

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ORALIDADE NA EJA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO GÊNERO DEBATE REGRADO

THE TEACHING AND LEARNING OF ORALITY IN “EJA”: AN EXPERIENCE BASED ON THE REGULATED DEBATE GENRE

Letícia Gabriel Garcia do Amaral  <https://orcid.org/0009-0006-2650-9886>
Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua
leticiagarciag05@gmail.com

Isabel Cristina França dos Santos  <https://orcid.org/0000-0001-5750-5868>
Universidade Federal do Pará
irodrigues@ufpa.br

D.O.I: <http://doi.org/10.5281/zenodo.14580100>.

Recebido em 30 de setembro de 2024

Aceito em 10 de dezembro de 2024

Resumo: Este artigo integra uma dissertação de mestrado desenvolvida a partir das pesquisas e diálogos no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Alfabetização, letramentos e práticas docentes na Amazônia (GALPDA/CNPq), iniciadas no primeiro semestre de 2021. O estudo propõe uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da oralidade em práticas de situações reais por meio de uma abordagem didático-pedagógica baseada no 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. O objetivo geral é examinar a influência do gênero debate regrado no desenvolvimento das habilidades de comunicação oral, utilizando como tema central as *Fake News*. A fundamentação teórica baseia-se nos estudos de Volóchinov (2019[1926]); Bakhtin (2016[1979]); Dolz e Schneuwly (2004); Carvalho e Ferrarezi (2018); Geraldi (2012); Kleiman (2007); Freire (2013) dentre outros. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativo-interpretativa, com viés teórico-metodológico a partir do gênero discursivo debate regrado.

Palavras-chave: Oralidade. Debate regrado. Educação de Jovens e Adultos.

Abstract: This manuscript is part of a master's dissertation developed from research and dialogue in the Study and Research Group on Literacy, Literacy and Teaching Practices in the Amazon (GALPDA/CNPq), which began in the first half of 2021. This study proposes a reflection on the teaching and learning of orality through a didactic-pedagogical approach based on the discursive genre ‘regulated debate’ in a 2nd stage class of Youth and Adult Education (EJA), in a municipal public school in Ananindeua/PA. The general objective is to examine the influence of the regulated debate genre on the development of oral communication skills, using Fake News as the central theme. The theoretical foundation is based on the studies of Volóchinov (2019[1926]); Bakhtin (2016[1979]); Dolz and Schneuwly (2004); Carvalho and Ferrarezi (2018); Geraldi (2012); Kleiman (2007); Freire (2013) among others. Methodologically, this is qualitative-interpretative research, with a theoretical-methodological bias based on the discursive genre regulated debate.

Keywords: Orality. Regulated debate. Youth and Adult Education.

1. Introdução

A oralidade é uma prática social de interação comunicativa, fundamental para a formação do sujeito, pois permite que ele se engaje ativamente em processos de construção de significados. Ao exercer a oralidade, esse sujeito além de interagir com o meio sociocultural do qual faz parte, analisa criticamente a sociedade, sua realidade cotidiana e os elementos que o cercam.

Nesse sentido, trabalhar a oralidade em sala de aula vai além de simplesmente ensinar a falar em público; trata-se de um exercício intencional que envolve reflexão, diálogo e posicionamento crítico diante do mundo. Muitas vezes, a escola é mais preparada para desenvolver a escrita, mas ainda carece de um direcionamento claro e estruturado para abordar os diversos aspectos da comunicação oral. Antunes (2003) argumenta que essa lacuna ocorre porque, historicamente, a oralidade tem sido relegada ao domínio do espontâneo e do cotidiano, enquanto o ensino formal raramente aborda as exigências dos gêneros orais da comunicação pública. Esses gêneros exigem escolhas lexicais especializadas, estruturas composicionais específicas e o atendimento às convenções sociais específicas do falar em público. Assim, promover o ensino da oralidade implica explorar sua função social em diferentes esferas, de modo a ampliar visões e interpretações sobre o mundo. É essencial, portanto, que o ensino inclua práticas que permitam ao aluno inserir-se em contextos reais de comunicação, desenvolvendo habilidades de oralidade que sejam significativas e adequadas às demandas formais de comunicação.

Para tanto, é primordial que a oralidade ocorra em ambientes favoráveis à sua utilização e, principalmente, que esteja inserida no contexto do letramento, permitindo aos estudantes vivenciar experiências reais e compreender a funcionalidade dos gêneros orais. Através desse contato, os alunos podem consolidar seus posicionamentos, questionamentos e opiniões, refletindo sobre sua própria realidade e formando conceitos próprios. Conforme Kleiman (2007, p. 19), letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Embora a autora se refira à escrita, podemos compreender que o letramento, ao se estender para as práticas sociais, abarca também as práticas de oralidade, já que ambos fazem parte do processo de comunicação e são fundamentais para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Assim, o letramento vai além das práticas sistematizadas, englobando tanto o uso funcional da escrita quanto a oralidade em contextos significativos.

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. Nessa direção, promover um trabalho pedagógico mais direcionado à oralidade nas escolas é cada vez mais necessário, apesar de desafiador. Porém, esse gesto precisa ocorrer mediante a 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, como mencionamos, ainda se mostram limitados no tratamento da oralidade, muitas vezes negligenciando-a como objeto de estudo sistemático. Segundo Antunes (2003, p. 24), isso resulta em “uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar”, uma vez que há uma percepção equivocada de que o uso oral cotidiano não necessita ser abordado em sala de aula. Essa visão leva à crença errônea de que, na “fala”, tudo é permitido e não há necessidade de regras ou estudo, pois as atividades relacionadas aos gêneros orais são vistas como restritas às interações cotidianas, como conversas informais, explicações familiares ou trocas de ideias no dia a dia. Esse entendimento subestima o valor pedagógico da oralidade e sua função essencial no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes.

Diante disso, este trabalho foi desenvolvido com o tema “A oralidade a partir do gênero debate regrado na EJA”, integrando uma pesquisa de Mestrado. O foco recai sobre a implementação de uma atividade pedagógica baseada em um debate regrado com o tema “O impacto das *Fake News* na sociedade: conhecer para combater”. Durante a atividade, os alunos assumiram o papel de debatedores, explorando as características do gênero discursivo selecionado para aprimorar suas habilidades comunicativas. Além de promover o desenvolvimento da oralidade, a atividade também incentivou uma reflexão crítica sobre as *Fake News*, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, éticos e reflexivos.

O objetivo principal deste artigo é analisar a influência do gênero debate regrado no desenvolvimento das habilidades de comunicação oral dos estudantes da EJA, tendo como tema central as *Fake News*. Para isso, baseamo-nos em estudos teóricos de autores como Volóchinov (2019 [1926]), Bakhtin (2016 [1979]), Dolz e Schneuwly (2004), Carvalho e Ferrarezi (2018), Geraldi (2012), Kleiman (2007) e Freire (2013). Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é qualitativa e interpretativa, sendo aplicada no contexto da 2ª etapa da EJA, no ensino fundamental. Este estudo está estruturado em cinco seções: 1) Introdução; 2) O trabalho com a oralidade no processo de ensino e aprendizagem na EJA; 3) A oralidade nos marcos regulatórios da Educação Básica; 4) O ensino do gênero discursivo debate regrado; 5) Percorso Metodológico da Pesquisa, seguido das Considerações Finais.

2. O trabalho com a oralidade no processo de ensino e aprendizagem na EJA¹

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. (2018), 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

¹ A EJA é uma modalidade de ensino prevista na legislação brasileira que se destina a atender pessoas que não concluíram a educação básica na idade regular. Abrangendo desde o ensino fundamental até o médio, essa modalidade busca garantir o direito à educação para jovens, adultos e idosos, oferecendo oportunidades de aprendizagem que considerem as especificidades de cada faixa etária e as vivências socioculturais dos estudantes. A EJA é orientada pelos princípios da equidade e inclusão, desempenhando um papel essencial na promoção da cidadania e no combate às desigualdades educacionais (Brasil, 1996).

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 (Antunes, 2003). 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.

De acordo com Storto e Brait (2021, p. 48),

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.

Nesse sentido, as autoras 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 além de valorizar os conhecimentos prévios, preparam os estudantes 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, o professor e a escola como um todo 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, 2018, 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 valoração 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 oralidade nos marcos regulatórios da Educação Básica

A oralidade, como um eixo central no ensino da Língua Portuguesa (doravante LP), tem ganhado cada vez mais espaço no contexto escolar e nos estudos acadêmico-científicos. No entanto, grande parte dos docentes ainda enfrenta dificuldades para trabalhar pedagogicamente essa prática de linguagem em sala de aula. Essa limitação, frequentemente, decorre da falta de embasamento teórico-metodológico e pedagógico no que se refere ao ensino e aprendizagem da LP a partir da perspectiva da oralidade. Conforme Antunes (2003), a formação docente, em muitos casos, não prepara os professores para tratar a oralidade de maneira sistemática e planejada, relegando-a ao âmbito do espontâneo e do cotidiano. Tal realidade revela fragilidades na formação docente, embora reconheçamos que este não é o único fator que contribui para essa dificuldade.

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 se baseiam em formas de comunicação oral do dia a dia, mas para além disso, 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 ampliará o repertório linguístico dos estudantes e os preparará a se movimentarem 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 (2018, 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.

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). Assim, o planejamento pedagógico docente deve incluir as competências de falar e de ouvir que respeitem todas as variedades linguísticas existentes recomendadas na 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 agir 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.

4. O ensino do gênero discursivo 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 social. 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 um 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.

5. Percurso Metodológico da Pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e interpretativa, com o objetivo principal de examinar a influência do gênero debate regrado no desenvolvimento das habilidades de comunicação oral dos estudantes da 2ª etapa da EJA. Para alcançar esse objetivo, foi implementada uma atividade pedagógica que promoveu o debate sobre o tema “*O impacto das Fake News na sociedade: conhecer para combater*”. O contexto da pesquisa foi uma turma da 2ª etapa do Ensino Fundamental da EJA, composta por quinze estudantes, em uma escola pública municipal localizada em Ananindeua/PA. A escolha desse grupo considerou a necessidade de explorar como o gênero debate regrado pode atender às especificidades do público da EJA, que muitas vezes não é valorizado adequadamente nas práticas pedagógicas voltadas à oralidade. Para a análise, foram selecionadas amostras de falas de quatro estudantes. Essa escolha foi feita com base na representatividade dessas falas em relação aos diferentes níveis de engajamento, estratégias discursivas empregadas e desafios enfrentados durante o debate.

As interações dos estudantes foram transcritas integralmente, com o objetivo de preservar as características da oralidade presentes em suas falas, como pausas, interrupções e expressões típicas. Para realizar a transcrição, utilizamos o aplicativo *Transkriptor*², que facilitou o registro detalhado das falas. Já a gravação dos áudios foi feita com o gravador de voz do celular, uma ferramenta prática e acessível que permitiu captar com clareza as interações realizadas durante os debates. Durante a transcrição, optamos por não destacar elementos como entonação ou outros aspectos prosódicos, já que o foco principal da análise foi o conteúdo argumentativo e o uso da linguagem.

A análise foi realizada com base em duas categorias principais. A primeira abrangeu os aspectos discursivos, considerando a construção dos argumentos, as vozes mobilizadas, como intertextualidades e interdiscursos, e as estratégias argumentativas dos estudantes. Já a segunda categoria abrangeu aspectos normativos, como o uso de registros linguísticos formais e informais, concordância verbal e nominal, além da presença de conectores discursivos que contribuem para a coesão e a lógica do discurso.

Os dados foram coletados a partir da observação direta das interações durante o debate realizado em sala de aula, com registros em diário de campo e pela transcrição detalhada das falas dos alunos. Observamos elementos como o respeito aos turnos de fala, a capacidade de argumentação e o uso de recursos linguísticos que refletem tanto os avanços quanto os desafios no desenvolvimento das habilidades comunicativas e argumentativas dos estudantes. Além disso, é importante destacar que os nomes reais dos participantes foram substituídos por pseudônimos escolhidos pelos próprios alunos. Esse processo visou reforçar o caráter identitário do nome, conectando-o aos sujeitos envolvidos.

5.1 Análise e discussão da atividade

O debate desenrolou-se em três partes, cada uma iniciada com uma pergunta motivadora para os grupos de alunos: 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.

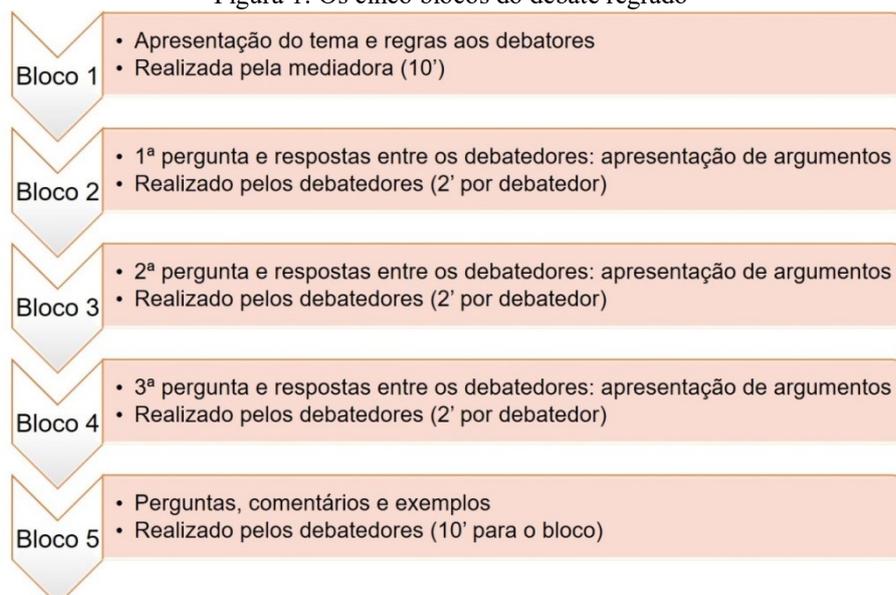
² Transkriptor é um aplicativo que utiliza inteligência artificial para converter arquivos de áudio e vídeo em texto. A ferramenta permite realizar transcrições rápidas e precisas, suportando diversos idiomas, o que facilita o registro e a análise de dados em pesquisas acadêmicas. Mais informações podem ser obtidas no *site* oficial do aplicativo: <https://transkriptor.com/pt-br/>.

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 1.

Figura 1: Os cinco blocos do debate regrado



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. 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.

No seguinte trecho: “*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.

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.

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.

O termo “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 *continuum* 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 entrelaça em ambientes formais, pois a 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 1, 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 1 – 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).

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 fecharam 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*.

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. [...] 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.

Observamos no excerto v, que a ausência de concordância verbal nesse enunciado não é recorrente no *continuum* 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 2, 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 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	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.

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 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. 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.

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.

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 3, 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 3 – 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.

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.

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 na aula, revelando um processo reflexivo decorrente do contexto na qual a aluna faz parte e está plenamente envolvida. Como destaca Volóchinov (2021 [1929]), a expressão enunciada decorre do exterior e da situação social mais próxima.

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.

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.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo principal analisar a influência do gênero debate regrado no desenvolvimento das habilidades de comunicação oral dos estudantes da EJA, com ênfase no tema central das *Fake News*. Com base na análise da participação dos alunos nas atividades propostas, constatamos que o objetivo foi alcançado, uma vez que o trabalho com o gênero debate regrado propiciou avanços significativos no *continuum* oralidade-escrita-oralidade, revelando o impacto positivo da intervenção pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito ao *continuum* oralidade-escrita-oralidade, observamos que os discentes demonstraram habilidades progressivas ao transitar entre registros formais e informais, utilizando recursos da linguagem oriundos tanto do cotidiano quanto de práticas de letramento. Durante os debates, coexistiram variantes informais, como o uso de “a gente” e “é aí”, e formas mais formais, oriundas do monitoramento da linguagem, de modo a evidenciar um esforço consciente por parte dos alunos para adequar o discurso às exigências do gênero.

A oralidade, nesse contexto, assumiu um papel central, ancorada em práticas de escrita que ampliaram o repertório linguístico dos discentes. Embora dificuldades como a concordância verbal e nominal tenham sido identificadas, essas limitações não comprometeram a construção dos argumentos, que foram enriquecidos pelas vivências sociais e culturais dos educandos. Essa integração entre o ambiente cotidiano e as práticas escolares destaca que o contexto de vida dos estudantes da EJA é fundamental para garantir sua autoria e protagonismo na palavra.

Os resultados obtidos demonstram que o gênero debate regrado potencializou a competência comunicativa oral dos estudantes e promoveu o desenvolvimento de habilidades críticas e argumentativas essenciais para uma formação cidadã mais plena. O tema das *Fake News*, ao ser discutido de forma reflexiva, permitiu que eles se posicionassem de forma consciente, fortalecendo sua capacidade de discernir informações e construir discursos fundamentados.

Ademais, a intervenção evidenciou o papel indispensável do papel docente no planejamento, execução e mediação de práticas pedagógicas que priorizem a oralidade. O engajamento dos alunos em todas as etapas do projeto mostrou o quanto a oralidade, quando trabalhada de forma sistemática, contribui para a ampliação das competências linguísticas e discursivas, reforçando os apontamentos de teóricos como Marcuschi (2007), Antunes (2003) e Carvalho e Ferrarezi (2018).

Entendemos que a abordagem adotada neste trabalho 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, de certa forma, a necessidade de propostas de ensino que vão além do convencional, incentivando o pensamento crítico e a comunicação reflexiva e consciente, elementos fundamentais para a formação cidadã de estudantes da Educação Básica, especialmente, os da EJA.

Referências

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

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].

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em jun./2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: setembro de 2024.

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

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 Glaís 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).

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

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: Set./2024.

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.

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: Jul/2024.

STORTO, Leticia 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**. Ensaios, artigos, resenha e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926], p.109-146.