandam organização e sistematização distintas.

Em nossas interações sociodiscursivas, seja na escola ou fora dela, utilizamos e produzimos textos da modalidade oral e outros da modalidade escrita. Isso porque, há contextos que exigem mais textos da oralidade e outros, mais da escrita, seja em situações de interação formais ou informais. Ambas exigem elementos pertinentes a sua realização, com características específicas a cada uma, como dimensões constituintes do fazer comunicativo.

Vale ressaltar que os processos de construção do texto oral e escrito também são diferentes. A escrita, geralmente, é construída colaborativamente na interação entre os sujeitos. Isso implica compreender que são várias vozes, em que diálogo entre si, fazendo compartilhamentos por meio de orientação. O interlocutor precisa dessa participação ativa e responsiva na produção do discurso. Essas características também podem ser visualizadas nas atividades com a materialidade oral, embora sua forma de concretização seja distinta.

A oralidade é uma atividade colaborativa na medida em que um falante reconhece as situações em que precisa aguardar seu momento de fala e respeitar o momento de escuta. Na mesma direção de Schneuwly (2004), uma forma de verificação seria por meio do mapeamento dos turnos de fala, em que os sujeitos negociam os períodos de pronunciamento.

O processo de planejamento se dá de forma singular entre o texto oral e escrito. No caso da escrita, o planejamento prévio é visto de forma mais evidente, caracterizado pela figura de um sujeito que organiza suas ideias em um rascunho, escreve e reescreve, faz revisões até chegar a produção final. Na oralidade, o planejamento ocorre em uma dimensão mais tênue de captura, uma vez que os enunciados não são passíveis de revisão. É digno de nota sinalizar que, nas interações orais, a dimensão de reescrita ou de reelaboração dos enunciados é

sequenciada ao momento de manifestação dos enunciados já ditos, explicitando a necessidade de readequação de um enunciado anteriormente disposto. Na maioria das situações, a oralidade ocorre face a face, não sendo possível apagar o que foi dito, embora permita compartilhar mais elementos como o espaço, o local e o tempo que os interlocutores estão no momento da interação.

Nesse sentido, devemos observar a relação entre a materialidade oral e escrita, posto que

[...] embora cada uma tenha as suas especificidades, não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita nem, muito menos, grandes oposições. Uma e outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais [...]. Assim, não tem sentido a ideia de uma fala apenas como lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua padrão nem, por outro lado, a ideia de uma escrita uniforme, invariável, formal e correta, em qualquer circunstância. Tanto a fala quanto a escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais, ou menos “cuidadas” em relação à norma-padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso (Antunes, 2003, p. 99-100).

É fato que, frequentemente, a oralidade e a escrita são vistas como duas entidades distintas na esteira da comunicação humana. A percepção tradicional muitas vezes reserva à oralidade as características da espontaneidade, informalidade e até mesmo do descuido, enquanto a escrita é frequentemente associada à formalidade, à precisão e à aderência estrita às normas. No entanto, essa visão simplista não faz jus à complexa teia da linguagem e das interações humanas.

Ao contrário do que se pode imaginar, a oralidade e a escrita não se encontram em extremos opostos de um espectro comunicativo. Ambas são ferramentas fundamentais da interação verbal e manifestam-se através de diversos gêneros discursivos. Cada uma possui suas nuances e especificidades, mas, em sua essência, não há uma diferença abismal entre elas.

Tomemos, por exemplo, a ideia frequentemente propagada de que a fala é o território da espontaneidade e da falta de planejamento. Certamente, em conversas casuais ou em momentos de descontração, a fala pode ser fluida e despreocupada. No entanto, em um discurso formal, uma apresentação acadêmica ou uma negociação empresarial, a oralidade é muitas vezes cuidadosamente planejada e estruturada como qualquer texto escrito. Da mesma forma, a escrita não é exclusivamente o domínio da formalidade e da correção imaculada. Enquanto os

textos acadêmicos e documentos oficiais exigem um nível de precisão e aderência às normas, mensagens de texto, notas rápidas e postagens informais em mídias sociais carregam a casualidade e a espontaneidade que comumente associamos à fala.

O que é fundamental compreender é que tanto a oralidade quanto a escrita são moldadas e influenciadas pelo contexto em que são usadas. Uma piada contada entre amigos e um relatório empresarial podem pertencer à mesma língua, mas são produtos de contextos, intenções e audiências muito diferentes. A flexibilidade inerente à linguagem humana permite que tanto a fala quanto a escrita se adaptem e se moldem de acordo com as necessidades e nuances da situação.

Em vez de categorizar rigidamente a oralidade e a escrita em compartimentos estanques, devemos assumir a versatilidade e a adaptabilidade da linguagem. Reconhecer a interconexão e a fluidez entre essas duas modalidades de comunicação nos permite uma compreensão mais profunda e apreciativa da expressão humana.

O engajamento dos alunos em práticas orais dentro do ambiente educacional é uma condição pedagógica essencial para aprofundar habilidades linguísticas e comunicativas. Um dos primeiros passos para introduzir os alunos à oralidade é a leitura em voz alta. Essa prática, conhecida como oralização, serve como uma ponte entre o texto escrito e o oral, permitindo que os alunos se familiarizem com a sonoridade, o ritmo, e a entonação das palavras, das orações.

A leitura em voz alta não só reforça a compreensão do texto e melhora a fluência na leitura, mas também ajuda os alunos a desenvolverem confiança em suas habilidades de falar em público. Ao começar com textos já escritos, os educandos têm uma estrutura clara a seguir, o que pode ser menos intimidante do que formular e expressar pensamentos originais de imediato.

Contudo, o objetivo final é que, com o tempo e a efetivação das práticas orais de linguagem, os discentes se sintam confortáveis para se afastar dos textos de apoio e desenvolvam suas próprias declarações orais em contextos mais formais. Isso pode se manifestar em várias formas, desde apresentações em sala de aula, discursos, debates, seminários e palestras. À medida que os alunos evoluem nesse processo, eles aprendem a organizar seus pensamentos, argumentar com clareza e persuasão, e adaptar-se a diferentes audiências e situações.

A transição da oralização de textos escritos para a produção autônoma de textos orais é um percurso que prepara os alunos para desenvolver habilidades fundamentais de uso da linguagem. Acreditamos que essa progressão gradual assegura que eles estejam preparados e confiantes para se expressar eficazmente em uma variedade de contextos formais e informais.

3.2 Desvendando a oralidade nos Marcos Oficiais

Os Documentos Oficiais da Educação preconizam o ensino e a aprendizagem da oralidade em sala de aula desde a década de 1990 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996) e dos PCN (Brasil, 1998). Com a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Brasil, 2013) e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), isso ficou mais latente.

Dentre os recursos culturais essenciais ao alcance dos estudantes, destaca-se a linguagem verbal, abrangendo tanto a oralidade quanto a escrita, ferramentas cruciais para interação discursiva, expressão de emoções, ideias, opiniões e criatividade. O domínio da fala se dá quando os sujeitos têm oportunidades constantes de se envolver em variadas situações comunicativas, permitindo-lhes falar, ouvir contos, relatar eventos, brincar com termos, ponderar e comunicar suas perspectivas, distinguir ideias, reconhecer relações e explorar novas formas de compreender a realidade (Brasil, 2013).

Em uma sala de aula, a centralidade dos gêneros orais pode se manifestar de diversas maneiras. Por exemplo, o educador pode organizar rodas de conversa semanais em que os discentes são encorajados a compartilhar experiências pessoais ou opinar sobre um tópico específico estudado anteriormente ou sobre fatos atuais que sejam relevantes para a promoção do senso crítico e reflexivo dos sujeitos. Entendemos que essas são estratégias importantes que podem promover o desenvolvimento de habilidades de fala e escuta ativa.

Compreendemos que o domínio da oralidade ocorre potencialmente quando os estudantes têm oportunidades constantes de se envolver em variadas situações comunicativas. Imagine uma atividade em que eles são incentivados a recontar um conto popular de uma nova perspectiva ou criar seu próprio final. Defendemos que isso não apenas fortalece a habilidade de narrativa, mas também promove a criatividade.

Em outros momentos, jogos linguísticos, como palavras cruzadas ou caça-palavras, podem ser introduzidos para brincar com determinados termos, enquanto a leitura compartilhada de histórias pode ser uma ocasião para alunos expressarem suas compreensões, interpretações e conexões com o texto. Além disso, atividades de debate em sala de aula sobre temas atuais permitem que os alunos ponderem, comuniquem suas perspectivas e diferenciem ideias.

Para efetivar um ensino de qualidade em LP, os Documentos Oficiais mencionados (Brasil, 2013; Brasil, 2018) destacam a importância de uma abordagem sistematizada. Esta não é apenas uma recomendação aleatória, mas uma necessidade identificada para garantir que os alunos não apenas adquiram conhecimento, mas também habilidades práticas em usar a língua de maneira eficaz e adequada, especialmente em contextos mais formais e regulamentados.

O foco especial no desenvolvimento das habilidades relacionadas aos mecanismos da língua falada em situações mais reguladas é crucial. Em ambientes acadêmicos, profissionais ou em qualquer situação que exija uma comunicação clara e precisa, dominar esses mecanismos pode ser a diferença entre ser entendido ou mal interpretado. Além disso, é essencial que os estudantes aprendam a adaptar sua linguagem de acordo com o contexto, reconhecendo quando a informalidade é aceitável e quando a formalidade é necessária.

Essa abordagem sistematizada, entretanto, vai além da mera aquisição de habilidades linguísticas. Acreditamos que ela desempenha um papel fundamental na formação dos alunos como indivíduos e como membros de uma comunidade. Ao se comunicar efetivamente, os estudantes não só expressam suas ideias e sentimentos, mas também moldam e definem quem são. Eles desenvolvem uma compreensão mais profunda de si mesmos e de seu lugar no mundo.

Além disso, ao interagir com os colegas e com o professor e ao participar de discussões em grupo, os alunos têm a oportunidade de construir uma identidade coletiva. Eles aprendem a valorizar a diversidade, a respeitar diferentes pontos de vista e a colaborar para atingir objetivos comuns. Em essência, a sistematização do ensino de LP não beneficia apenas o desenvolvimento linguístico dos alunos, mas também contribui significativamente para a formação de sua identidade, seja ela individual ou coletiva.

A LDB (Brasil, 1996, p. 26) já previa um trabalho com a oralidade em sala de aula no processo de avaliação dos estudantes, incluindo o gênero seminário como

um instrumento avaliativo. Na seção IV, do artigo 35-A, o texto explicita a natureza avaliativa:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*.

Observamos que a legislação contempla abordagens para o ensino e aprendizagem da oralidade, mesmo que seu foco primário esteja no processo avaliativo. Contudo, isso não impede a implementação de um trabalho sistematizado voltado ao desenvolvimento de competências específicas da oralidade. Assim, os aspectos orais podem ser estrategicamente tratados como um objeto central no processo pedagógico.

A BNCC (Brasil, 2018) aponta outros esclarecimentos acerca da ampliação da concepção de oralidade aos professores. O documento dá ênfase ao ensino do oral, destacando o texto materializado por meio de gêneros que vão do escrito ao oral, passando pelo multissemiótico.

O referido documento orienta que

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela **oralidade**, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 68, grifo nosso).

Nessa lógica, no contexto escolar, o ensino de LP não deve ser apenas uma disciplina ocupada com regras gramaticais e vocabulário. Ela desempenha um papel mais amplo e crucial na formação dos alunos. A responsabilidade dessa disciplina vai além do convencional: trata-se de oferecer uma variedade de experiências de aprendizagem via letramento.

O letramento, diferentemente da simples capacidade de leitura e escrita no sentido de codificar e decodificar, abrange a habilidade de compreender, analisar e produzir textos, ajustando-se efetivamente aos diferentes contextos sociais. Esse conceito transcende o mero ato de decodificar palavras e sentenças. É sobre interpretar nuances, contestar argumentos, formular opiniões e, sobretudo, utilizar a linguagem como ferramenta de expressão e interação no mundo (Soares, 2020).

O ensino e aprendizagem eficaz em LP, assumimos que deve promover a participação significativa e crítica dos estudantes em variadas situações de interação discursiva. Quer seja numa discussão em família, num debate público ou na interpretação de uma obra literária, a capacidade de se expressar e compreender profundamente o conteúdo é fundamental.

Além disso, é vital reconhecer que a linguagem é diversa. Ela não é composta apenas de/pela escrita. A oralidade, concebida com naturalidade nas atividades acadêmicas (como em seminários, comunicações orais, palestras, etc.), mas pouco vislumbrada como uma parte importante da formação comunicativa necessária aos sujeitos aprendentes da educação básica, constituindo um pilar da comunicação humana.

Assim, o ensino e aprendizagem de LP deve ser muito mais abrangente, considerando todas as dimensões da linguagem. Afinal, preparar os alunos para o mundo real significa equipá-los com habilidades de letramento mais condizentes com as realidades (sociais, culturais, políticas etc.) locais e globais, permitindo-lhes navegar, compreender e influenciar o mundo em que vivem através da linguagem.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o eixo da oralidade refere-se às manifestações linguísticas que acontecem em contextos orais, sejam eles presenciais ou não. Isso inclui formatos como palestras interativas, conferências *online*, gravações, propagandas sonoras, músicas publicitárias, discussões em seminários, sessões de debate, transmissões radiofônicas, entrevistas, recitações poéticas (com possíveis efeitos sonoros), atuações teatrais, exibição de músicas e canções, listas de músicas com comentários, *vlogs* sobre jogos, narrações de contos, variados *podcasts* e gravações em vídeo, entre outros exemplos. Além disso, abrange a transformação de textos escritos em discursos orais em contextos relevantes e dialoga sobre tópicos e aspectos linguísticos em diversos campos de atuação.

Por esse viés, a oralidade, muitas vezes assumida como uma mera ferramenta de comunicação, é, na verdade, um instrumento pedagógico versátil e multifacetado. A riqueza de práticas linguísticas que se enquadram sob o “guarda-chuva” da oralidade oferece uma infinidade de possibilidades para potencializar a experiência de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Compreendemos que é essencial reconhecer a diversidade de formatos que a oralidade abraça. Na sala de aula, essa diversidade pode ser canalizada para

atender a múltiplas necessidades e estilos de aprendizado. Por exemplo, enquanto uma aula expositiva pode ser adequada para apresentar conceitos novos, formatos como *webconferências* interativas, *podcasts* educativos ou debates podem engajar os alunos de maneira mais profunda, permitindo-lhes absorver e aplicar o conhecimento de forma mais significativa.

O advento da tecnologia e as mudanças recentes na dinâmica educacional, impulsionadas por desafios como a pandemia de COVID-19, realçaram a importância da oralidade tanto em contextos presenciais quanto à distância. As aulas agora não estão mais restritas aos quatro cantos da sala de aula. Elas podem ser transmitidas ao vivo, engajando alunos em interações em tempo real, ou pré-gravadas, oferecendo-lhes flexibilidade e acesso conforme as suas conveniências.

Na prática, as possibilidades são vastas. A título de exemplo, a contação de histórias ou a declamação de poemas pode oferecer uma conexão emocional profunda com os textos, enquanto em aulas de história ou ciências sociais, a criação de vídeos e *podcasts* pelos alunos pode incentivar uma compreensão mais profunda e aplicada dos temas abordados. Atividades como debates e seminários promovem a pesquisa, a articulação de ideias e incentivam os alunos a defenderem seus pontos de vista, habilidades essenciais no mundo atual.

Além disso, a integração da oralidade com outras habilidades linguísticas amplia o processo de aprendizagem. Ao transformar textos escritos em discursos orais, os alunos não apenas aprimoram sua habilidade de expressão, mas também aprofundam sua compreensão e interpretação dos textos que leem.

3.3 A oralidade no documento curricular de Ananindeua/PA

No que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades linguísticas de ler e escrever, falar e ouvir com compreensão, o Documento Curricular do município de Ananindeua/PA – DCMA – (Pará, 2019) ressalta que tais habilidades precisam ser ensinadas sistematicamente. Além disso, o referido Documento aponta que o Projeto Pedagógico da Escola e o planejamento docente devem contemplar medidas, a fim de possibilitar aos discentes um percurso de aprendizagens integrador e contínuo entre as duas etapas do Ensino Fundamental.

O DCMA (Pará, 2019) indica que o trabalho com o eixo oralidade deve estar embasado na utilização de gêneros socialmente significativos. Desse modo, as

práticas orais devem envolver as dimensões: condições de produção, compreensão de textos, produção de textos, efeitos de sentidos provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos e relação entre fala e escrita. Assim sendo, o ensino da oralidade demanda planejamento a partir dos objetivos que se pretende alcançar.

Além do DCMA (Pará, 2019), outros currículos, como o Currículo do Estado do Pará (Pará, 2018), ainda não abordam um trabalho específico sobre a oralidade, principalmente no que diz respeito à EJA. Com isso, notamos que esses Documentos Curriculares apresentam uma lacuna sobre essa ação de linguagem, tão importante quanto as ações do ler e do escrever.

Sem orientações específicas e pontuais sobre o trabalho a ser desenvolvido no contexto escolar com foco na oralidade, a escola precisa estar preparada para suprir essas lacunas existentes nesses documentos. Para tanto, entendemos que é preciso considerar as próprias experiências advindas das práticas socioculturais em que os discentes estão inseridos, levando em consideração a diversidade de conhecimentos e culturas que eles apresentam. Assumimos que isso é de grande valia para o enriquecimento das atividades desenvolvidas em sala de aula.

3.4 A oralidade no ensino e aprendizagem na EJA

A oralidade, a partir da interação face a face, possui uma dimensão multissemiótica, pois vai além do texto oral e do escrito. Muitos aspectos estão presentes como a postura e movimento do corpo, a voz, as cores, as expressões faciais e a organização do ambiente. Todos esses elementos estão presentes no contexto de interação face a face. Portanto, a oralidade

Envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. -, assim como os elementos paralinguísticos e cinéticos – postura, expressão facial, gestualidade etc. (Brasil, 2018, p. 18).

A oralidade passa a ser vista, segundo Antunes (2003), em uma perspectiva do oral como objeto de exploração em sala de aula a partir da produção e escuta do oral. Nas aulas de LP, os professores já exploram os gêneros orais, sem tomá-los como mero instrumento de ensino, mas como objeto de ensino, visando ao desenvolvimento da competência de produção oral (Dolz, 2004; Magalhães, 2008).

Apesar disso, os desafios do trabalho com a oralidade em sala de aula ainda são muitos, posto que essa ação de linguagem é menos valorizada do que a escrita.

Em contexto de ensino e aprendizagem, há uma forte tendência em centrar as atividades pedagógicas no ensino da leitura ou da escrita.

Esse fator decorre de a oralidade ser compreendida, por vezes, como um lugar de violação das regras normativas da língua, como se essa forma de linguagem não apresentasse, também, uma estruturação mínima e complexa, apoiada na gramática. Outro fator é o foco na informalidade, como se a oralidade acontecesse somente em contextos informais. É importante assumir que a linguagem em sua instância falada está presente também em contextos formais de comunicação, reclamando os recursos de formalidade e rigor que se fazem presente na escrita.

De acordo com Antunes (2003, p.25), o trabalho pedagógico em torno da oralidade, quase sempre, é promovido como

[...] concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada; nesse contexto, predominam os registros coloquiais, como a “conversa”, “a troca de ideias”, “a explicação para o colega vizinho” etc. Na verdade, o trabalho se restringe à reprodução desses registros informais, sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece.

Observamos uma reprodução do oral ao invés de uma construção do oral. Muitas vezes, em sala de aula, os alunos são pouco estimulados a produzir textos orais e são levados, geralmente, ao exercício da oralização do texto escrito via processo de memorização. Essa problemática pode ser verificada em situações cotidianas em sala de aula, onde os alunos frequentemente se deparam com atividades focadas em ler ou memorizar textos pré-escritos, como poemas, reportagens, trechos de livros, etc., para posteriormente recitá-los. Essa prática, justificada em sua necessidade inicial de contato com a oralidade, limita as oportunidades de os alunos desenvolverem habilidades de criação e comunicação oral planejada e reflexiva. Por exemplo, quando um professor pede aos alunos que memorizem e recitem um poema, eles estão se engajando com a linguagem de forma passiva, reproduzindo palavras e estruturas sem a oportunidade de refletir, manipular e criar o discurso de forma autêntica.

Em contraste, a construção ativa do oral pode ser incentivada através de atividades como debates, em que os alunos precisam formular seus próprios argumentos, discussões em grupo sobre temas relevantes para suas experiências. Por exemplo, em uma aula sobre temas atuais, os estudantes poderiam ser divididos

em equipes para discutir diferentes pontos de vista sobre um tópico, preparando e apresentando argumentos próprios; ou, poderiam simular uma entrevista de emprego ou uma reunião, o que os possibilitaria utilizar a linguagem de maneira adaptativa e reflexiva.

Carvalho e Ferrarezi (2014) abordam que, além de haver pouco estímulo para a prática da oralidade em sala de aula, ainda prevalece uma valorização do silêncio em decorrência de fatores históricos e religiosos. Esse silenciamento envolve a passagem autorizada do turno de fala. Em sala de aula, por exemplo, o silenciamento é mantido sob o discurso de que o ensino só é produtivo se os estudantes estiverem quietos, calados, desprovidos de atitudes responsivas. Do ponto de vista decolonial, esse silêncio executa simultaneamente a ratificação das relações de poder (professor como quem silencia e aluno como o silenciado), mediante a pulverização da ideia de que os conhecimentos dos alunos não são prioridade (colonialidade do saber) e sua existência manifesta-se à sombra dos conhecimentos do docente (colonialidade do ser).

O impacto da escrita na sociedade gera a ideia de superioridade. Por essa razão, muitas vezes, a escrita é mais valorizada do que a fala. Entendemos que a assunção da escrita como forma de linguagem superior se dá em decorrência da possibilidade de registro. Com isso, as atividades escolares são centradas na crença de que aprendemos a falar, a nos comunicar oralmente de modo espontâneo, no dia a dia; e a escrita é concebida como mais importante, atribuindo a ela mais valor por perdurar no registro temporal de uma sociedade.

Na tentativa de superar a supremacia da escrita, oralidade e letramento são colocadas em equilíbrio em termo de atividades, valores e funcionalidade. Em uma relação direta de oralidade com fala e de escrita com letramento, notamos que essas modalidades estão sempre interligadas em função das ações de linguagem que produzimos por diferentes situações de interação. À medida que falamos, fazemos uso da escrita constantemente, elas estão muito mais imbricadas, sobrepostas, relacionadas do que numa perspectiva da dicotomia, pois “As relações entre fala e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares” (Marcuschi, 2007, p. 58).

Consideramos que as práticas sociais não são isoladas, elas se consolidam a partir de uma integração entre oralidade, leitura e escrita, visto que não podem ser desconectadas uma da outra. Elas se complementam e se conectam para a

realização de um determinado gênero. É preciso ter a compreensão de que, na escola, os alunos leem, escrevem, produzem textos escritos e orais.

A visão limitada e reducionista da oralidade, em que a fala é vista como espontânea e sem necessidade de um trabalho sistemático, precisa ser substituída por uma visão que assuma a oralidade como ação de linguagem a ser ensinada a partir de um planejamento sistemático. A modalidade oral da língua precisa ser tomada como objeto de ensino nas escolas. Dessa forma,

[...] a escola deve desenvolver habilidades bastante variadas que vão desde atitudes de respeito ao que o outro fala, monitoramento de seu próprio tempo de fala, escuta atenta ao que o outro diz, até conhecimentos relativos à forma composicional de gêneros complexos, como seminários, notícias orais, debates regrados, ou mesmo conhecimentos relativos aos papéis desempenhados pelos envolvidos em uma determinada situação de interação, como em um júri (Leal; Brandão; Lima, 2012, p. 20).

A leitura em voz alta na sala de aula não é o suficiente para desenvolver a oralidade plena do aluno. No entanto, o trabalho com essa dimensão de oralização do texto escrito pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades no momento da expressão oral como a entonação, o ritmo, as pausas. Essa dimensão é necessária e “seu domínio consciente ganha particular importância quando a voz está colocada a serviço de textos escritos” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 130).

Nesse sentido, é evidente que as práticas de letramento na escola precisam contemplar a oralidade permeada por práticas que envolvam a escrita como forma de agregar a modalidades oral em atividades de linguagem socialmente engajadas. De acordo com Souza e Pessoa (2021), a escola precisa realizar com os alunos ações que reflitam sobre a fala a partir de situações de reflexão sobre seu uso nos diferentes espaços sociais.

O letramento enquanto prática socialmente engajada é indispensável na busca de levar os educandos a se envolverem em diversas situações de comunicação que os levem a se expressar, discutir e refletir sobre os aspectos que estão ao seu redor. Esse processo possibilita relacionar as dinâmicas escolares com o contexto social, cultural, histórico, regional dos sujeitos aprendentes.

Podemos afirmar que os fenômenos da comunicação/linguagem oral se tornam efetivos se forem concretizados no viés do letramento, na tentativa de recuperar o conhecimento de mundo dos alunos em situações de interação. Assim, é preciso proporcionar ambientes de fala e escuta das experiências dos educandos,

objetivando o contato da realidade em que vivem para a ampliação de competências/habilidades comunicativas orais.

O trabalho com a oralidade na modalidade EJA torna-se desafiador, uma vez que seu público é visto pela comunidade escolar com uma defasagem idade/série em que os educadores se limitam a trabalhar os aspectos do oral com mecanismo de aproximação, em face do receio de ocasionar a evasão. No entanto, os aspectos da oralidade precisam chegar a EJA valorizando a diversidade experiencial desses sujeitos para trazer suas vivências para a sala de aula.

O movimento do trabalho em sala de aula com a oralidade como objeto de ensino perpassa pela leitura e pela escrita, sendo de suma importância lançar mão de gêneros orais que dialogam com as experiências de vida dos sujeitos aprendentes. Tais gêneros devem responder às demandas sociais desses sujeitos.

A abordagem das práticas de oralidade precisa se tornar mais evidente nos percursos formativos de alunos situados na EJA. Considerando que os jovens e adultos estão inseridos em um mercado de trabalho, pois trabalham em comércios, feiras, supermercados etc., mobilizar a análise, a preparação e o uso situacional de gêneros orais garante a viabilização de condições de letramento exitosas aos aprendizes, seja quais forem as esferas comunicativas em que atuem. É necessário, portanto, considerar os gêneros que eles usam para a partir daí ampliarem suas práticas de linguagem.

Para a realização de atividades, cabe aos professores discutirem e explorarem temáticas que possam resgatar as memórias dos sujeitos da EJA. Isso pode ser feito com temas que estão presentes no cotidiano deles e, sobretudo, atingi-los a partir das discussões de modo a sensibilizá-los para uma reflexão do que está sendo discutido.

Notamos que os documentos oficiais não dão conta das especificidades da EJA. Por essa razão, entendemos que os professores precisam ter um olhar sensível para esse público discente, para articular os aspectos da modalidade oral, mobilizando com os alunos os diferentes gêneros a serem tratados em sala de aula.

Portanto, o trabalho com a oralidade, nas aulas de LP, necessita de um espaço considerável, que propicie aos estudantes a apropriação de diferentes formas interativas, a fim de poder atuar linguisticamente em diversas situações de comunicação, nos mais diversos contextos sociais e históricos (Cruz, 2022).

4 ESTUDOS DECOLONIAIS: IMPLICAÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA ORALIDADE NA EJA

Em conferência sobre o perigo da história única, posteriormente retextualizada em livro, Chimamanda Ngozi Adichie (2009) descreve um momento de mudança de significação sobre o processo de criação literária. Segundo a autora, o modo de contar sobre as experiências do povo nigeriano era sempre marcado por uma necessidade de inscrição de personagens estrangeiros e a descrição de elementos que não integravam a vida cotidiana da própria autora. Ou seja, ela registrava elementos distanciados de sua realidade sociocultural, mas que, por alguma razão, forjavam-se como centrais e necessários de serem registrados.

Somente com o contato com leituras de livros africanos, a forma de narrar e os elementos utilizados para a caracterização das narrativas foram subvertidos. De acordo com Adichie (2009), a percepção sobre o modo de fazer literatura e a consequente ressignificação da realidade vivida só foram possíveis a partir do momento em que autora foi confrontada com a possibilidade de inscrição da realidade de política racial e de gênero que atravessava as narrativas de vida da extensão populacional nigeriana.

Essa sinalização narrativa ilustra os mecanismos de funcionamento do processo de colonialidade/modernidade. É esse processo que norteia o conjunto de razões a partir das quais as realidades de grupos e territórios subalternizados não conseguem com naturalidade narrar formas de vida, valores e posicionamentos característicos das cosmologias constituintes do espaço que ocupam. Em outros termos, a realidade sociocultural do colonizador é forjada como natural e inibe a construção de alternativas para os modos de contar acerca das sociedades.

Diante dessa dificuldade, surge, nas últimas décadas do século XX, um conjunto de reflexões voltadas para a problematização do processo de colonização na constituição dos saberes, das práticas e das relações de poder que ocupam o cotidiano dos países subalternizados. Os estudos decoloniais surgem no bojo dos territórios de saberes que foram negligenciados no processo de ocupação territorial, de expropriação epistêmica e de imposição dos valores eurocentrados.

Para entender como funciona o processo de consolidação da colonização, é preciso, de antemão, diferenciar os conceitos de colonialismo e de colonialidade. Segundo Mignolo (2017), colonialismo é o processo ostensivo de invasão, expropriação de terras e de imposição de conhecimentos por parte das sociedades

européias do século XV em países do Sul Global, como o Brasil, em que os mecanismos de imposição de valores, de práticas e de relações hierárquicas de poder eram evidentes. Esse caráter de evidência diz respeito a sua ocorrência de forma latente no curso do processo de ocupação dos territórios.

Diferentemente, o processo de colonialidade/modernidade resulta de um mecanismo de vasculização e atenuamento das formas de implementação de poder. Conforme Mignolo (2017), o processo de construção das identidades nacionais reclamava uma versão idealizada do processo de chegada dos povos do Norte Global, margeando os procedimentos perniciosos e os atos de violência física e simbólica, sem perder de vista a reafirmação dos lugares de poder instruídos e naturalizados. Assim, os discursos sobre os processos de colonização começam a ser atenuados, modalizados, por meio de diferentes instâncias sociais (religiosas, médicas, jurídicas etc.), a fim de nutrir imagens específicas sobre as populações locais.

Esse processo de atenuamento forja o processo de “descobrimto do Novo Mundo” como um gesto necessário, porém marcado pela ressignificação dos sujeitos e de seus modos de vida. Mignolo (2008), ao defender a necessidade de implementação de um processo de reconhecimento da diversidade, condena o processo colonial de política de identidade, em que as identidades são lidas como essencializadas e restritas, incutindo um processo de intolerância em relação àquelas que não dialogassem com os padrões culturais instaurados. “Ou seja, ser branco, heterossexual e do sexo masculino são as principais características de uma política de identidade” (Mignolo, 2008, p. 289).

As formas essencializadas de categorização das identidades perpassam necessariamente pela hierarquia de planos simbólicos de poder. Mignolo (2017) destaca a hierarquia epistêmica e a linguística, em que a primeira pode ser entendida como as formas de privilégio dos conhecimentos e cosmologias assinalados pelas sociedades colonizadoras, tangenciando e/ou invalidando as cosmologias não ocidentais e, para o cenário geopolítico do século XXI, os conhecimentos das populações do Sul global. Além disso, há a hierarquia linguística, caracterizada pela imposição de línguas europeias como forma de comunicação, de registro de acontecimentos e de produção/compartilhamento de conhecimentos. Consequentemente, essas línguas subalternizadas e seus conhecimentos

veiculados são deixados de lado como uma manifestação folclórica de algo que, para o senso comum, deveria ser ignorado e esquecido.

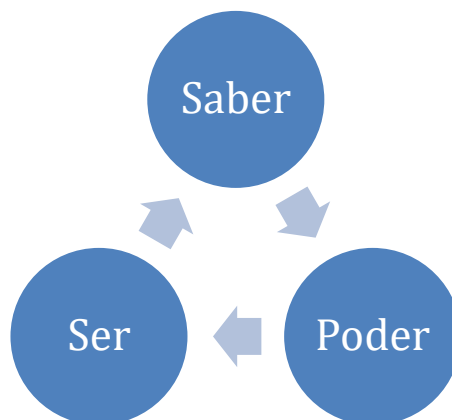
No plano do uso da língua, também funciona, em caráter performativo, as descrições e designações sobre os sujeitos. Os modos de classificação dos hábitos culturais dos povos nativos executam um ato de significação que, pela regularidade, é cristalizado como natural nas práticas cotidianas. Um exemplo disso é a representação da figura do aluno: de acordo com Nonato (2019), nas décadas antecedentes a democratização do ensino no Brasil, a categoria “aluno” significava um público elitizado, letrado, pertencente a classes sociais abastadas. Com a democratização da educação, essa identidade passa a ter significações outras, como vinculadas a classes sociais de pouco poder.

As designações sobre os sujeitos são motivadas pelos discursos capitalizados, pelos posicionamentos e valores sobre os sujeitos que organizam as práticas em que eles participam. A matriz de poder colonial que até então persiste na modernidade, agora chamada de colonialidade, recupera ainda um conjunto de valores sobre os participantes de diferentes práticas sociais, mitigando leituras sobre o que pode ou não ser realizado por cada um dos sujeitos. Essa organização, inicialmente no plano discursivo, reverbera na organização das instituições e das interações estabelecidas entre os participantes dessas instituições.

Para pensarmos mais concretamente no objeto de investigação dessa dissertação, sem adiantar os pormenores de uma análise, é possível indagar sobre como a figura do sujeito aprendente da EJA é concebido pelos documentos normativos, assim como pelos personagens do espaço escolar (gestão escolar, professores e pelos próprios alunos). Segundo os apontamentos de Sales e Paiva (2014), somos informados que os alunos da EJA são vistos como sujeitos de insucesso escolar, o que acaba por tangenciá-los temporalmente (em um turno específico da escola), projetando-os numa representação de inabilidade para participação escolar e social efetiva.

O que podemos verificar é o funcionamento articulado de três planos: o saber, o ser e o poder, conforme Imagem 1.

Figura 1: A imbricação entre os planos do saber-ser-poder



Fonte: elaborado pela autora

Para Maldonado-Torres (2007), a colonialidade materializa-se, no plano do saber, pelo funcionamento dos mecanismos de produção de conhecimento atrelados às perspectivas do pensamento europeu, sobretudo com o desenvolvimento da escrita e do domínio dos instrumentos de imprensa. Com isso, o saber vincula-se ao ser, uma vez que os registros escritos reverberam por mais tempo nos diferentes contextos sociais, consolidando imagens unilaterais e narrativas únicas sobre a construção dos territórios. A embreagem entre os valores implicados nos planos de saber e de poder, projetada a partir do lugar de colonizador, executam a ratificação do estatuto de poder aos sujeitos que, ainda hoje, são favorecidos pelas classificações no período da colonização.

Diante do que foi exposto, podemos entender que uma virada decolonial objetiva analisar os procedimentos físicos e simbólicos de ratificação das lógicas de poder, em que se entrelaçam as formas de produção de saber, de ser e os lugares de poder. Em contrapartida, uma opção decolonial, como sinaliza Mignolo (2008), prevê a construção de plano de ação de resistência, em que a atuação política situada possa viabilizar a reflexão crítica sobre o *status quo* vivenciado por grupos sociais e motivar a revisão de valores e condutas que integram o cotidiano.

Sob a perspectiva dos processos de ensino e aprendizagem de língua, uma virada decolonial implica na reorganização dos modos de significação sobre as formas de ensinar e aprender. Assim sendo, a primeira implicação decorrente da opção decolonial é repensar as relações de poder, de saber e do ser que significam

a subjetividade dos alunos da EJA, sobre suas capacidades cognitivas, suas trajetórias escolares e suas potencialidades de participação social. Em outras palavras, uma reinvenção narrativa sobre a organização, a hierarquização e a viabilização das potencialidades de atuação cidadã dos alunos.

Essas formas de significação da subjetividade podem ser também analisadas por um viés discursivo. Os textos, orais e escritos, produzidos nas diferentes práticas sociais do campo escolar executam a consolidação de imagens específicas sobre o sujeito aprendente na modalidade da EJA, os efeitos dos valores atribuídos ao aluno no curso das práticas pedagógicas e os limites inscritos sobre a dimensão social agentiva dos integrantes do processo de aprendizagem.

Esse interesse de reescrita dos modos de visualização e de ação em torno das práticas pedagógicas é sustentada, no âmbito da Educação, pela proposta de uma pedagogia decolonial. Sobre essa abordagem debruçamo-nos a seguir.

4.1 A Pedagogia Decolonial: compreensões preliminares

A proposição epistêmica e de práxis a partir da qual a pedagogia decolonial é levantada pode ser associada a Catherine Walsh e a Paulo Freire, educadores que, inconformados com as configurações dos modos de ensinar e aprender, promoveram e ainda promovem reflexões sobre as possibilidades de reinvenção das práticas escolares, em direção a oportunizar a consciência crítica e a consciência interventiva na sociedade.

As práticas escolares também foram conformadas por meio da matriz de poder colonial, em uma lógica de hierarquização dos saberes e dos sujeitos. Para Walsh (2020), essa hierarquização convoca para o bojo da discussão o problema da interculturalidade como um processo de construção diferencial e hierárquica a partir do qual os colonizadores impuseram formas inteligíveis de reconhecimento da humanidade, tangenciando os saberes, as práticas culturais e o valor de humanos das populações originárias. O efeito ressoante dessa lógica hoje é a invalidação do caráter valorativo sobre os sujeitos que integram práticas sociais consideradas como problemáticas, como é o caso dos alunos da EJA.

A dimensão problemática não é de caráter ontológico aos alunos da EJA. Na verdade, a lógica econômica e as práticas escolares mapearam os comportamentos dos aprendentes como insuficientes para um ensino “regular”, esquadrinhando-os a

partir de descritivos desqualificadores sobre suas capacidades cognitivas, de desenvolvimento humano, de participação política, entre outros. Em contraposição, uma perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe interesse por produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental, em que há a observação das narrativas sobre os educandos, ao mesmo tempo em que os oportuniza o acesso àquilo que lhes foi retirado ou negado.

O cenário de colonialidade dos saberes, dos seres e de poder reclama, no cotidiano, uma pedagogia decolonial. A partir dos ensinamentos de Paulo Freire (2013) podemos elencar um conjunto de procedimentos constituintes do processo de centralidade dos saberes e práticas de alunos. O primeiro deles é a desconstrução das hierarquias de poder replicadas no trajeto de ensino e aprendizagem: ao invés de um esquema de trabalho em que o professor seria o único detentor de conhecimento, Freire (2013) propõe uma relação de horizontalidade, em que haja o reconhecimento dos alunos como detentores de saberes relevantes e de uma relação de troca entre os participantes da comunidade escolar. Esse gesto repercute na superação da lógica de dominação iniciada, no Brasil, no século XV.

A relação de horizontalidade atrai outro princípio importante, do diálogo e da participação. Freire (2013) defendia o diálogo como uma ferramenta fundamental para o aprendizado e a conscientização. Ele via a educação como um processo colaborativo em que os estudantes desempenham um papel ativo na construção do conhecimento, em que alunos e professores atuam como pesquisadores, em nível de igualdade, para analisar os acontecimentos situados próximos de suas realidades. Esse procedimento permite a experiência singular de construção de uma leitura crítica sobre a realidade vivida e a sistematização sobre problemas sociais que atravessam o cotidiano dos alunos.

A proximidade aos contextos situados evoca o princípio da contextualização cultural. Paulo Freire (2013) enfatizava a importância de contextualizar o ensino no ambiente cultural e social dos alunos, integrando as problemáticas, os contextos e os objetos de conhecimento previstos no currículo. Ele acreditava que a educação deveria ser relevante e significativa para a vida das pessoas. Essa abordagem valoriza a diversidade cultural e pode ser vista como uma resposta à uniformização cultural imposta pelo colonialismo.

A ambientação sobre a diversidade cultural em materialidades situadas garante a manifestação do processo de consciência crítica. A pedagogia de Freire busca desenvolver a conscientização crítica entre os estudantes, ajudando-os a compreender as estruturas de opressão e injustiça social que permeiam as formas de significação da realidade mais imediata e de contextos mais distantes. Esse aspecto é essencial na perspectiva decolonial, que também visa a conscientização sobre as formas de colonialismo persistente e opressão, descortinando a presença capilarizada das tentativas de ratificação dos lugares de poder (Freire, 2013).

Por último, almeja-se a viabilização do empoderamento dos alunos. Em um percurso de tomada de consciência e análise crítica sobre a realidade vivida e as disputas de poder, há o objetivo de instrumentalizar os estudantes a reconhecerem os caminhos possíveis para realizarem mudanças nas comunidades em que vivem. Assim, os alunos/cidadãos poderão desenvolver, de forma autônoma, propostas para superar as estruturas de poder e seus impactos sociais, políticos, econômicos, ambientais, entre outros (Freire, 2013).

4.2 As práticas socioculturais e a oralidade nas trajetórias de vida dos alunos da EJA

Tendo em vista uma virada decolonial na compreensão da figura dos educandos da EJA e as repercussões no processo de ensino e aprendizagem, defendemos uma aproximação entre as práticas de letramento a partir da oralidade e sua inserção nas realidades socioculturais dos alunos e alunas participantes das atividades de intervenção. Nesse sentido, verificamos que os discentes são permeados em um contexto sobre as ambientações socioeconômicas, as motivações para o retorno aos estudos e as condutas de integração aos espaços de sociabilidade cidadã.

Podemos notar, que o público atendido pela modalidade EJA, ao vir e retornar para a escola, traz seus conhecimentos e experiências de vida pertencentes a um determinado grupo social. Assim, a sala de aula torna-se um rico espaço de construção do conhecimento, na medida em que tomamos como ponto de partida, as vivências dos sujeitos, as suas especificidades e sua forma de ver o mundo, articulando ao conhecimento adquirido no espaço escolar.

Freire (2017), afirma que as pessoas aprendem ao longo da vida, seus trabalhos e atividades ocupacionais que lhe propiciam uma aquisição de saberes, resultado da interação com as pessoas e o mundo o qual estão inseridos, denominados de conhecimentos informais, diferentes, mas não menos importantes que os conteúdos formais.

Diante desses conhecimentos, podemos perceber que a prática educativa pode ser produzida a partir da valorização da oralidade presente nas vivências e situações cotidianas que esses sujeitos trazem ao ingressarem no espaço escolar. Dessa forma, a instituição aprimora o conhecimento do indivíduo agregando a eles um conhecimento que corresponde às demandas da sociedade.

De acordo com Chartier (1996, p. 115), ao traçarmos estratégias de trabalhos na EJA,

“[...] é importante multiplicar, no período da aula, as oportunidades para que os alunos falem sobre as situações de vida, do bairro, da família, das relações de vizinhança, do calendário, os atos da vida cotidiana, que constituem o pano de fundo de muitos escritos escolares, valorizando, assim, as diferentes formas de oralidade.”

Acreditamos que, as práticas de oralidade na escola pode proporcionar uma interação, onde os sujeitos possam atuar socializando e ocupando, de forma participativa no processo de ensino e aprendizagem das habilidades orais.

Atendemos na turma da EJA, sujeitos com características bastante específicas em contextos de trabalho em que a oralidade ocupa a centralidade para seu fazer laboral. Alguns, por motivo de entrarem precocemente no mercado de trabalho para dar conta do sustento da família, desempenham atividades com vendas. Assim, é de suma importância atividades que trabalhem, de forma sistemática, a oralidade, uma vez que permite o desenvolvimento de maior desenvoltura no trato com os interlocutores (clientes), evidenciando a importância ressoante nas situações de êxito trabalhista.

Nessa perspectiva, aos docentes cabe o papel de mediar discussões, possibilitar argumentos e questionamentos de forma que possa ampliar os horizontes promovendo a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais. No curso destas atividades, o estudo da oralidade mostra-se fundamental, pois contribui para a valorização da cultura oral, como também, ativa o engajamento a partir do contato com o público em uma lógica de exposição e argumentação que alcance êxito dentro do ambiente escolar e para além dele.

As características específicas do público da EJA são diversificadas e precisa considerar as especificidades que os sujeitos apresentam que os levaram a não conseguir acompanhar o ensino regular bem como o retorno à escola.

Formada por um público heterogêneo, os alunos da EJA têm em comum o fato de não terem frequentado à escola nas fases da infância e da adolescência, pela situação de extrema exclusão na qual se encontravam. Dentre os principais motivos para o não acompanhamento do ensino regular está a necessidade de entrar muito cedo no mercado de trabalho a fim de ajudar no sustento da família. (SILVA, 2022, p. 29).

Nesse contexto, esse público que retorna para a escola são sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privadas do acesso à cultura letrada e aos bens sociais e culturais, implicando em um distanciamento da participação mais ativa na política, na cultura e em vários âmbitos da sociedade.

Os alunos que procuram a modalidade chegam à escola com uma trajetória marcada pela historicidade do contexto de vida pessoal e familiar. Sendo que, para algumas alunas o regresso ao espaço escolar só foi possível depois da morte do marido, em que se viram sem companhia e sem tarefas para ocupar o tempo. Com isso, algumas discentes regressam aos estudos como forma de recuperação do tempo juvenil em que teve de abdicar do tempo estudantil em detrimento da necessidade de cuidados domésticos e dos filhos.

A partir do contexto sociocultural dos sujeitos da EJA, é possível indagar: como funciona a lógica de saber-poder-ser tecida nas realidades socioculturais? A partir de Maldonato-Torres (2007), verificamos que, por um lado, emerge uma cadeia complexa de sentidos sobre o que significa o retorno à escola, como ele é desenvolvido e a importância das aulas, o que conforma interpretações múltiplas para os corpos integrantes das dinâmicas de sociabilidade e as experiências construídas no espaço escolar.

Por outro lado, torna evidente a diluição das fronteiras entre a suposta externalidade da vida social e o funcionamento interno das práticas educativas. Em direção contrária a hipótese de uma separação marcada entre a vida extraescolar e escolar. As especificidades dos alunos mostram que os sentidos sobre os sujeitos, a escola e as práticas são indissociáveis, estabelecendo uma relação de complementaridade acerca do processo de participação cidadã na escola. Em outras

palavras, eles representam histórias de vida atravessadas por formas de saber sobre si, imputando uma função específica, uma forma de poder determinante de lugares sociais e a organização das formas de vivenciar os contornos socioculturais em que estão inseridos.

Por meio do perfil dos alunos da EJA é possível constatar as significações sobre o trabalho como vetor para a organização das formas de poder. Uma vez que as necessidades de trabalho é a dimensão basilar para o sustento pessoal e familiar, quaisquer demandas constituídas nesse fazer laboral será sinalizada como forma de coesão à realização, perfilando uma lógica de subordinação e desdobrando-se em formas de concretização. Ao mesmo tempo, essa lógica de saber-poder atravessa as formas de entendimento de si, em que o aluno é levado a entender-se como trabalhador e a organizar suas formas de ocupar o mundo em torno do próprio trabalho.

A realidade de muitas alunas, materializa-se uma interpelação de cunho interseccional, no cruzamento entre gênero e classe. Ocupante de um lugar social de mulher pobre, dona de casa, os sentidos sobre a experiência escolar levam em consideração não somente a ida ao espaço escolar, mas também a visualização da escola como um território de consolidação de uma prática de renda, um mecanismo de ampliação dos ganhos para subsistência. Com efeito, esse propósito outro, que também constitui o fazer pedagógico da escola, intersecciona o lugar e as compreensões sobre a importância da oralidade.

Algumas sujeitas que são assistidas pela EJA apresentam um lugar discursivo singular. Em detrimento de um condicionamento histórico generificado, em que precisou abdicar de seus estudos por conta dos cuidados domésticos e familiares, é enfatizado o funcionamento do dispositivo escolar, uma vez que entra em disputa os mecanismos de distanciamento de mulheres cuidadores de casa e da família, assim como a ratificação da EJA como o espaço social de recuperação “do tempo perdido”. Nessa seara, não podemos abolir a história de vida e as formas de compreensão sobre as formas de ressonância das aulas.

De toda maneira, reside no bojo das atividades com a oralidade um espectro de subjetividades incorporadas nas figuras dos discentes. Esse espectro deve ser levado em consideração, como uma maneira de reconhecer a importância das subjetividades constituintes da sala de aula. O reconhecimento desses sujeitos pode

ser concretizado por meio da mobilização da oralidade como uma prática social significativa, evidente no cotidiano de cada aluno.

A esse respeito entendemos a relevância de se apreciar nas propostas de ensino e aprendizagem para a modalidade EJA práticas escolares que dialogam com as situações socioeconômicas, culturais, valores e a vasta experiência na vida e no trabalho dos sujeitos que ingressam na modalidade. Nesse viés, Silva (2022) reflete:

As múltiplas experiências de trabalho, da vida e de situação social, aí compreendidas as práticas culturais e valores já constituídos, caracterizam esses sujeitos com grande potencial para a realização de um trabalho educativo que inclua o respeito, a escuta da história de vida, sua autonomia, o reconhecimento de seus saberes. Desse modo, ressaltamos que o projeto educativo precisa estar pautado em ações que considerem as dimensões socioculturais e econômicas de seus sujeitos. Do mesmo modo, o ensino da Língua Portuguesa para a modalidade precisa atentar para tais modalidades e se tornar uma ponte que possibilite o desenvolvimento de atitudes e aprendizagens significativas voltadas à atuação plena dos educandos na vida social pela linguagem. (SILVA, 2022, p. 31).

Nessa lógica, compreendemos a importância de estudos e pesquisas que abordam os aspectos que vão de acordo com as necessidades de aprendizagens dos sujeitos da EJA, considerando suas interações discursivas, seus contextos e necessidades que dialogam com as práticas de oralidade. Assim, a escola precisa considerar que esses sujeitos já trazem na bagagem experiências, crenças, valores e conhecimentos acumulados na vida social, do trabalho e da família.

Portanto, é necessário que as práticas escolares atendam às expectativas e esperança de melhorias de condições para uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura, contribuindo, também, para a permanência dos sujeitos na escola.

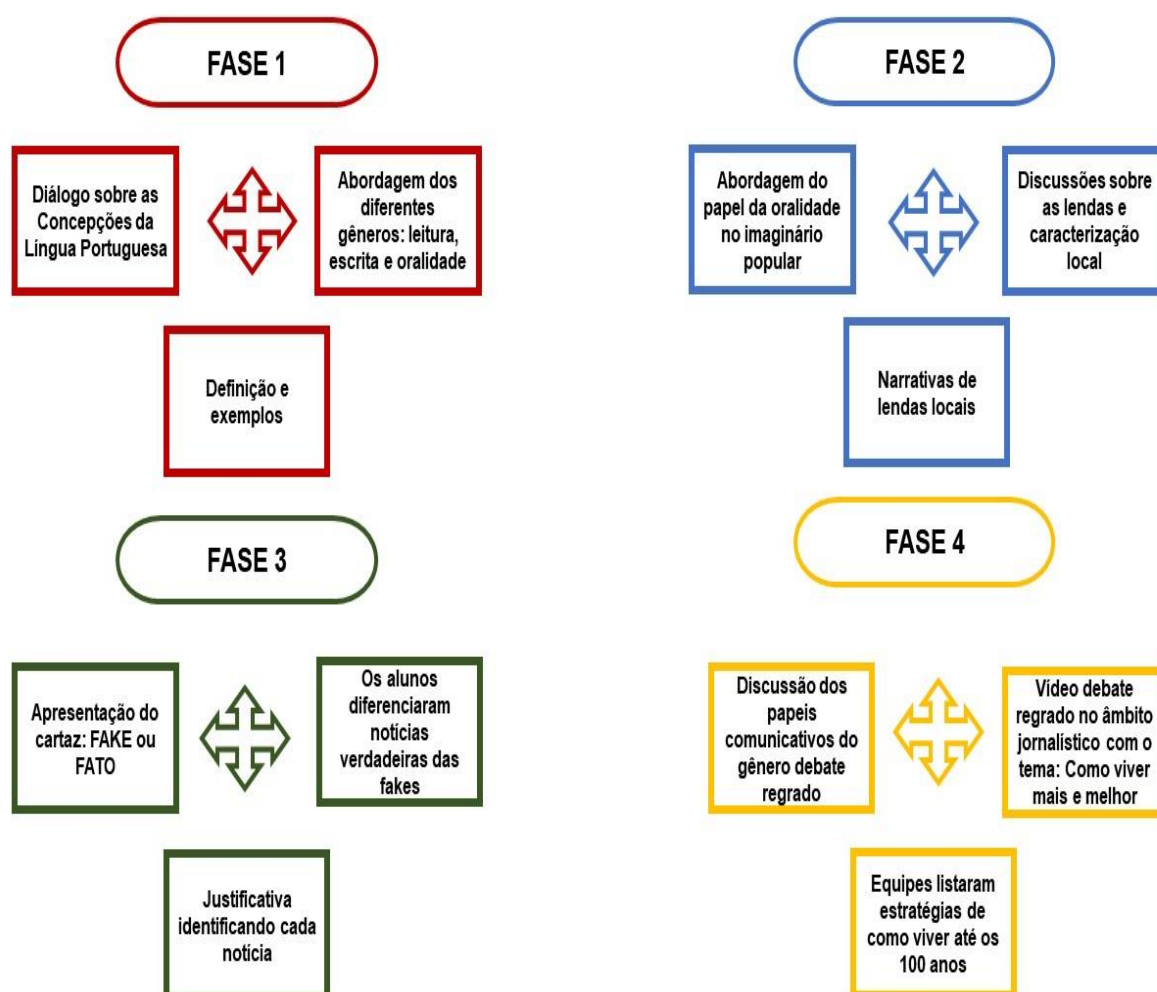
5 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

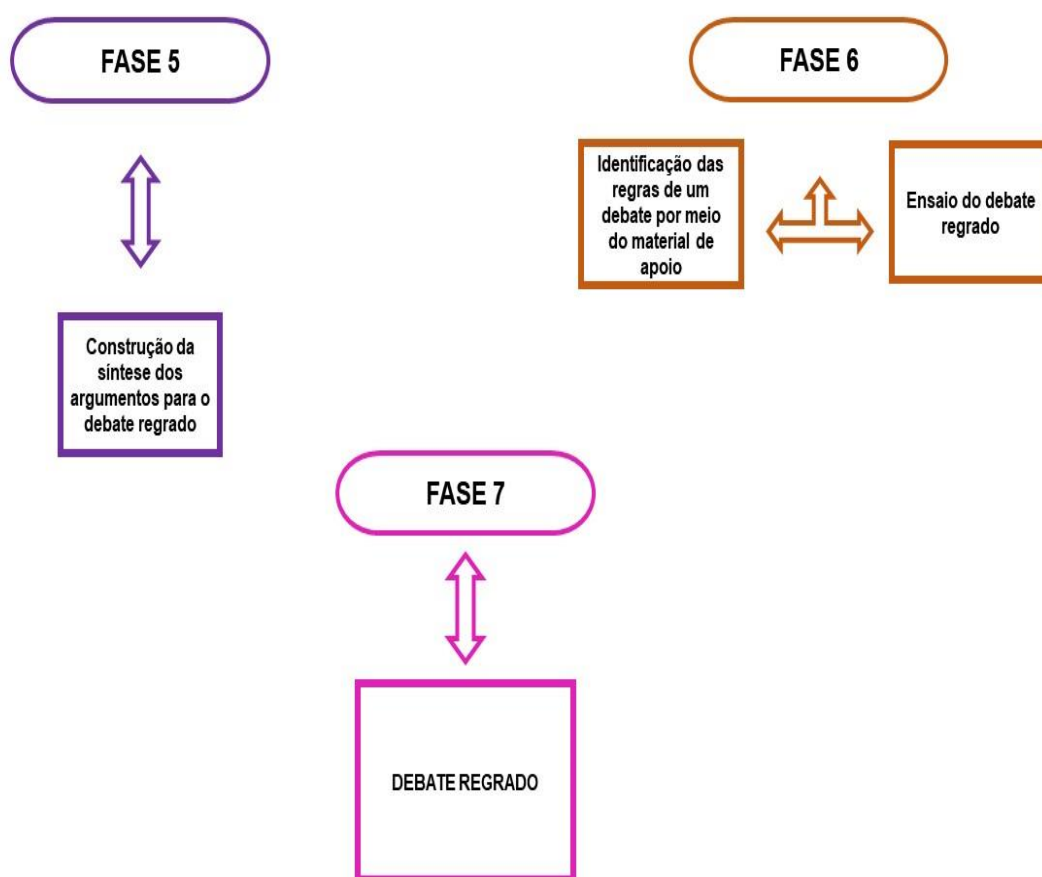
Nesta seção, dispensamos atenção aos percursos metodológicos desta pesquisa. Desse modo, discorreremos acerca da caracterização do estudo realizado, assim como apresentamos uma breve contextualização, a desvendar o *lócus* e os sujeitos e as sujeitas participantes da investigação. Em seguida, apresentamos as categorias de análise e as produções discentes com enfoque no debate regrado.

5.1 Caracterização da Pesquisa

A fim de sintetizar as etapas realizadas neste estudo, esquematizamos as fases constituintes da pesquisa-ação executada, conforme figura 2.

Figura 2: Esquema das fases da pesquisa-ação





Fonte: a autora.

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa-interpretativa. Nas palavras de Paiva (2019), esse tipo de investimento científico apresenta a singularidade de buscar intervir, de maneira positiva, em um contexto de aprendizagem, mediante a circunscrição, reflexão e tentativa de resolução de um problema social. Nesse sentido, a autora menciona as principais características sobre essa abordagem metodológica: a) promove mudança na vida dos participantes; b) motiva a elaboração de conhecimentos teóricos e práticos sobre a situação; c) cria um ambiente de colaboração; d) e incute uma postura de mudança contínua dos participantes.

Tendo em vista a proposição em torno do gênero debate regrado, esses traços aproximam-se do trajeto proposto nesta pesquisa. A partir da eleição temática em torno do debate sobre *Fake News*, os alunos foram levados a repensar os lugares sociais ocupados por cada um deles, percorrendo um caminho formativo de

problematização do fenômeno, de descrição de suas motivações e efeitos, bem como de repercussão na vida cotidiana.

A proposta didático-pedagógica com o gênero debate regrado foi pensada a partir de um conjunto de aulas voltadas para a sensibilização acerca do papel da oralidade na sociedade, perpassando pelo reconhecimento de determinadas práticas de linguagem, até o momento de produção do gênero discursivo elegido. Nesse sentido, cada atividade foi pensada para atingir um objetivo específico, conforme a tabela 1.

Tabela 1: as atividades desenvolvidas e os objetivos

Etapas	Objetivos	Quantidade de aulas
1ª	Praticar a adequação da fala aos interlocutores e ao tempo previsto.	3 aulas = 90 min.
2ª	Analisar os elementos composicionais, temáticos e estilísticos do gênero debate.	2 aulas = 60 min.
3ª	Ordenar as informações pertinentes para a defesa de um ponto de vista.	3 aulas = 90 min.
4ª	Diferenciar fato e argumento.	2 aulas = 60 min.
5ª	Sintetizar os argumentos para o debate.	3 aulas = 90 min.
6ª	Realizar o debate regrado.	3 aulas = 90 min.
7ª	Sistematizar as impressões dos alunos sobre o desenvolvimento do projeto.	2 aulas = 60 min.
8ª	Sistematizar as impressões do coordenador sobre o desenvolvimento do projeto.	2 aulas = 60 min.

Fonte: elaborada pela autora

Na **primeira etapa**, tendo por objetivo praticar a adequação da fala aos interlocutores e ao tempo previsto, procedemos com a introdução da discussão sobre a oralidade no imaginário popular por meio da exibição de dois vídeos acerca das narrativas do “Curupira” e do “Saci”. Em seguida, indagamos dos alunos sobre o grau de conhecimento de outras lendas amazônicas que permearam ou permeiam suas histórias de vida.

Em um segundo momento da aula, visando o trabalho com as situações e os elementos de trocas verbais orais, os alunos foram questionados a partir das seguintes indagações: quantas pessoas contam a história? Uma pessoa interrompe a outra? Por que há a mudança no tom de voz da pessoa que narra?

Em um terceiro momento, a fim de reunir o conhecimento de mundo acerca da cultura amazônica que permeia as subjetividades dos alunos, solicitamos que

eles reunissem e narrassem uma lenda da região amazônica, pontuando os principais personagens, os cenários e os principais acontecimentos. Esse momento foi pensado para ser constituído pelas informações fornecidas mediante o questionamento inicial, ao mesmo tempo em que deveriam ser registradas de maneira escrita nos cadernos de cada discente.

Em mãos de uma síntese escrita do conhecimento de mundo atrelado a mitologia, os alunos foram orientados a construir áudios em que narrassem, à maneira do vídeo sobre “Curupira” e “Saci”, a história de uma lenda. Para isso, deveriam fazer o uso dos aparelhos celulares, valendo-se do recurso de envio de áudio por meio do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*. É importante destacar que, na ocasião, os alunos precisavam elaborar uma narrativa adequada a um certo limite de duração do áudio, a fim de experienciar a organização textual de uma síntese da narrativa a partir das delimitações temporais.

Na **segunda etapa**, com o objetivo de analisar os elementos composicionais, temáticos e estilísticos do gênero debate regrado, procedemos a identificação das situações comunicativas dos papéis comunicativos em que funciona o gênero elegido. Para isso, utilizamos um vídeo sobre o modo de melhorar a saúde, a partir do qual os alunos foram indagados acerca das formas de organização dos sujeitos no contexto ilustrado pelo material multissemiótico. Nesse sentido, as questões levantadas foram: a) em que contextos sociais verificamos a ocorrência de debates negociados entre pessoas? b) quem são os participantes? c) por que a conversa respeita a vez de cada um para falar? d) o que difere o papel do entrevistado e do mediador?

No segundo momento, empreendemos a interpretação da relação entre tempo de fala e as informações expostas. Nesse sentido, indagamos os alunos sobre os participantes do debate terem um tempo específico de fala e sobre a necessidade de organização objetiva e concisa das informações, propondo como perguntas norteadoras: a) os participantes do vídeo falam todos o tempo que quiserem ou há um limite? b) se há um limite, como organizam as informações a serem expostas?

No terceiro momento, visando a reflexão sobre as escolhas dos argumentos pertinentes para a defesa de um ponto de vista, dividimos a turma em duas equipes. Cada equipe deveria listar, em cinco minutos, as melhores estratégias e suas razões

para uma pessoa conseguir viver até 100 anos. Com a lista elaborada, o grupo elegeu um representante que, ao simbolizar a equipe, sintetizou os principais argumentos e razões em 30 segundos.

No quarto momento, a fim de avaliar os níveis de aquisição das regras de funcionamento do debate regrado, os grupos foram conduzidos a responderem no material de apoio as questões propostas, para em seguida, compartilharem oralmente as respostas fornecidas. Dentre as perguntas elaboradas, estavam: a) Onde ocorre esse debate? b) Quem seriam os mediadores? c) Quais regras eles precisariam cumprir (tempo e organização das informações oralizadas)?

Na **terceira etapa**, delimitamos como objetivo geral da aula, ordenar as informações pertinentes para a defesa de um ponto de vista. Em um primeiro momento, a fim de diferenciar as noções de opinião, fato e argumento, questionamos os alunos sobre: “o que transforma uma opinião em um argumento?”. Em seguida, passamos a examinar os principais argumentos sobre *Fake News*, momento em que cada grupo recebeu três textos e deveriam identificar os argumentos (positivos ou negativos) sobre as *Fake News*.

Após a sistematização, no intuito de coordenar os pontos de vista sobre *Fake News*, os alunos descreveram a natureza do argumento utilizado (de autoridade, do uso de conceitos, de um acontecimento, de um relato, de uma estatística, etc.). Por conseguinte, os discentes procederam a apreciação dos argumentos lidos, emitindo seus posicionamentos de concordância, discordância ou acréscimo.

Na **quarta etapa**, a atividade foi dedicada ao estabelecimento de diferença entre opinião, fato e argumento. Para isso, os alunos foram conduzidos pela questão norteadora: “O que transforma uma opinião em argumento?”. O objetivo era explorar a natureza distinta de uma opinião como um dado estritamente empírico, ausente de comprovações científicas, enquanto os argumentos projetaram-se como um objeto pautado pela regularidade e rigor de uma investigação científica, comprovável por dados.

Na **quinta etapa**, foram elaboradas sínteses para defesa dos argumentos. Divididos em grupos, os alunos realizaram a leitura de textos sobre o tema da proposta, relacionando pontos de referência (como exemplos, opiniões de autoridades, entre outros) para a estruturação de seus próprios posicionamentos. Para isso, mediante a leitura dos textos, os participantes construíram uma síntese,

indicando os pontos defendidos e sublinhando os argumentos mobilizados para a ratificação do ponto de vista explorado.

Na **sexta etapa**, voltada para a elaboração, preparação e realização concreta do gênero debate regrado, os alunos tiveram dois momentos de contato mais direto com as diretrizes do gênero discursivo elegido. O primeiro momento, de preparação, foi marcado pelo ensaio dos alunos para o dia do debate propriamente dito, sendo orientados por meio de uma tabela de critérios. O segundo momento do debate, o espaço físico da sala de aula, os grupos e as regras de funcionamento foram explicitados para os participantes (alunos, coordenador e gestão escolar), além de serem registrados por meio de gravação em vídeo. Como instrumento orientador, foi elaborada uma tabela de condução dos comportamentos comunicativos esperados por parte dos alunos, conforme a seguir:

Tabela 2: critérios orientadores do debate regrado

Critérios/desempenho	Expectativas	Desempenho do grupo	Nota 0,5 nota máxima para cada critério
Linguagem e formas de expressão	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar o uso de gírias e optar por marcações da oralidade mais formais; • Sinalizar marcações de concordância ou discordância que respeitem a polidez da situação; • Falar em tom de voz que possa ser ouvido por todos os participantes do debate; • Olhar diretamente para os interlocutores; • Preservar uma postura séria, observando os modos de sentar durante a exposição dos argumentos do grupo e dos colegas. • Saudar educadamente seus interlocutores, seja pelos nomes próprios ou pelas funções ocupadas (colegas, alunos, professores, etc.) 		
Tempo de fala e de escuta	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprir o tempo de exposição do ponto de vista e dos argumentos. • Respeitar o tempo de fala do outro, ouvindo, de modo silencioso, os argumentos dos outros colegas. 		
Exposição de argumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar, de forma coesa e coerente, o ponto de vista a ser defendido e os 		

	<ul style="list-style-type: none"> argumentos a serem expostos; • Priorizar a explicação oral, recorrendo ao uso de informações escritas somente em momentos de extrema necessidade. 		
Tema	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar as informações pertinentes ao tema da pergunta norteadora; • Evitar associações com temas transversais que, em pouco, estejam relacionados com o ponto de vista defendido. 		

Fonte: elaborado pela autora com base em Dolz e Schneuwly (2004)

Na **sétima etapa**, visamos sistematizar as impressões dos alunos sobre o desenvolvimento do projeto. Para isso, realizamos a entrevista com alguns alunos, a fim de mapear as dificuldades enfrentadas, as contribuições das atividades e a importância da proposta para a vida social dos educandos.

Na **oitava etapa**, procuramos a coordenação escolar para a realização de uma entrevista. O foco da coleta gravada em áudio foi avaliar a percepção do impacto das atividades no cenário de ensino e aprendizagem da escola e mapear, de acordo com a fala do coordenador, as formas de percepção do processo de desenvolvimento das habilidades comunicativas, sobretudo na oralidade. A seguir, apresentamos o roteiro da entrevista realizada.

Tabela 3: Roteiro da entrevista com a coordenação pedagógica

Objetivos	Perguntas
Aferir a concepção de educação e suas implicações para o aprendizado dos alunos da EJA.	Qual a concepção de educação defendida pelo coordenador? O que os alunos da EJA precisam aprender durante os anos escolares?
Mapear o perfil socioeconômico dos alunos e as principais dificuldades para permanência e continuidade dos estudos.	Qual o perfil dos alunos da escola? Quais as principais dificuldades na continuidade dos estudos? Quais as estratégias adotadas para superar essas dificuldades?
Identificar a compreensão sobre a relação entre as práticas sociais da oralidade e o ensino de língua portuguesa.	Qual a importância do domínio da língua portuguesa para viver em sociedade? e das habilidades da oralidade?
Relacionar as estratégias de ensino desenvolvidas na unidade escolar com as premissas dos documentos norteadores da educação.	Como as atividades escolares dialogam com a BNCC e/ou com o documento curricular do município de Ananindeua? Os planejamentos estão alinhados com as premissas dos documentos? Dentre as atividades programadas para o ano letivo escolar, você acha que a escola desenvolve de maneira adequada as habilidades orais? Como?
Descrever as atividades e materiais	O espaço escolar incentiva o desenvolvimento

pedagógicos desenvolvidos para o trabalho com a oralidade.	de habilidades orais? Pode dar alguns exemplos? E os materiais didáticos: permitem o ensino-aprendizagem de habilidades orais? Se sim, como? Se não, quais as possíveis razões para essa ausência?
Arrolar os argumentos sobre a importância da formação de professores para o trabalho com a oralidade.	Qual a importância da formação de professores sobre oralidade?
Indicar as possíveis contribuições do projeto para a dinâmica de aprendizagem dos alunos atendidos e da instituição escolar.	Como você avalia a pertinência do projeto para o desenvolvimento das habilidades orais no gênero debate? O que mais chamou sua atenção nas atividades ou na apresentação final? O projeto poderia ser inserido na proposta anual das atividades da escola? Quais as facilidades e as dificuldades para essa implementação?

Fonte: a autora.

5.2 Contexto da pesquisa: *lócus* e sujeitos

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental Senador Álvaro Adolfo, localizada na zona urbana do município de Ananindeua, região metropolitana de Belém, capital do estado do Pará, com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da 2ª etapa do ensino fundamental. Grande parte do alunado reside no mesmo bairro onde a escola funciona.

A turma conta com 23 alunos matriculados, mas 15 alunos frequentam as aulas, com idades entre 19 e 68 anos. Suas condições de vida socioeconômica, familiar e escolar serviram de motivação para retornar à escola. Algumas situações pessoais os levaram a não acompanhar o ensino regular na idade “certa”. Seus anseios e expectativas revelaram a vontade que tiveram em retornar à escola e em permanecer nesta para continuidade dos seus estudos. Suas dificuldades para a permanência no ambiente escolar são muitas, por isso, há precisão na realização de atividades em sala de aula que atendam às reais necessidades desse público discente.

A pesquisa foi desenvolvida nos meses de abril, maio e junho, do ano de 2023, no turno da noite. Por motivos de reforma geral do prédio onde funciona a escola, que iniciou há dois anos, as aulas foram ministradas em algumas dependências da Paróquia Cristo Rei, que fica localizada no mesmo bairro da escola. O atual espaço foi improvisado para a realização das demandas escolares e, por conta disso, ficou limitado para desenvolver ações, projetos, trabalhos que demandam estrutura física para tal.

É importante ressaltar que não foi possível realizar todos os encontros previstos em decorrência de alguns feriados, avaliações bimestrais e eventos realizados da própria Paróquia. Mas, foi possível concluir o trabalho investigativo dentro do tempo previsto, ou seja, no final do primeiro semestre letivo de 2023.

6 ANÁLISES E RESULTADOS: DA PREPARAÇÃO AO DEBATE REGRADO

Nesta seção, discorreremos sobre o *corpus* e os conceitos orientadores de nossa análise. O material analisado decorre da implementação de nossa pesquisa, a saber enunciados concretos produzidos pelos alunos no decorrer da pesquisa, registrados em diário de campo e mesmo nos cadernos dos sujeitos/educandos acompanhados, em respostas às atividades. Também compõem o *corpus*: relatos dos alunos, enunciados escritos que apoiam a oralidade e enunciados verbais orais transcritos decorrentes do debate regrado. Os dados serão analisados à luz de conceitos orientadores como: o continuum oral-escrito-oral, a evidenciar como a escrita contribui para a oralidade em contextos formais; a responsividade discente nas respostas orais.

Dentre as categorias de análise, elegemos, do ponto de vista dos mecanismos de linguagem, oito formas de manifestação da responsividade.

- a) Responsividade ativa com justificativa em nível de finalidade;
- b) Responsividade ativa de explicação conceitual;
- c) Responsividade ativa de reflexão;
- d) Responsividade ativa a revelar a oralidade como produto identitário e cultural;
- e) Responsividade ativa de organização textual, em nível de narratividade;
- f) Responsividade ativa de compreensão parcial;
- g) Responsividade ativa de reflexão e opinião, ancorado em um argumento de evidência;
- h) Responsividade ativa denota uma consciência de enfrentamento;

Para apresentar o material analisado, o capítulo está organizado em dois momentos, a saber: no primeiro, narramos as etapas que precederam a concretização da culminância do debate, os estágios de preparação para o gênero debate regrado; no segundo, exploramos especificamente os dados produzidos pelos alunos na ocasião final do projeto desenvolvido, em que ocuparam os lugares de debatedores no gênero elegido, pontuando o funcionamento de habilidades comunicativas, da responsividade e os gestos decoloniais (de poder, de ser e de saber) concretizados.

6.1 A preparação para o debate: mediações necessárias

Inicialmente, promovemos um diálogo com os alunos para explorar suas concepções sobre a língua portuguesa. Durante essa conversa, cada aluno compartilhou sua compreensão sobre o tema. Ficou evidente que a maioria via a língua, principalmente, sob uma perspectiva gramatical, enfocando elementos como artigos, verbos e substantivos.

Diante desse fato, identificamos que, no contexto escolarizado, a língua ainda não é vista como uma propriedade social, coletiva, mas abstração inequívoca do sujeito aprendente, único responsável por seu aprendizado, cabendo a ele aprender as regras conceituais e de usos ancorados na gramática, desvinculado da vida real. Em razão disso, o dizer constitutivo do sujeito-aluno muitas vezes não é valorizado socialmente porque a língua abstrata da gramática não reconhece sua variante como adequada à experimentação artística, lugar privilegiado da cultura. Logo, ao sujeito não pertencente à cultura legitimada pelo *status quo* social cabe a marginalização do seu dizer e, conseqüentemente, de sua vida. Nessa tendência cabe o entendimento, também, de que a língua é meio de expressão e essa é uma das razões da língua ser tomada como ato individual da expressão (Volóchinov, 2021 [1929]).

Ressaltamos que, o estudo da língua portuguesa precisa evidenciar as situações concretas de interação verbal, nas quais a linguagem adquire vida e desenvolvimento histórico, pois “a realidade concreta da linguagem é social e histórica e não formal. O formal é apenas um aspecto da linguagem, o sistema da língua; a interação verbal dos falantes é o espaço de um processo contínuo no qual se realiza concretamente a língua como linguagem” (Volóchinov, 2010 [1979], p. 119).

Nessa perspectiva, damos ênfase às formas da língua (estrutura formal) como um elemento importante do processo de análise a ser considerado, uma vez que o discurso se materializa verbalmente por meio de textos (falado, escrito, semiótico). Entretanto, para o Círculo, é preciso ir além da estrutura linguística e tentar compreender a magnitude dos discursos proferidos em um determinado texto verbal.

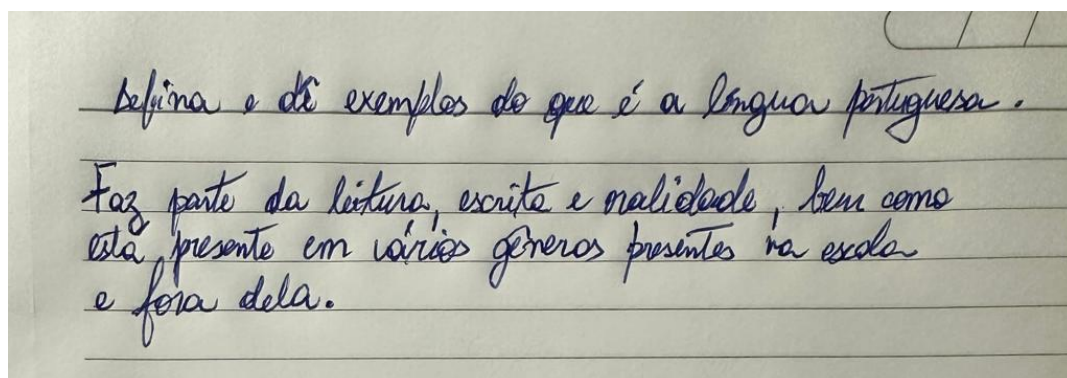
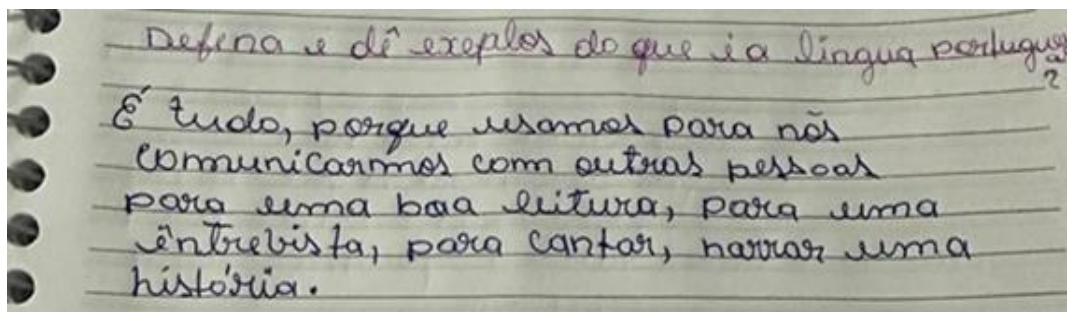
Do ponto de vista das práticas decoloniais, a instalação de um movimento de diálogo entre os alunos viabilizou a materialização do processo de horizontalidade dos papéis dos sujeitos. Na esteira de Freire (2013), oportunizar a manifestação de

cada aluno sobre o tema proposto permite avançar no processo de conscientização dos aprendentes sobre a realidade social vivida e as relações sociais em que estão situados. Ainda, o compartilhamento dos significados vigente nas práticas culturais dos alunos materializa um gesto intercultural, segundo os termos de Walsh (2020), uma vez que pressupõe a centralidade dos conhecimentos compartilhados pelos alunos no desenvolvimento da prática pedagógica.

Na sequência, abordamos os diferentes tipos de textos com os quais os discentes haviam se deparado nas aulas de português. Para isso, desenvolvemos um quadro organizacional com três colunas, preenchido com as contribuições dos alunos. Eles mencionaram os gêneros textuais mais frequentes na leitura e escrita escolar. No entanto, houve dificuldades em identificar exemplos de oralidade sem a nossa assistência, refletindo a limitada ênfase dada a este aspecto nas aulas.

Ao final da aula, pedi aos alunos que escrevessem um resumo sobre as discussões do dia. Eles deveriam definir a língua portuguesa e fornecer exemplos baseados em nossos diálogos, conforme ilustrado nas figuras 03 e 04.

Figuras 3 e 4: compreensão de um aluno sobre a língua portuguesa



Fonte: Diário de campo da autora.

Para facilitar o entendimento dos registros das atividades dos alunos, transcrevemos o que cada um apontou como resposta ao comando da atividade, conforme a tabela 2:

Tabela 2: Resposta dos alunos sobre a significação da língua portuguesa

Alunos	Respostas
Aluno 1	É tudo, porque usamos para nos comunicamos com outras pessoas para uma boa leitura, para uma entrevista, para cantar, narrar uma história.
Aluno 2	Faz parte da leitura, escrita e oralidade, bem como está presente em vários gêneros presentes na escola e fora dela.

Fonte: Diário de campo da autora.

Na figura 1, ao usar o pronome “tudo”, o aluno alude ao grau de importância que a língua representa e denota certa consciência da linguagem na comunicação e em práticas interativas como a leitura, a entrevista, a canção e a narração. Dessa forma o aluno relaciona a compreensão da língua a gêneros e práticas da esfera oral, demonstrando uma percepção consciente da oralidade na vida. Essa resposta denota **responsividade ativa com justificativa em nível de finalidade**, porque a explicação dada é amparada pela finalidade social da língua. Nessa resposta, por sua vez, embora use a escrita para se expressar, o aluno não demonstra entender essa relação entre a oralidade e a escrita, talvez porque a aula tenha focado na oralidade e não no continuum oral e escrita.

No segundo excerto, observamos na resposta discente a inter-relação entre práticas de linguagem – leitura, escrita e oralidade – e a alusão aos gêneros discursivos. O aluno deixa claro ainda que tem ciência de que tais gêneros não se limitam à escola, mas à vida fora dela também. Essa resposta deixa entrever **uma responsividade ativa de explicação conceitual** a revelar certa maturidade acerca da linguagem enquanto prática social de uso da linguagem e que, de certa forma, responde aos preceitos escolarizados acerca da linguagem.

Os alunos demonstraram uma notável compreensão acerca da relevância dos textos orais, tanto no ambiente escolar quanto em contextos mais amplos. Diante disso, as práticas comunicativas de linguagem precisam ocorrer de acordo com o contexto social dos sujeitos para torná-los mais competentes e participativos nas suas práticas comunicativas. Assim, é relevante para o ensino de língua proposto que sejam pautados na produção e compreensão de gêneros de texto, principalmente que sejam próprios do meio social dos alunos. O espaço escolar,

portanto, precisa disponibilizar atividades de oralidade, de leitura e de escrita, a fim de explorar o tratamento com os gêneros em função do contexto de ensino e aprendizagem.

Sob a perspectiva dos estudos decoloniais, verificamos que a assimetria entre oralidade e escrita é constituinte das experiências dos alunos. Em conformidade com o apontamento de Mignolo (2017) sobre a hierarquia linguística vigente, constatamos que, embora a imperiosidade da escrita no processo de formação escolar para o uso da linguagem, os alunos, em maior ou menor grau, reconhecem a importância das práticas de linguagem sustentadas pela oralidade. Esse reconhecimento descortina uma concepção epistemológica sobre o funcionamento da língua, em que os alunos não são atravessados por uma leitura de outrem (dos professores, da escola e de outras instâncias formativas) sobre a necessidade de aprendizagem.

Um exemplo marcante foi o de um aluno, atuante na venda de cosméticos, que compartilhou sua necessidade de aprimorar habilidades orais. Ele mencionou como sua timidez e as dificuldades de comunicação afetavam negativamente suas vendas. Ele também observou que, durante sua formação escolar, nunca havia se deparado com o conceito de oralidade, apesar de reconhecer sua importância em diversos contextos sociais. Vejamos o relato do estudante Carlos Alberto que demonstra suas percepções sobre as etapas relatadas aqui:

As atividades trabalhadas em sala estão mudando a minha forma de pensar e minha forma de ser, até mesmo a maneira de lidar no meu trabalho. Trabalho como promotor de vendas de cosméticos e, muitas vezes, sinto dificuldade na divulgação dos produtos por causa da minha timidez e acabo travando no momento da venda por não conseguir explicar direito os benefícios dos produtos. No decorrer das aulas, a professora discute com a gente fazendo perguntas e fala pra gente responder de acordo com as nossas vivências de trabalho, familiar etc. E, a partir das nossas respostas ela exemplifica de acordo com o assunto da aula. Me deparei com assuntos sobre a oralidade, nunca estudado antes na escola, e chego no trabalho mais confiante e seguro para me expressar durante as vendas... (Relato do aluno Carlos Alberto)

A partir do enunciado acima, identificamos o valor que a oralidade tem para o contexto de vida social desse aluno. Diante disso, ressaltamos a importância do trabalho com essa prática para a autoestima do discente. Além do mais, o posicionamento do falante leva em conta a compreensão responsiva ativa em demonstrar uma reação concretizada a partir da interação, atribuindo sentido a um

enunciado como forma de relação dialógica. “Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma ‘resposta’ aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.” (Bakhtin, 2016, p.297). Nessa perspectiva, a responsividade faz parte de um processo da relação dialógica da linguagem que envolve o movimento entre os interlocutores, a partir da compreensão e atitude responsiva ativa.

De acordo com o enunciado de Carlos Alberto, constatamos a relevância de fazer o ensino de língua portuguesa voltado para os gêneros discursivos que se justifica não apenas pelo seu caráter social, histórico e cultural, mas também pelo fato de proporcionar novos conhecimentos linguísticos aos alunos e às práticas inerentes à vida. Ao entrarem em contato com os gêneros presentes no mundo social, poderão refletir e perceber as especificidades de cada gênero, expandindo a sua competência comunicativa no que tange às práticas de oralidade, de leitura e de escrita.

A partir da resposta do aluno, compreendemos que o trabalho com a oralidade na sala de aula ajudou-o a enfrentar desafios típicos de práticas orais relacionados ao trabalho. Do lugar de discente, vemos a prática da oralidade inter-relacionada ao mundo do trabalho, no exercício da profissão promotor de vendas, em que a habilidade de exposição dos produtos tem direta relação com a venda e, conseqüentemente, com a avaliação social do sujeito vendedor. Sua fala sugere uma reflexão madura acerca da importância do ensino e aprendizagem sobre a oralidade no meio escolar. A resposta do aluno enquanto contrapalavra denota **responsividade ativa de reflexão**, porque suas palavras remetem à formação de consciência acerca da importância da oralidade para a vida e para o trabalho.

Para Bakhtin (1997, p. 302), os gêneros “nos são dados quase como nos é dada a língua materna”, já que todas as nossas falas, nossos textos escritos estão articulados a um gênero discursivo. Logo, a língua se organiza a partir dos gêneros do discurso, pois é por meio deles que a interação se efetiva, norteando a comunicação com as outras pessoas:

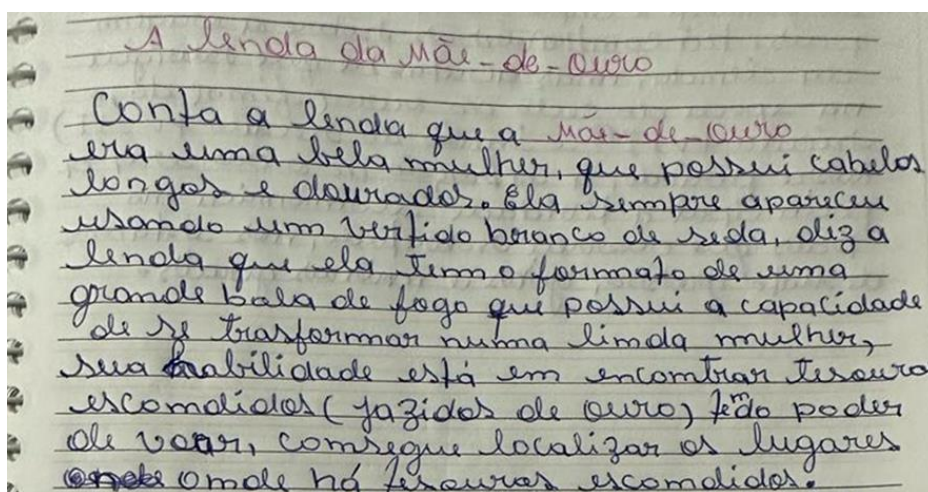
A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai

diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 1997, p.79).

Na segunda etapa, abordamos o papel da oralidade no imaginário popular, destacando como ela permeia a cultura regional através de lendas, contos, mitos, crendices e outras narrativas. Exemplificando isso, apresentamos à turma, vídeos das lendas do “Curupira” e do “Saci” da série “Cidade Invisível”. A exibição despertou grande atenção e entusiasmo entre os alunos, pois tocava em elementos familiares de seu conhecimento. Prosseguimos com uma discussão sobre como as lendas são histórias que embelezam e caracterizam locais, criando atmosferas de mistério e fascínio. Os discentes lembraram narrativas que se situavam na fronteira entre as versões tradicionais e interpretações mais contemporâneas, adaptadas aos seus contextos sociais.

Em seguida, questionamos: ‘Vocês conhecem outras lendas amazônicas?’. Essa pergunta estimulou os estudantes a compartilharem lendas tanto conhecidas quanto outras menos divulgadas, enraizadas em suas comunidades locais. Uma aluna narrou a história da “Matinta Perera”, contextualizada em sua própria casa, onde um cachorro foi encontrado morto após um encontro noturno com a figura lendária. Um outro aluno descreveu a ‘Moça do Táxi’, uma lenda famosa em Belém/PA, enquanto outra discente relatou sobre a lenda da ‘Mãe-de-Ouro’, ligada ao seu ambiente doméstico, ilustrada na figura 5.

Figura 5: registro escrito feito por uma aluna sobre a lenda da “Mãe-de-ouro”



Fonte: Diário de Campo da autora

Assim como realizado nas figuras 3 e 4, transcrevemos a resposta da aluna, como ilustra a tabela 3:

Tabela 3: Resposta de uma aluna – Lenda da Mãe-de-Ouro

Aluna 3	Conta a lenda que a mãe-de-ouro- era uma bela mulher, que possui cabelos longos e dourados. Ela sempre apareceu usando um vestido branco de seda, diz a lenda que ela tem o formato de uma grande bola de fogo que possui a capacidade de se transformar numa linda mulher, sua habilidade está em encontrar tesouros escondidos (jazidos de ouro) tendo o poder de voar, consegue localizar os lugares onde há tesouros escondidos.
---------	--

Fonte: Diário de campo da autora.

As falas dos alunos verbalizadas oralmente por meio das lendas, implicou na forma como os enunciados de uns são ativados pelo contexto de interação, pelas possibilidades discursivas que assumem graus de assimilação, a refratar um posicionamento do sujeito falante a respeito do enunciado do outro com o qual dialoga. Segundo Faraco (2009), o Círculo entende a produção de vozes como fios discursivos estabelecidos em imbricado tecido de responsividade. Nessa perspectiva, Faraco (2009, p. 58-59) reforça que “[...] os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito (...) provocam continuamente as mais diversas respostas, adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc.”

No excerto acima, a narrativa da lenda “Mãe-de-ouro”, gênero da esfera oral, registrada pelo material verbal escrito reforça o continuum oral-escrito a revelar que muito das práticas orais inerentes às identidades amazônicas chegam até nós revestidas de escrita. Nisso, muito se perde de linguagem e de identidade. Aqui a organização do enunciado refrata um relato da lenda e não as efabulações e artimanhas que prendem o ouvinte quando contado nas rodas de conversas, de contações, emolduradas pela natureza. A oralidade aqui é demarcada pelos verbos “conta”, “diz” a inserir no plano do tempo e dos autores desconhecidos que a conteúdo do dizer é propriedade coletiva, tecida e ressignificada no contar de cada um que assume no ato de contar performance própria, a preencher o sujeito de autoria, pois enquanto conta é dele a propriedade do narrar, do envolver, do significar.

Essa forma de expressar, deixa entrever que a oralidade como prática inerente à linguagem se instala por meio de gêneros próprios que permitem se

manter orgânicos e estáveis no plano efêmero e fugidio da palavra dita no oral, vez que o encadeamento e o enredo da narrativa captura o efêmero e o estabiliza. Nesse sentido temos uma **responsividade ativa a revelar a oralidade como produto identitário e cultural**. Não se conta a lenda por uma razão social, a expressão do aluno ao registrar a lenda denota uma sabedoria que reside no plano das memórias coletivas, captada no seio sociocultural.

Do vértice analítico dos estudos decoloniais, a eleição da temática voltadas para as narrativas orais caracteriza um gesto de descentralização da hierarquia epistemológica. Ao invés de eleger narrativas construídas para o Norte Global (Mignolo, 2017), mobilizamos histórias orais características do território pan-amazônico, o que viabilizou a recuperação e valorização de cosmologias sobre os povos da floresta. Logo, a valorização dessas cosmologias permitiu aos alunos visualizarem a validade e a coerência dos modos de ser e estar no território amazônico.

Ao mesmo tempo, as respostas viabilizadas pelos alunos reescrevem as formas de significação do ser. Na esteira de Nonato (2019), promovemos uma denotação outra para a figura do aluno, em que, diferente de uma hierarquização de narrativas levadas somente pelo docente, foram mobilizadas histórias nutridas pela vivência social de cada educando. Essa mobilização traduz a centralidade dos conhecimentos sociais e históricos das experiências de cada educando para o desenvolvimento das atividades em sala de aula e para a vida social além do espaço escolar.

Também cabe ressaltar que, ao narrar as lendas, os estudantes demonstraram habilidade em organizar a sequência dos eventos de forma cronológica, destacando com precisão os personagens principais, cenários, acontecimentos, temporalidade, clímax e desfecho, evidenciando claramente o caráter lendário amazônico dessas histórias, a revelar a **responsividade ativa de organização textual, em nível de narratividade**.

Na continuação da atividade, planejamos que os alunos formassem duplas e produzissem gravações de áudio contando uma lenda, com duração entre um e dois minutos. No entanto, eles se mostraram mais à vontade com a ideia de que nós, professora, gravássemos seus relatos durante as apresentações, o que foi realizado no segundo encontro com a turma.

Foi significativa a construção de uma relação afetiva ao longo das etapas, pois os alunos demonstraram confiança ao permitirem as gravações. Esse sentimento de segurança e conforto se refletiu na disposição deles em explicar seus trabalhos à frente da turma. A afetividade se mostrou um elemento crucial no contexto da EJA, promovendo a construção de laços sociais fortalecidos pela oralidade. Essa relação de afetuosidade e segurança também é um indicativo da ressignificação das lógicas interacionais entre professor e aluno: diferentemente de hierarquia e transposição verticalizada dos conhecimentos, uma hierarquia epistêmica sobre o espaço escolar, segundo os termos de Mignolo (2017), as atividades permitiram que os alunos fossem reconhecidos como sujeitos produtores de conhecimento, o que, conseqüentemente, viabilizou a ênfase nas leituras sobre a dimensão do ser.

Na terceira etapa, apresentamos um cartaz intitulado “Fato ou Fake?”. Iniciamos um diálogo sobre a diferenciação entre notícias verdadeiras e *Fake News*, abordando a relevância desse discernimento na vida cotidiana e os danos que informações distorcidas podem causar. Analisamos três notícias: uma do G1 sobre economia, outra da Agência Brasil sobre saúde e uma terceira sobre um artista da televisão brasileira, divulgada pela revista Veja, como mostrado na figura 6.

Figura 6: Cartaz “Fato ou fake?”



Fonte: Diário de Campo da autora

Seguindo essa linha de atividade, incentivamos cada aluno a se aproximar do mural de forma espontânea para interagir com as notícias expostas. A tarefa envolvia uma leitura atenta, seguida pela resposta a uma pergunta específica relacionada à notícia. Além de responder, os alunos deveriam justificar suas escolhas, baseando-se nas discussões e nos conceitos abordados durante a atividade. Esse processo de interação e análise crítica das notícias está registrado por meio das Fotografias 1, 2 e 3.

Figuras 7 a 9: Participação da aluna no debate sobre *Fake News*



Fonte: Diário de Campo da autora

A participação dos alunos evidenciou a maneira eficiente com que eles foram capazes de identificar as duas notícias reais e uma *Fake News* a partir dos elementos expressos, como a fonte das informações. Mais uma vez, é importante destacar o funcionamento de uma configuração pedagógica de base decolonial (Maldonato-Torres, 2007), uma vez que o lugar de analistas e produtores de conhecimento move-se da estagnação (sinônima de passividade) para a tomada da palavra em frente ao outro. Assim, os alunos, após indicarem suas leituras, foram convidados a exercerem a tomada da palavra por meio do compartilhamento das interpretações desenvolvidas por eles.

O gesto de viabilização do conhecimento dos educandos apresentou-se como disruptivo na lógica de sala de aula. O desenvolvimento de uma atividade que colocou os alunos em foco implicou a dificuldade de naturalização da pertinência de seus conhecimentos, como é possível verificar na imagem 3. Nesta imagem, constatamos a figura de um aluno, com o olhar centralizado no cartaz a ser explicado e com as mãos no bolso. Esse aspecto – das mãos no bolso – materializa um sintoma sobre a visualização da figura do aluno (Nonato, 2019), em que a timidez e o certo desconforto são reflexos dos efeitos históricos da ideia de passividade atrelado aos alunos da EJA.

As especificidades da notícia possibilitam realizar um trabalho didático com foco no desenvolvimento da leitura e oralidade, na percepção da importância de ser bem-informado; na reflexão sobre os contextos sociais, econômicos e de saúde suscitados nas notícias, com o intuito de auxiliar os alunos na utilização prática dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Língua Portuguesa, por meio dos aspectos orais e na compreensão das variadas formas de linguagens presentes nos contextos digitais. Além de potencializar a ampliação de atividades de oralidade, tendo como referência os contextos de vida dos sujeitos.

De acordo com Cruz (2022), para romper com algumas dificuldades encontradas no âmbito da sala de aula, os alunos precisam ser levados a entender e a participar de situações comunicativas reais, de modo que observem as interações orais nas atividades de escuta e de análise do gênero oral, planejando a sua fala de acordo com o contexto interativo. Assim, por meio de atividades sistematizadas, é possível estabelecer uma participação efetiva.

É importante também destacar que a interação entre os estudantes debatedores e a turma, no decorrer da atividade, foi bastante significativa, haja vista que proporcionou um desencadeamento das ações na fala, a postura, a entonação, cuja explicação foi construída dentro do determinado tempo proposto. Esses comportamentos linguísticos descortinam o funcionamento de uma opção decolonial de ensino (Nonato, 2019), pois evidenciam que, diante do reconhecimento dos valores atrelados às práticas comunicativas, os educandos mostram-se disponíveis a remodelar os pontos de referência da atividade escolar sobre o que podem e o que não podem realizar como cidadãos.

É fundamental ressaltar a importância da relação afetiva que se formou ao longo do processo. Os alunos demonstraram confiança ao permitir que suas

interações fossem gravadas em vídeo e fotografadas, o que resultou em um ambiente onde se sentiram seguros e à vontade para se expressarem. A construção desses laços afetivos é especialmente relevante na EJA, onde a afetividade é um fator essencial, muitas vezes negligenciado, na construção de relações sociais através da oralidade.

Na quarta etapa com a turma, discutimos os papéis comunicativos do gênero debate regrado, com foco na esfera política. Para ilustrar isso, exibimos o vídeo “Como viver mais e melhor?”, que abordava estratégias para melhorar a saúde. Esta parte da atividade é retratada nas figuras 5, 6 e 7.

Figuras 10 a 12: debate regrado no âmbito jornalístico



Fonte: Diário de Campo da autora.

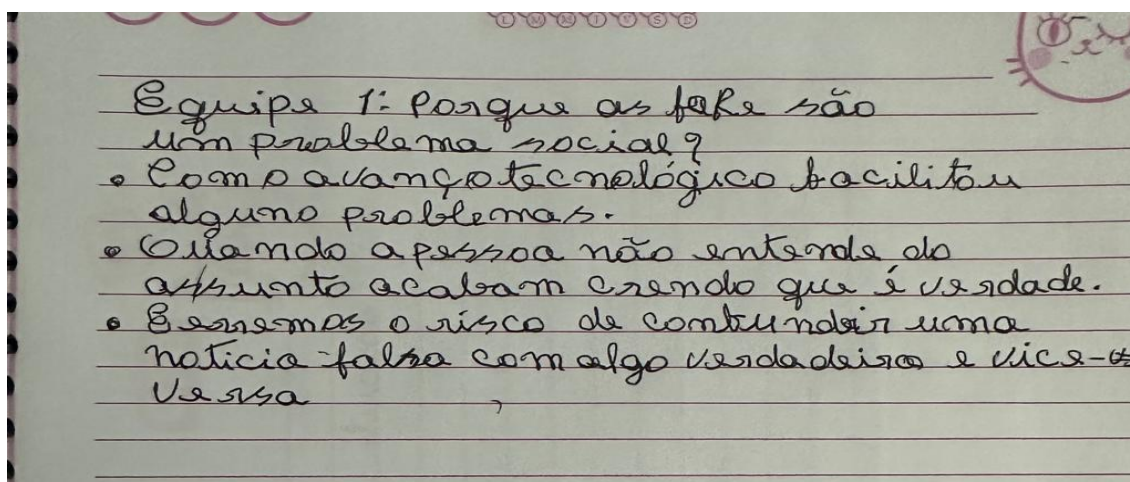
Posteriormente, propusemos aos alunos três perguntas para explorar o gênero do debate regrado: “Em quais contextos sociais ocorrem debates negociados?”; “Quem são os participantes desses debates?”; “Por que é importante respeitar a vez de falar de cada um?”. Essas questões visavam a ajudá-los a identificar as situações e os papéis comunicativos no debate regrado. Os educandos demonstraram compreensão ao identificar adequadamente os papéis dos debatedores e do mediador, além de entenderem como compartilhar informações de forma oral.

Na etapa seguinte, dividimos a turma em equipes. Cada equipe tinha dois minutos para listar as melhores estratégias sobre como viver até os 100 anos, e suas respectivas razões. Depois, um representante de cada equipe teve trinta segundos para defender as principais ideias de sua equipe, enfatizando a escolha de argumentos relevantes para sustentar um ponto de vista. Os alunos sugeriram várias estratégias para uma vida mais longa e saudável, incluindo consultas médicas regulares, vida em harmonia, atividade física, redução da automedicação, valorização do lazer e do tempo com família e amigos, alimentação saudável e priorização do sono de qualidade.

Com o levantamento de argumentos por parte dos alunos, verificamos a manifestação de enunciados sustentados pela interculturalidade. Em concordância com Walsh (2020), os argumentos mobilizados pelos alunos concretizam o resgate de dados pautados nas experiências socioculturais, instituindo uma forma outra de inteligibilidade sobre os acontecimentos na sociedade. Simultaneamente, ao acionar os conhecimentos dos discentes, abole-se a hierarquia dos conhecimentos externos, manifestos em textos para consulta, para a centralidade (mesmo inicial) dos mecanismos interpretativos de cada educando.

Na quinta etapa, focamos na síntese dos argumentos para o debate regrado. Os alunos organizaram esquemas com as principais ideias apresentadas nos textos discutidos em sala. Conforme ilustrado nas figuras 8 e 9, eles foram capazes de destacar os principais aspectos que caracterizam as *Fake News* como um problema social.

Figura 13: síntese de argumentos



Fonte: Diário de Campo da autora

Na esteira de transcrição da figura 5, reproduzimos as repostas fornecidas na tabela 4:

Tabela 4: Resposta da Equipe 1

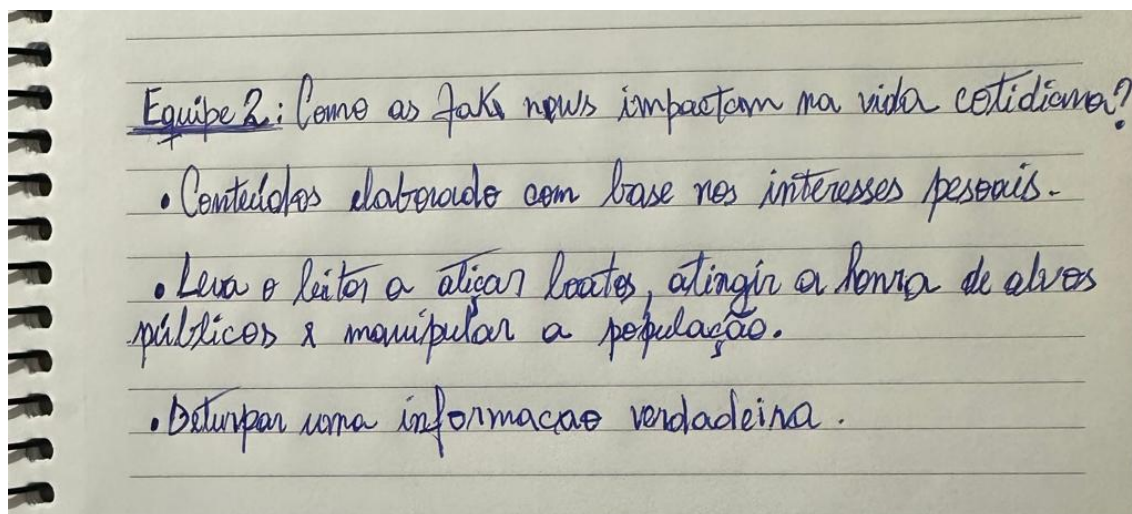
Equipe 1	Por que as fake são um problema? Com o avanço tecnológico facilitou alguns problemas. Quando uma pessoa não entende o assunto acabam crendo que é verdade. Corremos o risco de confundir uma notícia falsa com algo verdadeiro e vice-versa.
----------	--

Fonte: Diário de Campo da autora

Nesse enunciado, o aluno elenca a facilitação decorrente dos avanços tecnológicos como um problema relacionado às fake News. Nesse sentido observamos que o aluno relaciona às *fake news* ao advento tecnológico e não ao comportamento antiético de sujeitos que manipulam as ferramentas tecnológicas. Esse pensamento evidencia **responsividade ativa de compreensão parcial**, decorrente, por vezes dos discursos que circulam na sociedade, sem demonstrar profundidade no tema.

No segundo argumento, o aluno traz um importante contraponto entre crença e compreensão a lançar luz sobre o fenômeno da pós-verdade, quando o valor de crenças e opiniões ideológicas ignoram a compreensão formulada pelo princípio da compreensão racional. Percebemos a ocorrência de **responsividade ativa de reflexão e opinião, ancorado em um argumento de evidência**.

Figura 14: síntese de argumentos



Fonte: Diário de Campo da autora

Para facilitar a leitura do excerto, transcrevemos as anotações da segunda equipe na tabela 5.

Tabela 5: Resposta da Equipe 2

Equipe 2	Como as fake News impactam na vida cotidiana? Conteúdos elaborados com base nos interesses pessoais. Leva o leitor a atizar boatos, atingir a honra de alvos públicos e manipular a população. Deturpar uma informação verdadeira.
----------	--

Fonte: Diário de Campo da autora

Observamos que os três itens elencados formam um argumento de causa e consequência, uma vez que a elaboração de conteúdos alicerçados em interesses pessoais tem como consequência a deflagração de ofensas. Um argumento que resvala os princípios éticos, morais e os interesses específicos de cada pessoa, pois impacta na constituição da dignidade humana. Os verbos “elaborado, atizar, atingir, manipular e deturpar” denotam compreensões valorativas de caráter negativo, depreciativo a revelar que o autor dos discursos entende a praga social que são as notícias falsas. Sua compreensão **responsiva ativa denota uma consciência de enfrentamento** dessas questões, uma vez que sua avaliação sobre a questão é negativa.

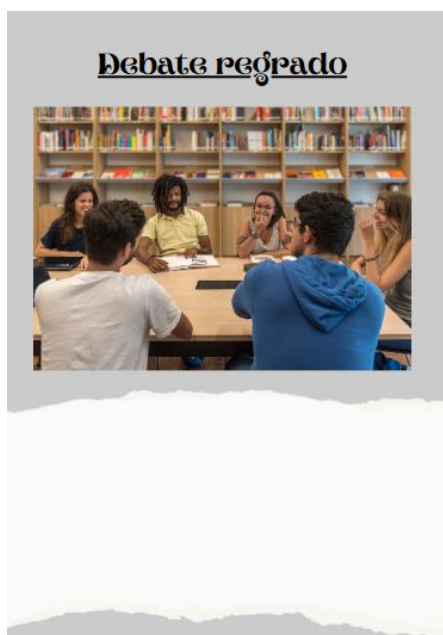
Bakthin (2016 [1979]) nomeia os discursos de outrem, ou seja, os discursos que implicam, a partir da interação, nas formações ideológicas dos sujeitos, de vozes sociais, as quais dependem, antes de tudo, de compreensão e atitudes responsivas ativas dos sujeitos nas atividades sociais. Por isso, os argumentos descritos acima, na síntese, são considerados em uma dimensão verbal inerentes às relações sócio-históricas e ideológicas, representadas pelos sentidos e seus efeitos sociais reverberadas na interação. Assim, o discurso alheio se manifesta de diversas formas, pode concordar ou não com o discurso do outro, pode ainda completá-lo, aplicá-lo, expandi-lo, pois “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (Bakthin/Volóchinov, 2004, p. 132).

Na sexta etapa, questionamos os discentes sobre a gestão do tempo de fala em um debate. Inquirimos se os participantes podiam falar pelo tempo que desejassem ou se existiam limites definidos. Além disso, exploramos como as informações deveriam ser organizadas dentro desses limites de tempo. O objetivo dessa discussão era desenvolver a compreensão dos alunos sobre a relação entre o tempo de fala e a apresentação eficaz das informações.

Os alunos perceberam como é importante a negociação dos turnos de fala e a seleção de informações relevantes ao ponto de vista defendido. Observamos também, que eles compreenderam a necessidade de expressar as informações de maneira clara e concisa, respeitando o tempo estipulado pelo mediador.

Ainda na sexta etapa, os educandos tiveram acesso a um material de apoio (figura 15) para realizar análises mais aprofundadas. Com base nesse material, propusemos que identificassem aspectos como o local do debate, quem seriam o mediador e os debatedores, e quais regras deveriam ser seguidas em relação ao tempo e à organização das informações oralizadas. Essa atividade teve como finalidade permitir que os alunos demonstrassem seu entendimento sobre as normas que regem o funcionamento de um debate regado.

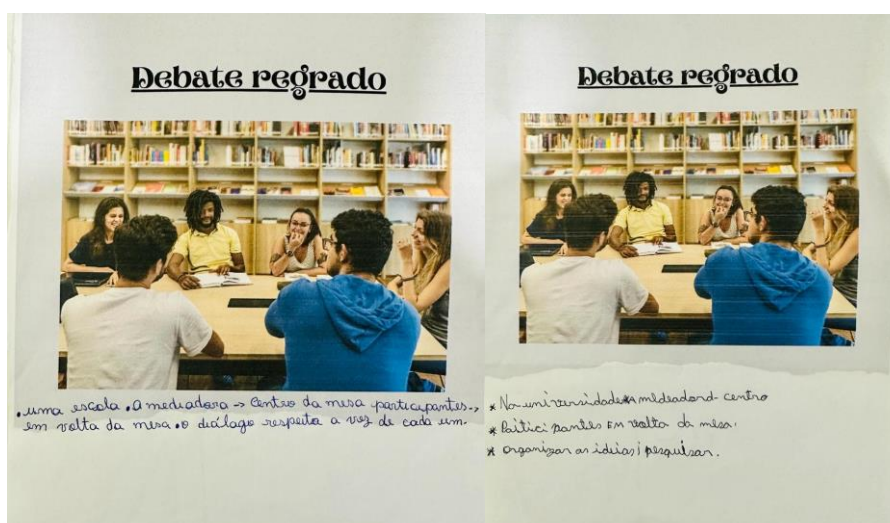
Figura 15: Elucidações iniciais sobre o debate regado



Fonte: Diário de Campo da autora

Organizados em grupos, os alunos debateram sobre a imagem das atividades, indicando, no espaço específico da página, as possibilidades de situações comunicativas em que ocorreria a interação ilustrada. As figuras 16 e 17 demonstram algumas respostas fornecidas pelos alunos.

Figuras 16 e 17: Respostas sobre situação de debate regrado



Fonte: Diário de Campo da autora

Após os diálogos entre os participantes dos grupos (Figuras 18 e 19), cada um elegeu um aluno como representante para sintetizar as conclusões. Com a síntese, os discentes demonstraram o desenvolvimento da habilidade de identificação das condições comunicativas, do papel dos interlocutores e das possibilidades de usos linguísticos da oralidade situados em práticas sociais específicas.

Figuras 18 e 19: Diálogos entre alunos para análise de uma situação comunicativa



Fonte: Diário de Campo da autora

Nesse momento, é essencial que o professor ressalte a relação intrínseca e de interdependência entre fala e escrita, destacando que, para a realização de um debate regrado, é necessário fazer o planejamento da fala por meio de uma síntese ou um roteiro, ou seja, um texto escrito, conscientizando os estudantes de que a fala também é planejada e monitorada, conforme Cruz (2022).

Também é aqui que o professor discute com a turma acerca dos elementos orais e prosódicos (marcadores conversacionais, entonação, pausas, truncamentos, qualidade da voz, tom de voz e ritmo da fala), bem como sobre as diferenças entre um texto na modalidade escrita e um texto na modalidade oral (Dolz; Schneuwly, 2004), podendo, ainda, propiciar práticas mais significativas, colaborativas, relacionando à realidade, favorecendo o aspecto coletivo.

Após as fases preparatórias, os alunos participaram de uma sessão dedicada ao ensaio do debate regrado. Durante essa sessão, como professora e pesquisadora, distribuimos uma tabela contendo os critérios de avaliação que seriam utilizados no dia do debate efetivo.

A realização do ensaio serviu como uma experiência preparatória para organizar e conduzir os alunos à execução do debate regrado. Foi o momento de se atentar para os aspectos específicos dos textos orais: marcadores conversacionais, pausas, entonações, ênfases, ritmo, velocidade da fala, projeção e qualidade da voz etc.

Além disso, os alunos precisavam observar quanto tempo levaram para cada discussão, se os aspectos mencionados anteriormente foram adequados e o que pode ser feito para melhorar, de modo que o debate fique interessante e satisfatório para os ouvintes. Aqui, é importante que os alunos superem a timidez e o nervosismo, que podem provocar a pronúncia equivocada de palavras, risos, vícios de linguagem, até mesmo, o esquecimento (Cruz, 2022). Na etapa final, concretizamos um debate regrado entre os alunos, com a presença do coordenador, da equipe de gestão da escola e dos demais alunos, sobre o qual discutimos a seguir.

De acordo com as análises, constatamos que o letramento discente se desenvolve, a partir do gênero debate regrado, via continuum oralidade-escrita-oralidade. Isso porque no contexto de letramento escolar, nos apoiamos na oralidade cotidiana do aluno, mediamos o aprendizado via gênero debate regrado

apoiado na escrita para, em seguida, o aluno dispor, na oralidade, de conhecimentos inerentes ao gênero, que requerem conhecimentos mais formais.

No contexto de preparação do aluno para o debate observamos marcas de responsividade. Bakhtin (2011, p. 271) enfatiza que o papel responsivo dos participantes da interlocução dá-se desde o momento que se inicia a interação comunicativa, podendo acontecer a partir da primeira palavra ouvida, assim, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...], toda compreensão é prenhe de resposta”.

A partir disso entendemos que, diante de um dado discurso, seja ele oral ou escrito, lido ou ouvido, assumimos uma atitude responsiva ativa, mediante à compreensão do significado do discurso que poderá manifestar uma resposta de várias formas. Como síntese parcial, recuperamos a relação entre as atividades, os tipos de responsividade trabalhadas em cada uma delas e a modalidade de linguagem prevalente, como demonstra a tabela 6.

Tabela 6: Síntese das atividades, dos tipos de responsividade e das modalidades de linguagem

Questão	Título da atividade	Responsividade	Modalidade
1	Definição da língua portuguesa.	Responsividade ativa com justificativa em nível de finalidade	Escrita
2	Definição da língua portuguesa.	Responsividade ativa de explicação conceitual	Escrita
3	Relato do aluno Carlos	Responsividade ativa de reflexão	Oral
4	Registro da lenda da Mãe-de-Ouro	Responsividade ativa a revelar a oralidade como produto identitário e cultural	Escrito
5	Narrativa das lendas	Responsividade ativa de organização textual, em nível de narratividade.	Oral
6	Síntese de argumentos (enunciado 1)	Responsividade ativa de compreensão parcial	Escrito
7	Síntese de argumentos (enunciado 2)	Responsividade ativa de reflexão e opinião, ancorado em um argumento de evidência; Responsividade ativa denota uma consciência de enfrentamento	Escrito/ Escrito

Fonte: a autora.

Desse modo, a importância da tríade leitura, escrita e oralidade precisam circular pelas etapas que condiz com as atividades desenvolvidas para a convergência de uma específica, nesse caso, a oralidade.

Os encaminhamentos abordados nas etapas tais como roda de conversa, diálogos, textos complementares, discussões em grupos pequenos serviram como uma preparação para o debate regrado, no qual contribuiu para se posicionarem

durante a realização do debate. Ou seja, aqueles alunos que quase não falavam, que pouco se manifestavam passaram a verbalizar, exemplificar na dinâmica final.

6.2 A produção discente: o debate regrado

O debate regrado desenvolveu-se a partir do mote “O impacto das *Fake News* na sociedade: conhecer para combater” (figuras 20 e 21). A realização do debate ocorreu no dia 16 de junho de 2023, em três aulas equivalentes a um total de noventa minutos, com alunos de uma turma de EJA do fundamental. Para iniciarmos nossa análise, retomamos aqui o objetivo que norteou a implementação dessa atividade: examinar a influência do gênero debate regrado na EJA sobre as habilidades de comunicação oral e a promoção da responsividade dos discentes.

Figuras 20 e 21: A realização do debate regrado



Fonte: Diário de Campo da autora.

O debate se desenrolou em três partes, cada uma iniciada com uma pergunta motivadora para os grupos: a) “Por que as *Fake News* são um problema social?”; b) “Como as *Fake News* impactam na vida cotidiana?”; c) “Quais são as formas de combatê-las?”.

Sob nossa mediação, a importância do respeito aos turnos de fala e a ênfase na argumentação foram claramente demonstradas pelos alunos. A dinâmica enfatizou a observância do ordenamento entre falante e ouvinte, o respeito ao tempo destinado para réplicas e as orientações por nós fornecidas. Adicionalmente, os grupos trabalharam de forma colaborativa, auxiliando os colegas responsáveis por cada pergunta, um regime que ganhou força com a nossa intervenção e orientação.

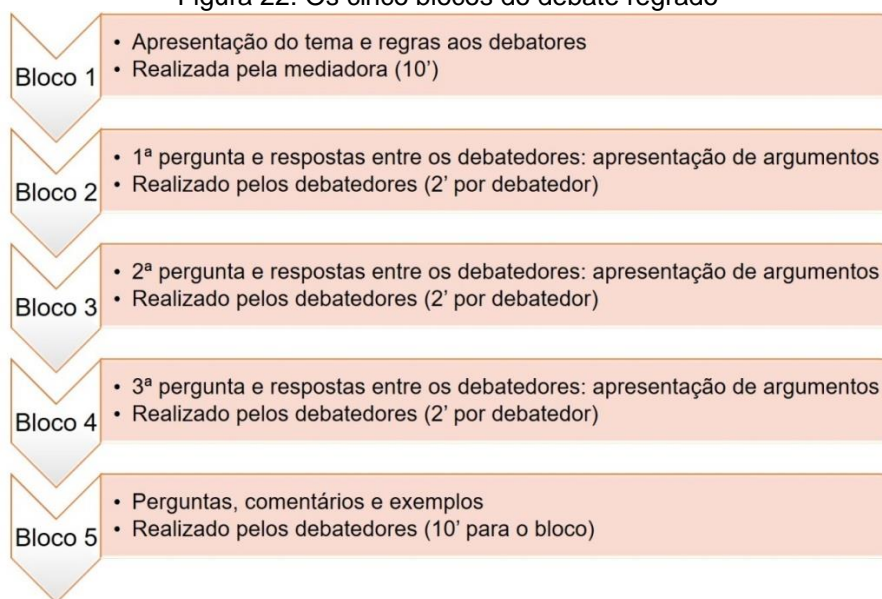
O trabalho com o gênero debate regrado contribuiu para ajudar no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Na verdade, todas as práticas de uso da linguagem (falar, ouvir, ler e escrever) colaboram para a ampliação das competências comunicativa e discursiva dos estudantes. Sobre a oralidade, “quem fala primeiro, quem pode falar, quem pode interromper e tantas outras restrições ligadas, intimamente, aos papéis sociais vividos por todo interlocutor em cada situação comunicativa” (Antunes, 2003, p. 104) são orientações que precisam ser dadas para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

A partir disso, ressaltamos a escuta, que é uma atividade muito relevante, pois envolve a atenção e o respeito para ouvir os interlocutores: “a atividade receptiva de quem escuta o discurso do outro é uma atividade de participação, de cooperação em vista da própria natureza interativa da linguagem. Não há interação se não há ouvinte” (Antunes, 2003, p. 105). A compreensão de textos orais é destacada na BNCC:

Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos (BRASIL, 2018, p. 79).

A fim de verificarmos como se deu o desenvolvimento discente na oralidade a partir do gênero debate regrado, desenvolvemos a compreensão analítica a seguir. Nesse contexto, consideramos que o momento mais aguardado, de maior importância e relevância foi a culminância do debate regrado, o qual envolveu as diferentes vozes dos alunos. A dinâmica foi composta por um mediador, nesse caso, a professora, três grupos que constou de cinco pessoas em cada grupo e dois debatedores/alunos que foram escolhidos pelo grupo para representar cada equipe. O debate foi organizado em cinco blocos, dispostos resumidamente na figura 22.

Figura 22: Os cinco blocos do debate regado



Fonte: a autora.

Ao longo do debate, verificamos que os alunos conseguiram se posicionar em relação à temática, utilizando argumentos para sustentar as suas respostas e pontos de vista de acordo com as regras do debate estabelecidas na tabela 2. Isso foi possível realizar em decorrência das etapas anteriores, bem como o preparo prévio ao debate.

Assim, passemos à análise das respostas discentes expressadas oralmente. Para isso, trazemos a cena enunciativa, o argumento oral da estudante Carla Vitória em resposta à pergunta 1 “Por que as *Fake News* são um problema social?”:

Quando ouvimos falar em *Fake News* a gente pensa logo em internet e nas tecnologias digitais e, com o avanço dessas tecnologias, cada vez mais vai crescendo, também, as redes sociais como *Whatsapp*, *Instagram*, *Facebook*, dentre outros, com isso, as informações falsas vão sendo repassadas com muita facilidade em questões de segundos. A gente ainda considera que muitas vezes *acabamos* acreditando na notícia por não ter o conhecimento daquele assunto que está sendo tratado. Como a gente não sabe de todos os assuntos, algumas vezes, *acreditamos* que a notícia falsa é verdadeira ou vice-versa. É aí que entra a questão de algumas notícias gerarem fatores emocionais como raiva, rejeição, descontentamento. Partindo disso, a gente tem que ficar atentos em relação a todos esses fatores que trazem problema para todos nós e para a sociedade.

Diante da questão norteadora do debate, a aluna posiciona seu discurso contextualizando a existência das *fake News* ao advento da evolução da tecnologia digital em específico às redes sociais, conforme vemos neste trecho: “*a gente pensa logo em internet e nas tecnologias digitais e, com o avanço dessas tecnologias, cada vez mais vai crescendo, também, as redes sociais como Whatsapp, Instagram, Facebook dentre outros, com isso, as informações falsas vão sendo repassadas com muita facilidade em questões de segundos*”. Seu posicionamento se organiza sob a forma de **argumento de evidência** em que o fator desencadeador da disseminação de notícias falsas é o avanço das tecnologias e das redes sociais citadas que favorecem a disseminação de informações falsas.

Com essa introdução, a aluna demonstra **responsividade ativa em nível de contextualização**, a demonstrar uma compreensão decorrente de sua percepção de mundo, de suas experiências, uma vez que as redes sociais é que são vistas como causadoras e favorecedoras desse tipo de fenômeno. Esse argumento deixa entrever, também, uma avaliação negativa acerca das redes sociais, em razão “da facilidade” e rapidez, “em questões de segundos”, com que informações falsas são disseminadas. Essa apreciação denota consciência do real, ancorada ainda no senso comum. Para Volóchinov (2016 [1926]), as avaliações são mais profundas do que expressado pelo material verbal da palavra, elas englobam o extraverbal a se fundirem pela entonação da palavra.

No trecho “*A gente ainda considera que muitas vezes acabamos acreditando na notícia por não ter o conhecimento daquele assunto que está sendo tratado.*” observamos que a aluna faz uso do advérbio *ainda* para introduzir novo **argumento de causa e consequência**. O uso do advérbio aproxima o discurso do nível mais formal e dá ênfase ao novo argumento: a falta de conhecimento sobre o conteúdo veiculado por informações falsas. Em seguida, a aluna reforça seu posicionamento com um **argumento de causa e consequência** “*Como a gente não sabe de todos os assuntos, algumas vezes, acreditamos que a notícia falsa é verdadeira ou vice-versa*”. Embora seja notório que não é possível saber “de todos os assuntos”, a justificativa para tal comportamento alicerça-se na falta de conhecimento sobre formas de verificar conteúdos, tema que precisa ser discutido e ampliado no contexto de aprendizagem de língua portuguesa. O argumento, também, se alicerça no senso comum, a refratar um valor social de desconhecimento, vez que esse refrata o senso comum de que se divulga falsas informações por não saber.

Destacamos que esse posicionamento discente decorre de seu olhar acerca do cotidiano, denotando ainda que os argumentos se ancoram em suas experiências sociais, denotando **responsividade ativa em nível de compreensão inicial**, porque seus argumentos refratam suas relações pessoais com o tema debatido.

No trecho seguinte: *“É aí que entra a questão de algumas notícias gerarem fatores emocionais como raiva, rejeição, descontentamento. Partindo disso, a gente tem que ficar atentos em relação a todos esses fatores que trazem problema para todos nós e para a sociedade”*, inferimos que a aluna justifica o comportamento social em relação a divulgação de informações falsas, atribuindo essa atitude às reações emocionais, apelativas que muitas mensagens falsificadas espalham. Essa observação corrobora juízos de valores inerentes à pós-verdade, quando ocorre a supervalorização das emoções em detrimento da objetividade da realidade. Com isso, o argumento da discente pode ser classificado como de **princípios e valores**.

Bakhtin (2020 [1920-1924]), no entanto, esclarece que não é o objeto que toma conta da consciência do homem, enquanto ser passivo, mas o sujeito que, ativamente o recebe de forma empática. Com esse argumento, a aluna chama a atenção para o fato de que os responsáveis por disseminação de informações falsas são reféns de suas emoções, que, por não as dominam, prejudicando a sociedade.

Ao chamar a atenção para essa questão, entendemos que, sob o olhar discente, a sociedade é acometida de uma doença social, em que preciso estar atento, razão pela qual a exploração desse tema na escola se torna muito importante. Esse argumento denota uma **compreensão responsiva ativa em nível de reflexão**, pois leva à reflexão dessas relações, cuja compreensão ancora-se nos subtendido e aponta valores como preocupação.

Assim, diante da fala da aluna, ressaltamos que os argumentos foram mencionados de forma sequenciada, iniciando com a referência ao avanço tecnológico e as facilidades das redes sociais que trouxeram problemas e desafios. Em seguida, traz o desconhecimento de alguns assuntos que leva a crer na *Fake News*. Esses fatores embasaram a resposta da pergunta 1 e reforçou que a leitura, a curadoria dos textos e a preparação são instrumentos essenciais para o desenvolvimento da oralidade em debates regrados.

A seguir, sintetizamos no quadro, as categorias identificadas em relação à responsividade.

Quadro 1: síntese analítica das categorias de responsividade e avaliação social

Conceito Orientador	Amostras	Categorias	
		Nível de responsividade ativa	Avaliação Social
Responsividade	Argumento de evidência	Contextualização	Avaliação negativa acerca das redes sociais, em razão “da facilidade” e rapidez, “em questões de segundos”, com que informações falsas são disseminadas.
	Argumento de causa e consequência	Compreensão inicial	Valor social de desconhecimento, vez que esse refrata o senso comum de que se divulga falsas informações.
	Argumento de princípios e valores	Reflexão	Avaliação social de preocupação.

Fonte: Elaborado pela autora

Ao visualizarmos as evidências responsivas da discente Carla Vitória, destacamos o postulado de Volóchinov (2019 [1926]) sobre a existência do enunciado, o qual sempre precisa de pelo menos dois interlocutores. Para o linguista, não é possível compreender um enunciado sem entender que ele é parte de uma cadeia discursiva e por isso mesmo refrata não uma voz única, mas o grupo social da qual a aluna é representante, tanto na esfera da atividade, o grupo de trabalho, como da esfera da vida, seus familiares, amigos e coletividade onde está inserida.

Ao observamos as amostras, notamos marcas próprias do gênero debate regrado, como presença de argumentos que, em decorrência do contexto de interação e da prática de letramento em que a aluna está engajada refratam forte relação com a sua realidade social. De acordo com Volóchinov (2019 [1926], p. 271), “[...] Em todo lugar, o gênero cotidiano se insere em uma determinada via de comunicação social, sendo um reflexo ideológico do seu tipo, estrutura, objetivo e composição social”.

Os níveis de responsividade identificados na voz discente: contextualização, compreensão inicial e reflexão indicam que o grupo de alunos estão em processo de apropriação do gênero, o que é compreensível, dado que estão na segunda etapa da EJA. Ademais, os argumentos apresentados revelam a influência de suas experiências e das apreciações sobre o tema debatido, ao evidenciar, de forma geral, avaliações negativas acerca das mídias sociais, assim como desconhecimento de informações que ampliem suas consciências em relação ao

impacto das informações falsas. Por sua vez, os discentes refratam a percepção da supremacia das emoções como desencadeadora de problemas relacionadas às *Fake News*.

Ao focalizarmos as marcas do continuum oralidade-escrita-oralidade na resposta da aluna Carla Vitória, destacamos alguns recursos linguísticos para refletirmos sobre essa relação. Assim, consideramos para análise desse continuum, amostras relacionadas à linguagem e formas de expressão.

Ao focalizarmos esse critério, identificamos no excerto produzido pela discente as expressões “a gente”, “é aí” e os verbos “ouvimos”, “acabamos”, “acreditamos”. A presença desses recursos evidencia a transição linguística que ora se firma na modalidade oral informal, ora tende a se monitorar e usar variantes do registro formal. Observamos que a aluna dispõe das expressões orais como parte de sua vivência cotidiana, visto que se aproxima a informalidade. Volóchinov (2019 [1926]) afirma que o significado e a forma do material verbal são determinados pelo contexto da interação. Assim, é compreensível que a aluna oscile no uso das variantes, pois não é acostumada a língua em contextos formais como o debate regrado, que requer atitudes verbais e paralinguísticas próprias ao gênero.

“A gente” é tomado com a função de pronome pessoal e no contexto da atividade acrescenta o sentido de ser parte de uma coletividade, em que a voz da aluna não é representativa de si mesma, mas da sociedade em geral. Por sua vez, a presença dos verbos “ouvimos”, “acabamos”, “acreditamos” sugerem esforço da estudante para usar a variante formal adequada ao gênero. Diante da variação da pessoa discursiva, explicitada na pronominalização da expressão “a gente” e na desinência dos verbos – *mos*, a expressar a primeira pessoa do plural, ocorre outra questão inerente ao continuum oralidade-escrita em contexto de letramento: a dificuldade de concordância, conforme vemos em:

- i. Quando ouvimos falar em *Fake News* a gente pensa logo em internet e nas tecnologias digitais
- ii. A gente ainda considera que muitas vezes acabamos acreditando na notícia por não ter o conhecimento daquele assunto que está sendo tratado.
- iii. Como a gente não sabe de todos os assuntos, algumas vezes, acreditamos que a notícia falsa é verdadeira ou vice-versa.

- iv. Partindo disso, a gente tem que ficar atentos em relação a todos esses fatores que trazem problema para todos nós e para a sociedade.

Observamos nos excertos i-iv que a ausência de concordância verbal e nominal é um fator recorrente no contínuo oralidade-escrita no contexto do gênero debate regrado. As marcas expressivas revelam tanto saberes polidos de uso língua cotidiana, “a gente”, como também apropriação da variante formal, como o uso dos verbos no plural, a partir da inserção dela em contextos formais. Isso denota que o *continuum* oralidade-escrita-oralidade se entrelaçam em ambientes formais, pois as palavra na vida mantém uma relação muito próxima com ela e se completam com a própria existência dos sujeitos que as usam. Dessa forma, caracterizamos a alternância de registro como grau de monitoramento linguístico, pois há reflexo das orientações formais sobre os usos do sistema linguístico no contexto do gênero debate.

Essa questão abre uma reflexão de que a escolha de tema e gêneros para o letramento direcionam a abordagem do ensino da linguagem, uma vez que essa percepção nos leva a reconhecer dificuldades de uso da linguagem no continuum oral-escrita mais formal. Essas dificuldades, por sua vez, geram fatos linguísticos que podem ser objeto de estudo sobre o sistema linguístico a serem ampliados, por meio a análise linguística, como postula Geraldi (2004 [1984]).

Com base nisso, identificamos evidências de existência de marcas de oralidade informais coexistindo com marcas de oralidade formais, mediadas pelo escrito revelam, por sua vez, a importância de conceber esses fatos linguísticos como inerentes aos processos de letramento. De acordo com essa perspectiva, a apropriação do registro formal reconhece o lugar dos sujeitos sociais, oriundos de práticas cotidianas.

Com base no exposto, sintetizamos, no quadro 2, as categorias de análise identificadas sobre *continuum* oralidade-escrita-oralidade trazidas à cena a partir da compreensão analítica do argumento discente da aluna Carla Vitória dado à questão “Por que as Fake News são um problema social?”.

Quadro 2: Síntese das categorias do continuum oralidade – escrita- oralidade

Conceito orientador	Amostra	Critério	Categoria identificada
Continuum oralidade-escrita-oralidade	Linguagem e formas de expressão	Variedade de registro	Coexistência de pronomes pessoais da oralidade informal, “a gente” e da oralidade formal, marcado na desinência verbal.
			Dificuldade de concordância verbal e nominal
	Monitoramento linguístico		
	Contexto de letramento	Transição oralidade informal para oralidade formal	Fatos linguísticos inerente aos processos de letramento

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas práticas sociais que envolvem o continuum oralidade-escrita-oralidade, o ato concreto da vida funde-se ao linguístico, em que a realidade e outras marcas extralinguísticas não precisam ser mediadas pela palavra verbalizada e o sujeito responde, muitas vezes, não com a palavra, mas com o gesto, com a atitude, pois a palavra tende a “resolver a situação” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 119).

Considerar essa realidade linguística de sujeitos amazônicos, em contexto de letramento escolar, mediados pelas relações com o mundo do trabalho e mesmo com práticas da oralidade cotidiana, sem ou com pouco acesso a materiais da cultura letrada e oral em contextos formais é nortear o ensino de línguas pelo viés da decolonialidade.

Quadro 3: A base decolonial de construção do argumento

Conceito orientador	Amostra	Critério	Categoria identificada
Decolonialidade	Quando ouvimos falar em Fake News a gente pensa logo em internet e nas tecnologias digitais e, com o avanço dessas tecnologias, cada vez mais vai crescendo, também, as redes sociais como Whatsapp, Instagram, Facebook, dentre outros, com isso, as informações falsas vão sendo repassadas com muita facilidade em questões de segundos.	Decolonialidade do saber	Reconhece o discurso dos sujeitos sociais oriundos de práticas cotidianas.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a amostra ilustrada no quadro 3, percebemos o funcionamento do processo de viabilização da decolonialidade do saber. Ao

concretizar seu posicionamento sobre as *Fake News*, a aluna usa marcadores linguístico que comprovam a mobilização de informações constituintes do cotidiano dela como cidadã. Isso significa que o argumento sobre os usos das redes sociais e a consequente exemplificação são efeito da abertura para o uso reflexivo de dados componente da vida social da aluna, privilegiando os conhecimentos consolidados pelas práticas empíricas. O efeito disso é o reconhecimento da posição social do aluno como sujeito produtor de conhecimento, analista de temas contemporâneos a partir das lentes da vida social experienciada.

A segunda parte do debate girou em torno da pergunta 2, “Como as *Fake News* impactam na vida cotidiana?”. Vejamos o argumento oral do estudante Luís Fernando:

De acordo com as leituras e diálogos, identifiquei que a propagação das *Fake News* é algo muito destrutivo, principalmente, porque em algumas situações as informações pessoais de alguém são vazadas, e a partir daí as notícias e os conteúdos são produzidos de acordo com os interesses pessoais para prejudicar e até mesmo denegrir a imagem de uma certa pessoa. Agora, com relação a ativar boatos isso é muito sério, porque as *Fake News* acaba levando as pessoas a espalhar boatos para alterar uma informação verdadeira tentando manipular a população. O que vemos é que se tornou bastante comum muitos grupos se fecharem numa ideia de que aquilo que está sendo informado é o certo ou o errado.

Diante da questão 2, o aluno elabora seu discurso relacionando-o às atividades orientadas em preparação ao debate. Vemos com a introdução de seu discurso – *de acordo com as leituras e diálogos* – reflexos do processo de letramento ancorado tanto na escrita – *leituras* – quanto na oralidade – *diálogos*. Esse movimento reflete a **responsividade ativa em nível de letramento**. Em seguida, o aluno, embora represente o grupo de trabalho, se posiciona em primeira pessoa singular, a partir do verbo *identifiquei*, de modo que sua voz, de certa forma, assume um lugar no discurso do ponto de vista mais subjetivo, a denotar que a compreensão é filtrada por ele a partir dos estudos tecidos previamente.

Em seguida, no trecho: “[...] *identifiquei que a propagação das Fake News é algo muito destrutivo, principalmente, porque em algumas situações as informações pessoais de alguém são vazadas, e a partir daí as notícias e os conteúdos são produzidos de acordo com os interesses pessoais para prejudicar e até mesmo denegrir a imagem de uma certa pessoa*”, há uma avaliação negativa sobre a veiculação de informações – *é algo muito destrutivo* – seguido de um **argumento de**

causa e consequência: informações são vazadas e como consequência – *a partir daí* – ocorre manipulação de conteúdo com intuito depreciativo, criminoso.

Essa constatação do aluno evidencia a formação de uma consciência que sabe considerar causas e efeitos, ao mesmo tempo que avalia negativamente as ocorrências e modos de operacionalização de atos que se podem inferir como maldosos, intencionais, maliciosos. Consoante a isso, percebemos que ocorre **compreensão responsiva ativa em nível de repúdio**, quando o sujeito discorda e recrimina do fato analisado. A partir do argumento, vemos que a consciência ética do sujeito sobre as informações falsas é positiva, uma vez que demonstra não concordar com tais atitudes, como vemos a partir da escolha vocabular: “destrutivo”, “vazadas”, “interesses pessoais”, “prejudicar”, “denegrir”.

No excerto *“Agora, com relação a atizar boatos isso é muito sério, porque as Fake News acaba levando as pessoas a espalhar boatos para alterar uma informação verdadeira tentando manipular a população. O que vemos é que se tornou bastante comum muitos grupos se fecharam numa ideia de que aquilo que está sendo informado é o certo ou o errado”*, observamos que o aluno se reporta ao tema do enunciado “atizar boatos” com uma **apreciação valorativa de repúdio** e deixa claro seu posicionamento diante da gravidade da questão, ao afirmar com tom de seriedade “isso é muito sério”. O aluno se vale, ainda, de outro **argumento de causa e consequência** ao focar na intencionalidade da divulgação sabidamente falsa como causa da manipulação da população. Isso evidencia **responsividade ativa em nível contraposição**. Em seguida, o aluno expande esse argumento ao explorar o fenômeno das bolhas sociais no trecho – *“O que vemos é que se tornou bastante comum muitos grupos se fecharam numa ideia de que aquilo que está sendo informado é o certo ou o errado”* – em que grupos sociais só acessam conteúdos que lhes convêm, no qual se percebe um **argumento de constatação**, porque ancorado numa percepção pessoal do sujeito. Diante dessa ampliação, entendemos que ocorreu **responsividade ativa em nível opinião**.

A seguir, sintetizamos no quadro, as categorias identificadas em relação à responsividade.

Quadro 4: síntese analítica das categorias de responsividade e avaliação social

Conceito Orientador	Amostras	Categorias	
		Nível de responsividade ativa	Avaliação Social
Responsividade ^e	Argumento de saber prévio	Letramento	Ancorado na escrita-leitura quanto na oralidade-diálogos.
	Argumento de causa e consequência	Repúdio	Avaliação negativa sobre a veiculação de informações.
	Argumento de causa e consequência	Contraposição	Intencionalidade da divulgação sabidamente falsa como causa da manipulação da população.
	Argumento de constatação	Opinião	Avaliação social de percepção pessoal do sujeito.

Fonte: Elaborado pela autora

No que tange ao continuum oralidade-escrita-oralidade, observamos, a partir de amostra relacionada ao critério variedade de registro o emprego do “*agora*” como marca da oralidade em situação mais formais. O termo foi usado como **conectivo contrastivo na função de acrescentar argumento diferente**, enfatizado como mais grave ainda que o argumento anterior. Observamos que o uso desse termo favoreceu a mudança de argumento, ajustando-se à construção do discurso e expressando uma habilidade discursiva de introduzir uma informação nova, o que é reforçado pela expressão “*com relação*”.

Identificamos, ainda, amostra relacionada à ausência de concordância verbal e nominal, ainda que observemos um grau maior de monitoramento no discurso, de modo que o enunciado se aproxima mais do registro formal.

- v. [...] atizar boatos isso é muito sério, porque as Fake News acaba levando as pessoas a espalhar boatos para alterar uma informação verdadeira tentando manipular a população.

Observamos no excerto v, que a ausência de concordância verbal nesse enunciado não é recorrente no contínuo oralidade-escrita no contexto do gênero debate regrado, de forma que as marcas expressivas apropriação da variante formal. Isso denota que a abordagem do gênero debate regrado, a partir de orientações para a aprendizagem da língua no continuum oralidade-escrita-oralidade é produtiva. Dessa forma, caracterizamos a prevalência de registro formal com um grau de monitoramento linguístico maior em relação ao discurso analisado anteriormente, pois há reflexo das orientações formais sobre os usos do sistema

linguístico no contexto do gênero debate e apropriação das variantes no contexto de letramento.

Com base no exposto, sintetizamos, no quadro 5, as categorias de análise identificadas sobre *continuum* oralidade-escrita-oralidade trazidas à cena a partir da compreensão analítica do argumento discente do aluno Luís Fernando dado à questão “Como as *Fake News* impactam na vida cotidiana?”.

Quadro 5: Síntese das categorias do continuum oralidade – escrita- oralidade

Conceito orientador	Amostra	Critério	Categoria identificada
Continuum oralidade-escrita-oralidade	Linguagem e formas de expressão	Variedade de registro	O emprego do “agora” como marca da oralidade em situações formais.
			Conectivo Contrastivo
	Contexto de letramento	Prevalência de registro formal	Monitoramento Linguístico

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à decolonialidade, observamos que o aluno materializa, por meio da decolonialidade do saber, um lugar singular para a decolonialidade do ser. As marcações linguísticas indicativas de tomada de lugar argumentativo de amparo (“De acordo com as leituras e diálogos”), somadas ao uso de verbos na primeira pessoa do discurso (eu), demonstram a tentativa de instituição de um sujeito de direito, com conhecimentos válidos, assumidos por uma pessoa física. Essa assunção de uma responsabilidade sobre o que é dito comprova que, ao mesmo tempo, o aluno consolidou o conhecimento de conteúdo, dos saberes necessários para argumentar sobre o tema, e a habilidade de institucionalização como sujeito detentor de conhecimentos válidos socialmente para defesa de um posicionamento social.

Quadro 6: A base decolonial de construção do argumento (trecho II)

Conceito orientador	Amostra	Critério	Categoria identificada
Decolonialidade	De acordo com as leituras e diálogos, identifiquei que a propagação das <i>Fake News</i> é algo muito destrutivo, principalmente, porque em algumas situações as informações pessoais de alguém são vazadas, e a partir daí as notícias e os conteúdos são produzidos de acordo com	Decolonialidade do saber	Institui o aluno como um sujeito de direito, com conhecimentos válidos e com saberes necessários para argumentar sobre o tema.

	<p>os interesses pessoais para prejudicar e até mesmo denegrir a imagem de uma certa pessoa. Agora, com relação a atizar boatos isso é muito sério, porque as <i>Fake News</i> acaba levando as pessoas a espalhar boatos para alterar uma informação verdadeira tentando manipular a população. O que vemos é que se tornou bastante comum muitos grupos se fecharam numa ideia de que aquilo que está sendo informado é o certo ou o errado.</p>		
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Em vista do olhar sobre a consciência socioideológica do grupo, notamos que a responsividade discente demonstra produtividade em relação à questão suscitada. O discurso analisado demonstra que o aluno usa argumentos de causa e consequência e de constatação. Evidencia que, no desenvolvimento da argumentação os alunos, ainda se apoiam bastante nas experiências pessoais, que estão no campo cotidiano e, por isso, ancoram-se em práticas orais. Quando relacionamos a argumentação à responsividade, constatamos que o posicionamento do aluno expressou responsividade ativa em níveis de letramento, de repúdio, de contraposição, de opinião. Essas caracterizações responsivas refletem que os sujeitos avançam no desenvolvimento da ampliação da consciência socioideológica sobre as *Fake News* e seus impactos sociais. Em relação ao continuum oralidade-escrita-oralidade, ocorre a prevalência de registro formal, sugerindo grau de letramento maior.

A terceira parte do debate regrado foi desenvolvida a partir da questão 3: “Quais são as formas de combater as *Fake News*?”. Nossa análise se dá a partir do posicionamento do estudante José Silva:

Infelizmente, cada vez mais pessoas estão sendo enganadas e vítimas de *Fake News*, por se espalharem muito rápido vejo que uma notícia falsa já percorreu o mundo todo. E, para tentar combater as informações falsas, conforme a gente pesquisou, alguns especialistas orientam que antes de repassar as mensagens que a gente recebe nas redes sociais tem que verificar se elas são verdadeiras e pesquisar direito as fontes como sites e a origem do conteúdo. Do meu ponto de vista, não devemos compartilhar mensagens se temos dúvidas se são verdadeiras ou não. Ainda temos a opção de denunciar mensagens falsas em sites e redes sociais.

A questão 3 requeria dos alunos argumentos responsáveis e éticos relacionados ao enfrentamento contra as *Fake News*. O aluno José Silva começa seu discurso com uma avaliação da questão. Ao lançar mão do advérbio “*infelizmente*”, inferimos que compartilha a opinião de que as informações falsas são danosas à sociedade e seu **argumento de constatação** apoia sua opinião ao explicar as possíveis causas desse problema: a rapidez com que se espalha, o que deixa subtendido que isso se deve ao advento das redes sociais. Essa fala funciona como um preâmbulo, com a intenção de introduzir sua fala no debate a partir de suas percepções das interações sociais. Em decorrência disso, verificamos a compreensão se caracteriza como **responsividade ativa em nível de contextualização**. Volóchinov (2019 [1926]) explica que aquilo que compreendemos e avaliamos envolve, além da palavra, o extraverbal, de modo que a existência impregna nossas verbalizações discursivas enquanto consciência da existência.

Na sequência, o aluno desenvolve seu argumento, acrescentando: “*E, para tentar combater as informações falsas, conforme a gente pesquisou, alguns especialistas orientam que antes de repassar as mensagens que a gente recebe nas redes sociais tem que verificar se elas são verdadeiras e pesquisar direito as fontes como sites e a origem do conteúdo*”. Trata-se de um **argumento de autoridade**, uma vez que o grupo recorre a vozes de especialistas, ainda que não cite o nome, para sustentar seu ponto de vista: a necessidade de checar informações antes de repassá-las.

Esse posicionamento temático assume uma **valoração positiva a demonstrar consciência ética**, pois se espera de sujeitos atitudes que possam reduzir a disseminação de informações falsas na sociedade. Ao apresentarem esse argumento a proposta de letramento alcança um dos objetivos sociais que é o debate sobre o tema, em vista de provocar reflexões mais éticas, responsáveis e responsivas, dado que é preciso atitudes de enfrentamento à materialidade das notícias falsas.

Ao atentarmos à tessitura da palavra discente, observamos que o aluno introduz o argumento retomando o tópico discursivo da pergunta: “*E, para tentar combater as informações falsas*” e, em seguida, utiliza-se de um operador argumentativo: “*conforme a gente pesquisou*”, que situa o discurso como resultado de uma construção coletiva a demonstrar reflexos das orientações docentes para a atividade, conforme vemos com a relação a “*alguns especialistas*”. Esse modo de

organizar o enunciado condiz com uma atitude **responsiva ativa em nível de letramento**, porque evidencia os processos de ensino e de aprendizagem sobre o qual fora vivenciado e refrata avaliação positiva de conhecimento.

Percebemos, ainda que o aluno demarca seu posicionamento como um sujeito participante, como vemos: *“Do meu ponto de vista, não devemos compartilhar mensagens se temos dúvidas se são verdadeiras ou não. Ainda temos a opção de denunciar mensagens falsas em sites e redes sociais”* e com isso reforça seu posicionamento a incluir os demais – grupo e sociedade em geral – sobre o não compartilhamento de mensagens não verdadeiras. Ele ainda acrescenta que há a possibilidade de denunciar, abrindo precedentes para demonstrar que a atitude em relação às informações falsas requer um envolvimento concreto de todos. Esse posicionamento refrata um **argumento de princípios e valores**, uma vez que a denúncia refrata, por exemplo, infração ao art. 138 do Código Penal brasileiro. Esse modo de pensar a questão, ainda que não denote explicitamente letramento da lei, convoca ao ato participativo, à assunção da responsabilidade e pode ser entendida como **responsividade ativa em nível de consciência ética**.

Essa consciência ética descampa no que Bakhtin (2020 [1920-1924]) postula como dever enquanto conceito do agir-ato, ou seja, não basta saber fazer, é preciso exercer o dever com o ato da denúncia, por exemplo. Essa forma de arregimentar argumentos se respaldam em uma atitude consciente, somente possível de ser adquirida na unidade da existência uma de cada um. Conforme explica Faraco (2009) a unicidade não se dá no plano abstrato, na palavra dispersa, mas por meio da ação ética e responsável de cada um.

Em vista desse olhar sobre a consciência socioideológica deste grupo, notamos que a responsividade discente demonstra produtividade em relação à questão suscitada. O discurso proferido demonstra que o aluno usa argumentos de constatação, de autoridade, de princípio e valores, a evidenciar que o trabalho com o gênero levou ao desenvolvimento da habilidade de argumentar. Quando relacionamos a argumentação à responsividade, constatamos que o posicionamento do aluno expressou responsividade ativa em níveis de: contextualização, de letramento, de consciência ética, embasado por avaliações de consciência ética, de conhecimento e de responsabilidade.

A seguir, sintetizamos no quadro, as categorias identificadas em relação à responsividade.

Quadro 7: síntese analítica das categorias de responsividade e avaliação social

Conceito Orientador	Amostras	Categorias	
		Nível de responsividade ativa	Avaliação Social
Responsividade	Argumento de constatação	Contextualização	Percepção das interações sociais.
	Argumento de autoridade	Consciência Ética	Provocar reflexões éticas, responsáveis e responsivas.
	Argumento de princípios e valores	Letramento	Avaliação positiva de conhecimento.
		Consciência Ética	Avaliação de contextualização de conhecimento e de responsabilidade.

Fonte: Elaborado pela autora

No que diz respeito ao continuum oralidade-escrita-oralidade, a análise considera amostras relacionadas à linguagem e formas de expressão. Para tanto, selecionamos os verbos “*vejo*”, “*tem*”, “*devemos*”, “*temos*”, o pronome “*a gente*” e o articulador “*do meu ponto de vista*”. Ao atentarmos para os verbos, percebemos uma oscilação entre a primeira pessoa do singular e a primeira do plural que sugere a transitoriedade na variação de registro, ora com marcas mais informais, decorrentes do cotidiano, como as formas verbais “*vejo*”, “*tem*” o pronome “*a gente*”; ora com marcas mais formais, decorrente do processo de letramento “*devemos*”, “*temos*”.

Volóchinov (2019 [1926]) destaca que as palavras não nos são dadas a partir de compêndios ou dicionários, mas do fulcro da vida, onde elas se abastecem de apreciações avaliativas. Nesse sentido, as palavras do aluno refratam sua própria existência, sua cultura, seus conhecimentos sociais e linguísticos. Desse modo, elas precisam ser avaliadas, compreendidas a partir do todo enunciativo, a partir dos sentidos que são aflorados no enunciado.

Podemos compreender, por exemplo, que elas se inter-relacionam com as leis sociológicas ao refratar a importância de práticas educativas que favoreçam o conhecimento do continuum oral-escrita-oral para que os sujeitos galguem outros espaços sociais, além daqueles onde os sujeitos coexistem. Ora, “A palavra é um esqueleto, que ganha carne viva somente no processo da percepção criativa e, por conseguinte, somente no processo da comunicação discursiva” (Volóchinov, 2019 [1926], p. 134-135).

As oscilações entre níveis informais e formais denotam um sujeito que parte de suas experiências e apreciações pessoais, ainda que decorrentes dos diálogos

com outros e se monitora para empregar no contexto do gênero os ensinamentos acerca da língua aprendidas no processo. Prova disso é o uso consciente de marcas que ancoram o argumento nas vozes alheias de especialista e mesmo em princípios de valores morais e éticos. Dessa forma, a oralidade-escrita-oralidade, nesse enunciado se confluem para sustentar a assunção do sujeito no papel social que lhe é investido.

Com base no exposto, sintetizamos, no quadro 8, as categorias de análise identificadas sobre *continuum* oralidade-escrita-oralidade trazidas à cena a partir da compreensão analítica do argumento discente do aluno José Silva dado à questão “Quais são as formas de combater as *Fake News*?”.

Quadro 8: Síntese das categorias do continuum oralidade – escrita- oralidade

Conceito orientador	Amostra	Critério	Categoria identificada
Continuum oralidade-escrita-oralidade	Linguagem e formas de expressão	Variedade de registro	Transitoriedade na variação de registro..
	Contexto de letramento	Prevalência de registro formal e informal	Monitoramento Linguístico

Fonte: Elaborado pela autora.

Em termos de decolonialidade, o modo de estruturação dos saberes viabiliza a descolonialidade do ser. Ao tomar consciência dos impactos das *Fake News* para uma coletividade, o aluno demonstra que os conhecimentos por ele demonstrados estalam redes de sentido com o outro, em um regime de causa e consequência. Além disso, denota que o discente ocupa um lugar epistêmico em que estão imbricados o coletivo e o social para consolidação de seu lugar de conhecedor do tema. Ainda, o estudante não perde de vista que seu lugar social de privilégio epistemológico reverbera na possibilidade de atuação em relação a gestão de condutas porque reconhece que pode ser vítima.

O continuum oralidade-escrita-oralidade denota o processo de letramento pelo qual o sujeito perpassa a refratar que sua expressão verbal denota sua vivência sociocultural, pois a língua não é descolada da realidade. Desse modo, a forma de expressão verbal evidencia a identidade linguístico-cultural, de onde enuncia e se projeta socialmente a partir da incorporação da variedade formal em seu dizer.

A seguir, compilamos no quadro 9, as categorias de decolonialidade identificadas:

Quadro 9: A base decolonial de construção do argumento (trecho III)

Conceito orientador	Amostra	Critério	Categoria identificada
Decolonialidade	Infelizmente, cada vez mais pessoas estão sendo enganadas e vítimas de <i>Fake News</i> , por se espalharem muito rápido vejo que uma notícia falsa já percorreu o mundo todo. E, para tentar combater as informações falsas, conforme a gente pesquisou, alguns especialistas orientam que antes de repassar as mensagens que a gente recebe nas redes sociais tem que verificar se elas são verdadeiras e pesquisar direito as fontes como sites e a origem do conteúdo. Do meu ponto de vista, não devemos compartilhar mensagens se temos dúvidas se são verdadeiras ou não. Ainda temos a opção de denunciar mensagens falsas em sites e redes sociais.	Decolonialidade do ser	Ocupa um lugar epistêmico em que estão imbricados o coletivo e o social para consolidação de seu lugar de conhecedor do tema.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação aos aspectos da oralidade, podemos constatar que no decorrer da dinâmica, os alunos debatedores evidenciaram suas capacidades argumentativas, bem como a escuta do outro, os turnos de fala, obedeceram às regras combinadas entre a mediadora e o grupo, permitindo obter um desenvolvimento de habilidades orais e a eficácia nas regras do debate. Nessa direção, Schneuwly (2004) enfatiza que a oralidade é uma atividade colaborativa na medida em que um falante reconhece as situações em que precisa aguardar seu momento de fala e respeitar o momento de escuta por meio dos turnos de fala, em que os sujeitos negociam os períodos de pronunciamento.

Após a dinâmica de perguntas e respostas entre os debatedores e a mediadora, bem como a exposição dos argumentos, no último bloco do debate, a mediadora perguntou para todos se alguém gostaria de acrescentar algo do que foi discutido ou exemplificar com fatos ocorridos no dia a dia. Então, uma aluna se posicionou dizendo que gostaria de citar um fato que aconteceu há uns anos sobre *Fake News*. Vejamos o depoimento da estudante Raimunda Neves:

Com todo esse debate e diálogo que a gente teve, me fez lembrar sobre um fato, se não me engano, ocorrido em São Paulo, há uns sete anos, onde uma moça foi espancada até a morte por vítima de *Fake News*. Na época, a reportagem dizia que confundiram a moça com uma sequestradora de crianças e tudo começou quando fizeram postagens de notícias falsas no Facebook dela. Então, esse crime serve de lição pra gente checar as informações corretas antes de sair espalhando mensagens por aí, e o pior de tudo isso é que muitos se deixam levar por emoções imediatas e acabam cometendo injustiças com as pessoas.

No excerto acima, observamos que a assunção da palavra decorre de um ter o que dizer, no sentido de que é espontânea a fala a aula a revelar um processo reflexivo decorrente do contexto na qual a aluna faz parte e está plenamente envolvida. Como destaca Volóchinov (2021 [1929]), a expressão enunciado decorre do exterior e da situação social mais próxima. Nesse caso, o exemplo trazido para o evento enunciativo que se atualiza como **argumento de exemplificação**, a refratar **responsividade ativa em nível de contextualização**. Essa responsividade ancora-se em uma apreciação valorativa de gravidade, de seriedade da situação ao enfatizar a violência com que a vítima foi atingida: *espancada até a morte*.

Em seguida, o complemento do argumento apresenta uma conclusão sobre o tema suscitado a demonstrar o posicionamento discente por meio de um **argumento de princípios e valores**, uma vez que ações impensadas ou impulsivas podem incorrer em injustiças. Diante dessa voz, entendemos que ocorre **responsividade ativa em nível de reflexão**. Vemos no enunciado a importância do auditório social que, segundo Volóchinov (2021 [1929]), é aquele onde fluem as reflexões, as motivações e avaliações. É onde a palavra ganha forma como produto das inter-relações sociais e onde o sujeito assume a perspectiva de sua coletividade.

Notamos ainda, a referência a outras vozes sociais como *a reportagem dizia, fizeram postagem, Facebook*. Tais vozes denotam que as reflexões tecidas em contexto de letramento são enriquecidas quando a palavra da escola refrata sentidos e significados na vida do estudante. Ocorre, então uma conexão entre a vida e a cultura de forma que refrata na constituição do saber discente que vê nesses contextos de ensino e de aprendizagem o reconhecimento da sua realidade, do seu saber. Nesse sentido, ao trazer para o debate seus saberes e conhecimentos acerca da realidade, a aluna assume um tom de aconselhamento: *esse crime serve de lição pra gente* e refrata uma avaliação de cautela, ponderação e reflexão mesmo diante de contextos como o mencionado pela aluna.

A seguir, compilamos no quadro 10, as categorias de responsividade identificadas:

Quadro 10: Categorias de responsabilidades identificadas no enunciado da aluna

Conceito Orientador	Amostras	Categorias	
		Nível de responsividade ativa	Avaliação Social
Responsividade	argumento de exemplificação	Contextualização	Gravidade, seriedade
	argumento de princípios e valores	responsividade ativa em nível de reflexão	Cautela, ponderação e reflexão

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao continuum oralidade-escrita-oralidade, no que se refere à amostra de linguagem e expressão notamos a presença do pronome pessoal “a gente”, da locução adverbial “por aí” e da preposição “pra” a refratarem o registro mais informal, inerente à oralidade cotidiana. Em termos gerais, o discurso parece mais espontâneo, com pouco monitoramento no uso da linguagem, o que mostra que quanto mais à vontade o sujeito se sente, mais se evidencia os usos naturais da língua em contextos cotidianos. Isso mostra que a linguagem formal como quer a gramática formal da língua escrita coexiste com outras variedades de língua, em contextos de letramento.

No que diz respeito à decolonialidade, verificamos que os conhecimentos extraídos da vida cotidiana da aluna viabilizam a descolonização do ser. A narrativa recuperada pela estudante demonstra o grau de reconhecimento sobre a pertinência dos dados para o espaço de interação, o que a fez descrever o acontecimento em detalhes e estabelecer paralelos com o tema. Assim, por meio da recuperação de um conhecimento cotidiano, de uma forma de saber vivenciada nos espaços da vida social, a aluna reconheceu a entrada e instalação de seu lugar como sujeita detentora de conhecimento, o qual, ao ser mobilizada, institucionaliza o lugar de ser com validade de narrativas vividas.

A seguir, compilamos no quadro 11, as categorias de decolonialidade identificadas:

Quadro 11: A base decolonial de construção do argumento (trecho IV)

Conceito orientador	Amostra	Critério	Categoria identificada
Decolonialidade	Com todo esse debate e diálogo que a gente teve , me fez lembrar sobre um fato, se não me engano, ocorrido em São Paulo, há uns sete anos, onde uma moça foi espancada até a morte por vítima de Fake News . Na época, a reportagem dizia que confundiram a moça com uma sequestradora de crianças e tudo começou quando fizeram postagens de notícias falsas no Facebook dela . Então, esse crime serve de lição pra gente checar as informações corretas antes de sair espalhando mensagens por aí, e o pior de tudo isso é que muitos se deixam levar por emoções imediatas e acabam cometendo injustiças com as pessoas.	Decolonialidade do ser	Demonstra o grau de reconhecimento sobre a pertinência dos dados para o espaço de interação, o que a fez descrever o acontecimento em detalhes e estabelecer paralelos com o tema.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse posicionamento da aluna, analisamos como o estudo sobre as *Fake News* e seus impactos na sociedade atingiram-na e como isso refrata na constituição do discurso interior do sujeito. Ao compreendermos a responsividade a partir de seus posicionamentos, pudemos perceber que o desenvolvimento da consciência socioideológica deles é ampliado quando o conteúdo da aula vai ao encontro de suas realidades, de suas experiências e de seus conhecimentos de mundo. Ao tomar a palavra, a aluna assume o lugar daquela que tem algo a contribuir e o faz porque se sente à vontade para compartilhar porque sabe que há auditório para escutá-la, para oferecer-lhe a contrapalavra. Ela se expressa usando argumentos de argumento de exemplificação e argumento de princípios e valores. O uso desse tipo de argumentos refrata a inter-relação vida-escola e a formação de uma consciência ética e responsável que se fortalece com o discurso dos letramentos escolares.

No que tange ao continuum oralidade-escrita-oralidade, observamos que quanto mais o discente se sente à vontade, mas sua expressão se torna espontânea, mais há tendência de se utilizar das variantes inerentes aos discursos cotidianos. Isso denota que quanto mais estiverem familiarizados com situações

formais, mais se apropriarão de variantes mais formais, o que incorre na importância de práticas orientadas e conscientes do desenvolvimento social dos sujeitos. No processo de letramento é inerente a coexistência da oralidade-escrita e vice-versa, não incorrendo essa inter-relação em prejuízo de aprendizagem, mas em práticas positivas de valoração do conhecimento cotidiano do discente.

Após as conclusões do debate, abrimos espaço para que o coordenador, a gestora e os alunos expressassem suas opiniões sobre a atividade, fazendo uma avaliação socializada da realização do debate regrado, bem como de todas as etapas desenvolvidas. Primeiramente, o coordenador pedagógico da escola compartilhou sua visão sobre os aspectos mais marcantes da proposta pedagógica implementada.

A experiência de vida dos estudantes e as vivências acabam agregando qualquer assunto que é trabalhado em sala de aula. Fico feliz em observar o desenvolvimento dos alunos através do gênero debate regrado. Observei que houve um desenvolvimento não só na oralidade como na leitura e escrita. Já conseguem até debater sobre um assunto polêmico (Coordenador Pedagógico).

A interação do coordenador pedagógico é muito importante porque amplia o horizonte social dos alunos ao passo que agrega mais importância à atividade devido a relação hierárquica que há entre estudantes e coordenador. Volóchinov (2021 [1929]) destaca que o enunciado dos outros é percebido por um ser humano cheio de palavras próprias e na intradiscursividade que ocorrem a compreensão e a avaliação.

Em relação ao comentário do coordenador, podemos observar em sua palavra um tom de felicitação e de encorajamento direcionado tanto aos discentes quanto à professora, assim como uma avaliação de surpresa – *já conseguem até debater um assunto polêmico* – o que denota duas reflexões: a avaliação pré-concebida de que sujeitos como os da EJA não conseguem desenvolver habilidades relacionadas à debate sobre tema polêmico; a de que práticas situadas e organizadas, voltadas à incorporação e valorização do discurso discente são necessárias e produtivas no ensino de língua portuguesa.

Isso significa ampliar os espaços reconhecidamente direcionados à valorização da oralidade em situações cotidianas como base para impulsionar os processos de letramentos que decorrem em interação com o escrito, mas sem excluir à oralidade. Entendemos que a oralidade informal é constitutiva dos sujeitos

alunos, em especial dos sujeitos da EJA, que têm suas vivências ancoradas no discurso cotidiano. Ao reconhecer suas vivências, reconhecemos suas identidades, suas realidades e impulsionamos o envolvimento deles com práticas de letramento que envolvem a ampliação de conhecimentos relacionados à palavra oral em situações formais e à palavra escrita em contextos diversos. Porém, destacamos que esse tipo de abordagem não se faz sem compreendermos a relação oralidade-escrita e escrita-oralidade, pois que são parte inerentes às relações entre a vida e a escola e entre a escola e a vida.

Ao se referir ao discurso cotidiano, Volóchinov (2019 [1926]) esclarece que a palavra na vida é completada pela própria existência, um gesto, um olhar, um sinal, um esticar dos lábios, por exemplo, indicando o “bem ali” paraense que todos entendem que na verdade é “lá longe”. Para o autor, a palavra em suas abordagens fonéticas, morfológicas, sintáticas não faz sentido na realidade do existir. Para compreendê-la é preciso tomá-la no fluxo real da vida, na palavra viva das conversas, das interações sociais rodeada pelo extraverbal compartilhado pelos sujeitos.

[...] A particularidade dos enunciados da vida consiste justamente no fato de que eles estão entrelaçados por mil fios ao contexto extraverbal da vida e, ao serem isolados dele, perdem praticamente por completo o seu sentido: quem não conhece o seu contexto da vida mais próximo não irá entendê-los (Volóchinov, 2019 [1926], p. 121).

Nesse sentido, os alunos da EJA, ao serem orientados a falarem sobre informações falsas têm muito a dizer porque é um tema que emerge da vida deles, que compartilham, que conversam sobre no dia a dia e que de uma maneira ou de outra os afetam. A palavra na vida não vem ditada pelo escrito, mas pela necessidade e vontade de participar dos discursos. Já a palavra da escola é representativa de situações, de espaço, de contextos que requerem outros conhecimentos com os quais os sujeitos não estão acostumados. É essa compreensão que defendemos ao compreender a abordagem e reconhecimento da importância do continuum oralidade – escrita-oralidade no processo de letramento dos alunos da EJA.

Em seguida, um dos alunos teve a oportunidade de oferecer sua perspectiva sobre a proposta do debate.

Já cometi várias *Fake News* e considero o debate sobre esse tema muito relevante para desenvolver a nossa oralidade e para o nosso contexto social. Nos levou a ter um olhar reflexivo sobre a temática.

Ao usar a palavra, o aluno faz uma avaliação consciente de suas relações com o tema debatido. Observamos como o reconhecimento do discente de sua culpa é importante para a constituição de sujeitos éticos e responsáveis porque, como ele próprio diz, decorreu de um trabalho que promoveu a ampliação da consciência socioideológica de modo a permitir a reflexão e a experienciar a ética. Em decorrência disso, compreendemos que se trata de **responsividade ativa em nível de reflexão**, com avaliação valorativa de culpa, de confissão. Bakhtin (2003), em arte e responsabilidade, destaca que a vida, a arte e a ciência se conectam uma a outra na unidade do ser, a partir da assunção da responsabilidade e da culpa, atrelada, indiscutivelmente, à unidade do ser.

Nesse sentido, o posicionamento discursivo do aluno nos leva a refletir sobre o que teria levado esse aluno a assumir seu ato. Decorre daí que o contexto de debate e escuta e avaliação dos sujeitos ali envolvidos criou uma atmosfera propícia que favorece a palavra a ser apreciada com o tom reflexivo. Não é um tribunal, mas o espaço em que o cerne da atividade de ensino é a formação ética de sujeitos sociais, que exercem na vida tantos outros papéis. Isso vem ao encontro do anseio de uma educação linguística de nosso tempo em que se tem como centro do ensino o valor humano como cerne da cultura, da arte, da ciência, da vida. Como destaca Bakhtin (2020 [1920-1924], p.105):

[...] eu na minha singularidade e unidade, devo assumir uma atitude emotivo-volitiva particular em relação à humanidade histórica, devo afirmá-la como tendo realmente valor para mim, e fazendo isso, por consequência, tudo o que tem valor para ela se tornará válido também para mim.

O processo de avaliação socializada, permitiu que os alunos fizessem comentários e reflexões a respeito das atividades desenvolvidas que foram necessárias para percorrer o caminho que levou à culminância do debate regado. A escola não pode se abster dessa prática avaliativa, pois diz respeito à “avaliação que fazem de nós os do nosso grupo, os que trabalham conosco, os que aprendem conosco” (Antunes, 2006, p. 164)

Portanto, o trabalho com o debate regrado permitiu a ampliação das habilidades orais dos alunos, considerando que, sem o desenvolvimento da oralidade, o sujeito pode ter um aprendizado limitado em diversas situações sociais que envolve as práticas de oralidade, escuta, leitura e escrita. Por isso, não se trata de ensinar o aluno a falar, mas promover práticas que viabilizem o uso da linguagem oral.

Logo, as práticas escolares também precisam dar maior atenção às avaliações que uns alunos podem fazer dos outros, de um colega por outro, pois traz benefícios: aguça o olhar do avaliador, em um viés construtivo, obviamente, de verificar o que está bom e o que poderia melhorar na atividade do colega e favorece a aprendizagem social acerca da crítica saudável, em relação às considerações do outro, à pluralidade de visão, fatores de extrema relevância para a convivência social (Antunes, 2006).

Em nossa percepção, a realização deste trabalho pedagógico com os alunos de uma turma de 2ª etapa da EJA, a partir do gênero debate regrado foi uma jornada enriquecedora e reveladora. Desde o início, quando exploramos as concepções dos alunos sobre a língua portuguesa, até a materialização de um debate regrado, cada etapa contribuiu significativamente para o desenvolvimento de habilidades cruciais de oralidade. Os estudantes demonstraram uma evolução notável na compreensão e no discurso oral, evidenciando um maior entendimento de elementos como a organização do discurso, a importância do respeito aos turnos de fala e a articulação clara de ideias.

A interação e a confiança construídas ao longo do processo, especialmente no contexto desafiador da EJA, foram aspectos centrais para o sucesso dessa iniciativa. A atividade final, um debate regrado, não apenas consolidou os aprendizados dos alunos, mas também lhes oportunizou aplicarem de forma prática e reflexiva as habilidades adquiridas. Mesmo com alguns desafios de engajamento, a atividade foi um marco significativo, como refletido nas perspectivas compartilhadas pelo coordenador pedagógico e pelos próprios alunos.

Essa proposta pedagógica, evidenciou que a aprendizagem da língua portuguesa, especialmente em contextos como a EJA, vai além da gramática e abrange habilidades da interação discursiva no âmbito da oralidade que, também, são essenciais para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional dos alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos as considerações finais deste estudo retomando nosso objetivo geral: refletir sobre as relações responsivas de estudantes da EJA a partir do gênero discursivo debate regrado, em uma perspectiva decolonial de ensino. Em razão disso, estabelecemos um percurso, guiados por objetivos específicos.

Em atendimento ao primeiro objetivo específico traçado: verificar as práticas de oralidade em diferentes contextos do gênero debate regrado, desenvolvemos, implementamos e analisamos uma proposta de trabalho com o gênero debate regrado que englobou diferentes atividades organizadas, a contemplar práticas de oralidade distintas aliadas à leitura e à escrita. O percurso didático elaborado e implementado propiciou diferentes experiências com a prática da oralidade em contexto de letramento.

Com isso, observamos que as atividades com a oralidade no contexto do debate regrado se apoiam em práticas de escrita, seja no âmbito da leitura de textos para apropriação do conteúdo de dizer, seja no âmbito da escrita. As práticas de oralidade se desenvolvem mais nas conversas informais em que se volta à subjetividade dos sujeitos, a partir da ativação de saberes cotidianos e culturais, como o trabalho voltado à exploração do imaginário popular a partir da exploração audiovisual de narrativas do “Curupira” e do “Saci” e produção de áudios com lendas gravados em áudios e comunicados via whatsapp.

Outras atividades com a oralidade são ancoradas ou mediadas pela escrita, em que a escrita assume a centralidade do fazer: Identificação das situações comunicativas dos papéis comunicativos a partir da análise da relação entre tempo de fala e as informações expostas no debate regrado; Elaboração de lista com estratégias, elaboração de síntese e comunicação oral dos resultados; Ordenação de informações pertinentes à defesa de um ponto de vista e distinção entre opinião, fato e argumento; Elaboração de síntese para defesa de argumentos, oralização dos argumentos.

Notamos também, que há momento que a escrita assume papel coadjuvante, a medida que oralidade ganha centralidade na atividade. São exemplos, atividades como: ensaio dos alunos para o debate propriamente com orientação a partir de critérios pré-estabelecidos; realização de debate na sala de aula com registrado gravado em vídeo; realização de entrevista com coordenador pedagógico, a fim de

avaliar a percepção acerca das atividades no cenário de ensino e aprendizagem da escola e mapear o processo de desenvolvimento das habilidades comunicativas adquiridas, sobretudo na oralidade.

Para atender ao segundo objetivo: examinar a influência do gênero debate regrado na EJA sobre as habilidades de comunicação oral e a promoção da responsividade dos discentes, analisamos a participação dos alunos nas atividades de preparação e realização do debate. A partir dessa análise, foi possível compreender o processo de desenvolvimento da consciência socioideológica dos alunos a partir do exame da responsividade deles, propiciadas pelo ensino e aprendizagem do gênero debate regrado.

Ao compreendermos que a responsividade decorre da formação do discurso interior compreendemos como produtivo o processo, vez que identificamos apenas responsividade ativa, aquelas manifestas por meio do discurso. Assim, relacionamos a responsividade docente a partir do arranjo autoral e criativo de argumentos, permeados de avaliações sociais.

Na primeira parte do debate, foi de evidência, causa e consequência, de princípios e valores com manifestação de responsividade em nível de contextualização, compreensão inicial e reflexão, respectivamente. A responsividade, por sua vez, denotou avaliação social negativa em relação à forma de dispersão de *fake News*, de desconhecimento e de preocupação.

Na segunda parte do debate, identificamos uso de argumentos de causa e consequência e de constatação, ainda muito ancorados nas experiências pessoais, no campo cotidiano, em que prevalece práticas orais. Esses argumentos apresentaram responsividade ativa em níveis de letramento, de repúdio, de contraposição, de opinião, a demonstra posicionamento de enfrentamento em relação às informações falsas a demonstrar ampliação da consciência socioideológica sobre as Fake News e seus impactos sociais. Essa responsividade decorre da forma como os alunos avaliam a disseminação de informações falsas. Na visão deles, esse tipo de informação é vista de forma negativa e evidenciam depreciação, ato criminoso, malícia de quem divulga conscientemente, discordância, recriminação e repúdio.

Na terceira parte do debate, constatamos que a responsividade discente desenvolve-se a partir de argumentos de constatação, de autoridade, de princípio e valores, a evidenciar que o trabalho com o gênero levou ao desenvolvimento da

habilidade de argumentar. Os argumentos elaborados revelam responsividade ativa em níveis de: contextualização, de letramento, de consciência ética, justificadas por apreciações avaliativas de combate às notícias falsas com valoração positiva a demonstrar consciência ética, de conhecimento e de responsabilidade.

Na quarta parte do debate, momento de comentários livres e apreciações dos alunos, coordenador pedagógico sobre a atividade, identificamos que a responsividade decorre de uma conclusão avaliativa e pessoal de cada um, na medida em que ocorre falas mais subjetivas em relação ao tema, decorrentes de todo o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, tivemos: argumento de exemplificação e de princípios e valores, a partir dos quais identificamos responsividade ativa em nível de contextualização e de reflexão. Essa responsividade decorre de apreciação valorativas que consideram graves, sérias, violentas, injustas, as consequências da disseminação de informações falsas. Identificamos, ainda, responsividade ativa em nível de reflexão, com avaliação valorativa de culpa, de confissão.

Em relação ao continuum oralidade-escrita-oralidade, no continuum oralidade-escrita-oralidade analisamos a linguagem e formas de expressão, relacionadas às variedades de registro, considerando ao campo do cotidiano e as práticas de letramento. No decorrer da atividade de realização do debate regrado, observamos a coexistência de variantes informais, oriundas de contextos cotidianos e formais, oriundas dos contextos de letramento, como a existência de variantes de pronomes pessoais: a gente e nos elíptico, assim como conectivos; “é aí”, “agora”. Identificamos ainda ocorrência de dificuldade de concordância verbal e nominal. Porém, verificamos que ao primarem por registro mais formal ocorre maior grau de monitoramento, a refratar valoração positiva e empenho dos alunos em aprender outras variantes.

A oralidade, no debate regrado, é central, assume maior relevância, mas é ancorada em práticas de escrita que favorecem o letramento. Por outro lado, a elaboração de argumentos ainda é fortemente marcada pelas vivências sociais e culturais, o que leva a dizer que o ambiente cotidiano não pode ser desconsiderado ou considerado como de menor importância no processo de letramento pois ele preenche o dizer dos alunos a dar-lhes autoria e propriedade da palavra.

Nesta pesquisa, observamos que a prática do debate regrado como uma ferramenta pedagógica na EJA, 2ª etapa, não apenas melhorou a competência

comunicativa oral dos alunos, como também promoveu o desenvolvimento de habilidades críticas e argumentativas essenciais para uma formação mais integral. Nesse sentido, pudemos constatar que as atividades envolvendo a oralidade a partir do gênero debate regrado, revelaram-se eficazes porque suscitaram uma transformação significativa dos sujeitos aprendentes, não apenas no que diz respeito às ações realizadas em âmbito escolar, mas também em suas vidas pessoais e sociais.

Vale ressaltar que a intervenção pedagógica realizada demonstrou a importância do papel docente no fomento e orientação dessas experiências orais. O engajamento dos educandos nas diversas etapas do projeto interventivo evidenciou um progresso notável em suas habilidades de comunicação, argumentação e reflexão crítica.

Além disso, o estudo sublinha a interconexão entre oralidade, leitura e escrita, destacando que o trabalho com gêneros orais pode, também, favorecer o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas dos discentes de maneira integral. Tal constatação, de certo modo, reforça as afirmações de teóricos como Marcuschi (2007), Antunes (2003), Carvalho e Ferrarezi (2018), dentre outros, sobre a importância da integração de diferentes modalidades de linguagem no processo educativo.

Entendemos que a abordagem adotada nesta pesquisa pode contribuir significativamente para o campo de pesquisa sobre o ensino e aprendizagem da linguagem/língua, em especial no que tange à oralidade, para um público escolar que muitas vezes é esquecido ou não é valorizado como deveria. Ao demonstrar a eficácia da proposta pedagógica implementada na turma de 2ª etapa/EJA, nossa pesquisa revela a necessidade de propostas de ensino que vão além do convencional, incentivando o pensamento crítico e a comunicação autêntica, reflexiva, consciente, elementos fundamentais para a formação cidadã dos nossos estudantes da EJA.

Para atender ao terceiro objetivo: analisar em que medida uma abordagem decolonial de ensino e aprendizagem da oralidade na EJA, pode desafiar e transformar estruturas de ensino coloniais, podemos pontuar que ela se concretizou em duas direções. A primeira delas na condução temática dos debates e das atividades, uma vez que a eleição do tema *Fake News* recuperou um conjunto de conhecimentos subalternizados pelo sistema educacional, mas centrais para o

engajamento e participação dos alunos. Essa recuperação foi capaz, no curso das atividades de preparação, motivar os alunos ao reconhecimento de seus lugares como produtores de conhecimento, o que implicou a revisão dos lugares sociais ocupados por eles.

A segunda direção, relacionada ao efeito das atividades é manifestada na concretização final do debate regrado, reside na materialização de um processo simultâneo de descolonização do saber e do ser. Com a regularidade das atividades, foi possível mapear o funcionamento de diferentes graus de responsividade sobre os temas e os lugares sociais ocupados pelos alunos. Em maior ou menor grau, os alunos manifestaram a ocupação de uma postura de conscientização sobre o tema por meio da exploração do que lhes era familiar, o que os conduziu a percepção de si como sujeitos de direito e produtores de saberes válidos. Logo, a descolonização do saber, traduzida pelo desenvolvimento das habilidades comunicativas e da concatenação temática, viabilizou a descolonização do ser.

A potencialidade da descolonização do ser, como reflexo da ressignificação das epistemologias, foi evidenciada no enunciado do coordenador pedagógico. Como identificado na seção analítica, o enunciado de encerramento proferido pelo coordenador evidenciou a superação de expectativas: em outras palavras, o representante da unidade escolar não espera visualizar os alunos como agentes de saber e reconhecedores da potencialidade de suas vivências sociais. Como mecanismo de deslocamento dos ordenamentos naturalizados, o trabalho com o debate regrado permitiu a instrumentalização dos alunos em direção ao aprimoramento da capacidade epilinguística e de autorreconhecimento social, reverberando na assunção de lugares de ação, de agência social.

Por fim, a descolonização do poder foi tomada de maneira sutil. Como gesto inicial de demonstração da produtividade de centralização da oralidade como um objeto de ensino capaz de ressignificar o modo de compreensão das práticas pedagógicas, da instituição escolar e dos integrantes da comunidade escolar. Essa sutileza toca, necessariamente, alguns pontos, a saber: a oralidade não foi inventada ou produzida a partir do projeto. De fato, o que houve foi a percepção da complexidade das relações de sentido e de interações sociais mediadas pelos gêneros orais. Neste caso, a complexidade do trabalho com temas contemporâneos e que atingem a vida cotidiana, bem como o aprimoramento de habilidades de uso da linguagem mais monitoradas;

A Educação de Jovens e Adultos, de modo geral, ainda é pouco pautada na agenda das políticas educacionais. Os documentos de orientação da paisagem educacional brasileira não evidenciam a EJA como um segmento importante para a formação cidadã, para o desenvolvimento econômico, político e cultural, o que forja uma imagem de ausência de necessidade de ações interventivas que busquem dirimir as desigualdades que atravessam as narrativas dos alunos.

Consequente, essa lacuna de explicitação da EJA como população em processo de formação reclama, a partir de projetos pedagógicos como este em tela, a construção de ações específicas voltada para o atendimento das necessidades educacionais, sociais e políticas desse segmento da educação brasileira. No caso da escola pública, ainda são necessárias intervenções constantes e sistemáticas para a percepção da produtividade de projetos socialmente engajados na efetivação de letramentos em gêneros orais e suas repercussões, em médio e longo prazo, nas vidas dos sujeitos e sujeitas atendidos pelas unidades de ensino.

Os resultados deste trabalho, portanto, destacam a relevância e o impacto positivo da integração de gêneros orais, como o debate regrado, no currículo escolar, fornecendo um caminho para práticas educacionais mais produtivas, inclusivas e condizentes com as práticas socioculturais dos alunos. Esta pesquisa abre portas para futuras investigações sobre como diferentes modalidades de linguagem podem ser exploradas para potencializar a experiência educacional dos estudantes, especialmente em contextos de educação para jovens e adultos.

Os dados que encerram este estudo são, ao mesmo tempo, conclusão de um percurso de constatação produtiva do ponto de vista linguístico e sociopolítico, bem como convidam a continuidade por outros pesquisadores engajados na oportunização de grupos sociais.

REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Arte e responsabilidade. In.: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra: prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. XXXIII.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução do russo, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov – 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

BILRO, Fabrini Katrine da Silva; Barbosa, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo; Costa-Maciel, Débora Amorim Gomes da. **Gêneros Oraís, Livro Didático e Educação de Pessoas de Jovens, Adultas e Idosas**: mapeando cenários de didatização. Revista da Abralín, v. 20, n. 3, p. 1477-1499, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: janeiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em Mar./2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível: https://ceunes.ufes.br/sites/ceunes.ufes.br/files/field/anexo/ed145_def_cb.pdf. Acesso em Nov./2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: abril de 2023.

BOTLER, Laís Maria Álvares Rosal. **Gêneros orais e ensino de língua portuguesa: concepções e práticas**. Recife, 2013. 210 f. Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13088>. Acesso em agosto/2023.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2014.

CHARTIER, Roger (Org). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CRUZ, Mayara Alexandra Oliveira. **Livro didático, oralidade e podcast na formação de professores de língua portuguesa**: ancoragens e deslocamentos (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará. 2022. 155 f. Disponível em:
https://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/15641/1/Dissertacao_LivroDidaticoOralidade.pdf. Acesso: abril/2022.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. (Recurso Digital).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de Linguagem e de leitura no ensino de Língua Materna. In.: FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. (Orgs.). **Interação e Escrita no ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 9-32.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

JÚNIOR, José Ribamar Lopes Batista; PEIXOTO, Gercivaldo Vale. **Oralidade, argumentação e tecnologias digitais no projeto polêmicas em debate**. Revista ENTRELETRAS: Araguaína, v. 14, n.1, p. 111-131. Jan/abr 2023.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32, n.53, p.1-25, dez., 2007. Disponível em:
<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: Jun./2023.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL; BRANDÃO; LIMA. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? *In*: LEAL, Telma F.; GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma pedagogia do oral. **Signum**: Estud. Ling., Londrina, n. 11/2, p. 137-153, dez., 2008. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3053/4671>. Acesso em: jun./2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. Editora Cortez. São Paulo, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade no contexto de usos linguísticos: caracterizando a fala. *In*: MARCUSCHI, L. A; DIONÍSIO, A. Pai. (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n.34, p/287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade. O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.32, n.94, p.1-18, 2017.

Nascimento, Carlos Bezerra do. **Oralidade e letramento**: o debate em sala de aula. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2015. 107 f.

NONATO, Sandoval. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 19, n. 1, 2019, p. 49-68.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Aprovado pelo CEE-PA pela Resolução nº 769, de 20 de dezembro de 2018. Comissão ProBNCC Pará (MEC). 2. ed. revisada e publicada pela Secretaria de Estado de Educação do Pará. Belém: SEDUC, 2019. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_pa.pdf. Acesso: Ago/2023.

PARÁ. **Documento Curricular do município de Ananindeua**. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino. Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino. Ananindeua – PA – 2019.

SALES, Sandra Regina; PAIVA, Jane. As muitas invenções da EJA. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.22, n.58, p.1-15, 2014.

SILVA, Ethiene Cardoso da. **Multiletramentos na Formação de Professores da EJA** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará. 2022. 139 f.

SOARES, Magda. **Alfabetrar: toda a criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOBRAL, Adail Ubirajara. Ato/atividade e evento. In.: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: **conceitos-chave**, 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2021, p. 11-36.

SOUZA, Júlia Teixeira. **Concepção de Oralidade Presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/>. Acesso: Abril/2023.

SOUZA, Júlia Teixeira; PESSOA, Ana Cláudia R. Gonçalves. **Ensino da oralidade: abordagem da dimensão valorização dos textos de tradição oral nos cadernos do PNAIC 2013**. In: Anais do V CONBALF, 5ª edição, 2021. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1246/810. Acesso: abril/2023.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

STORTO, Letícia Jovelino; BRAIT, Beth. Oralidade na educação básica: trabalhando com o gênero receita culinária. In.: RODRIGUES, I. C. F. S. dos; OHUSCHI, M. C. G. (Orgs.). **As interfaces possíveis no processo de ensino e aprendizagem de línguas e culturas**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2021[1929], p. 227-240.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Palavra na vida e palavra na poesia**. Ensaio, artigos, resenha e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926], p.109-146.

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: LOSACCO, José Romero (Org.). **Pensar distinto, pensar de(s)colonial**. Caracas, Venezuela: LaPerrayLaRana, 2020.