



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANILO RENATO DA SILVA MARTELO

**ABORDAGEM DIDÁTICA DOS GÊNEROS ORAIS NO ENSINO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MATO  
GROSSO: HORIZONTES DECOLONIAIS**

RONDONÓPOLIS/MT

2025

DANILO RENATO DA SILVA MARTELO

**ABORDAGEM DIDÁTICA DOS GÊNEROS ORAIS NO ENSINO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MATO  
GROSSO: HORIZONTES DECOLONIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha Linguagem, Educação e Cultura, da Universidade Federal de Rondonópolis como requisito parcial para obtenção do título Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli.

RONDONÓPOLIS/MT

2025

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

M376a Martelo, Danilo Renato da Silva.  
Abordagem didática dos gêneros orais no ensino de língua portuguesa na rede pública estadual de Mato Grosso [recurso eletrônico] : Horizontes decoloniais / Danilo Renato da Silva Martelo. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 153 f., pdf). – 2025.

Orientador(a): Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2025.  
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Gênero oral. 3. Abordagem didática. 4. Decolonialidade. 5. Sistema estruturado. I. Borelli, Julma Dalva Vilarinho Pereira, *orientador*. II. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**

**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: “ABORDAGEM DIDÁTICA DOS GÊNEROS ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MATO GROSSO: HORIZONTES DECOLONIAIS”**

**AUTOR: MESTRANDO DANILO RENATO DA SILVA MARTELO**

Dissertação defendida e aprovada em **07** de **MARÇO** de **2025**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

**1. JULMA DALVA VILARINHO PEREIRA BORELLI** (Presidente da Banca/**ORIENTADORA**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**2. SANDRA REGINA FRANCISCATTO BERTOLDO** (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**3. ROSANE ROCHA PESSOA** (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

**4. SHIRLENE ROHR DE SOUZA** (Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**RONDONÓPOLIS, 07/03/2025.**



Documento assinado eletronicamente por **Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, Docente - UFR**, em 07/03/2025, às 17:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosane Rocha Pessoa, Usuário Externo**, em 07/03/2025, às 17:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra R Franciscatto Bertoldo, Docente - UFR**, em 10/03/2025, às 09:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0460883** e o código CRC **1EDD41FB**.

DANILO RENATO DA SILVA MARTELO

ABORDAGEM DIDÁTICA DOS GÊNEROS ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MATO GROSSO: HORIZONTES  
DECOLONIAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-graduação em Educação,  
Linha Linguagem, Educação e Cultura, da  
Universidade Federal de Rondonópolis como  
requisito parcial para obtenção do título Mestre  
em Educação.

Aprovado em:

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli  
Orientadora  
UFR - Universidade Federal de Rondonópolis

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina Franciscatto Bertoldo  
Examinadora Interna  
UFR - Universidade Federal de Rondonópolis

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Rocha Pessoa  
Examinadora Externa  
UFG - Universidade Federal de Goiás

*À minha família, raiz que me nutre e me sustenta, memória viva de saberes tecidos no tempo, onde aprendi que o conhecimento não se escreve apenas em livros, mas se entoa em cantos, em causos, em contos, se compartilha em olhares e se fortalece na partilha.*

*Aos mestres e mestras da vida, aqueles que, em gestos e palavras, me ensinaram que aprender é caminhar com os que vieram antes, ouvindo suas histórias, acolhendo suas lições e transformando-as em novas sementes.*

*Aos amigos e companheiros de jornada, cujas vozes ecoaram junto à minha, tornando o caminho mais leve e mais potente.*

*Dedico este trabalho à ancestralidade que habita em mim, à oralidade que dá vida aos saberes e à resistência dos que vieram antes, pois é na palavra compartilhada e no encontro com o outro que construímos um mundo onde todos têm voz.*

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é mais do que a conclusão de uma etapa acadêmica; é o testemunho de uma caminhada tecida com desafios, sonhos e, acima de tudo, gratidão. A cada página escrita, ecoam as vozes, os gestos e os ensinamentos daqueles que me sustentaram nessa trajetória.

À minha família, dedico meu amor e reconhecimento mais profundos. Mesmo nascidos em um contexto de simplicidade e humildade, vocês sempre acreditaram na potência transformadora da educação. Em meio às dificuldades, encontraram maneiras de me apoiar, de me fortalecer e de me lembrar que o conhecimento é um caminho sem volta, um ato de resistência e de esperança. Suas lições de resiliência, trabalho árduo e amor incondicional foram e sempre serão as chaves que abriram portas para cada conquista que hoje celebro.

Minha gratidão também se estende às escolas públicas do interior de São Paulo, onde dei meus primeiros passos no mundo da educação. Foi nesses espaços, tantas vezes marcados pela escassez de recursos, mas repletos de sonhos e dedicação, que encontrei professores inesquecíveis, que plantaram em mim a certeza de que a educação não é apenas um direito, mas um horizonte possível para aqueles que ousam acreditar.

À minha orientadora, Dr.<sup>a</sup> Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, minha eterna gratidão. Seu incentivo, suas críticas cuidadosas e seu olhar atento não apenas aprimoraram este trabalho, mas também me moldaram enquanto pesquisador. Obrigado por acreditar em mim, por me desafiar quando meus próprios limites pareciam intransponíveis e por me mostrar que a pesquisa é um ato de entrega, de coragem e de transformação.

Às ilustres integrantes da Banca Examinadora, Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina Franciscatto Bertoldo e Dr.<sup>a</sup> Rosane Rocha Pessoa, meu respeito e admiração. Com generosa disponibilidade, suas contribuições foram presentes valiosos, lapidando este trabalho com reflexões preciosas. Cada sugestão foi acolhida com gratidão e, mais do que aprimorar esta pesquisa, ampliou meu olhar sobre o campo que escolhi estudar.

Aos meus estudantes, passados e presentes, e à comunidade na qual, hoje, atuo como Diretor, dedico este trabalho com carinho e esperança. Vocês são a essência do meu propósito, a prova viva de que a educação tem o poder de mudar vidas. Que esta pesquisa sirva de inspiração para que nunca deixem de sonhar alto, de acreditar no conhecimento e de reivindicar seus espaços no mundo.

Por fim, com humildade e reverência, agradeço à Força Maior que tudo criou e à espiritualidade que guia meus passos. Obrigado por nunca me deixarem caminhar sozinho, por renovarem minha fé nos dias difíceis e por me lembrarem que todo esforço vale a pena. Axé! Saravado seja!

## RESUMO

A resignificação do ensino de gêneros orais na Língua Portuguesa para o 7º ano da rede pública de Mato Grosso propõe reflexões significativas sobre as práticas pedagógicas tradicionais. Walsh (2010) destaca que a inclusão de novas vozes e saberes marginalizados desafia a reconfiguração do espaço didático, questionando as barreiras disciplinares que limitam a formação integral dos alunos. A partir de uma perspectiva decolonial, como sugere Mignolo (2014), é essencial problematizar as colonialidades no ensino, que tendem a valorizar a escrita em detrimento da oralidade. Neste estudo, sigo essa linha de crítica à luz do pensamento decolonial para investigar como os gêneros orais são tratados no Sistema Estruturado de Ensino de Língua Portuguesa. O objetivo geral desta pesquisa pauta-se em examinar a abordagem didática dos gêneros orais no Sistema Estruturado de Ensino de Língua Portuguesa do 7º Ano, enquanto os objetivos específicos buscam: a) identificar as atividades propostas no Sistema Estruturado de Ensino voltadas ao ensino dos gêneros orais; b) analisar como essas atividades são estruturadas e articuladas no material didático e sua relação com o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes; c) problematizar o trabalho com os gêneros orais a partir do pensamento decolonial, refletindo sobre sua presença, ausência e silenciamento no ensino de Língua Portuguesa; e d) elaborar e avaliar propostas de planos de aula para o ensino de gêneros orais, destacando sua aplicabilidade no desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes. Utilizando a metodologia de análise qualitativa, conforme Denzin, (2018), a pesquisa foca no conteúdo do material didático utilizado nas escolas da rede pública estadual de Mato Grosso. Os resultados indicam que o material proposto ainda se fundamenta em uma perspectiva estruturada e centrada na escrita, em detrimento da oralidade, que recebe menor ênfase no processo de ensino-aprendizagem. O currículo prevê atividades voltadas aos gêneros orais, porém sua aplicação ocorre de forma pontual e com pouca profundidade, o que limita o desenvolvimento efetivo das competências comunicativas. Essa realidade reflete a crítica de Dolz e Schneuwly (2004), que descrevem um ensino fragmentado, em que a oralidade não se conecta às práticas sociais dos alunos. A falta de práticas que integrem de forma equilibrada os gêneros orais e escritos no ensino pode restringir as oportunidades para o desenvolvimento pleno das competências comunicativas. Diante dessas problematizações, proponho uma prática pedagógica que valorize o ensino de gêneros orais no currículo. Para isso, é necessário promover um trabalho integrado entre escola e universidade, viabilizando uma resignificação epistemológica que coloque o ensino de gêneros orais no centro das práticas educacionais, como sugere Silvestre (2017). Essa proposta não apenas amplia as habilidades comunicativas dos estudantes, mas também fomenta um espaço de fala e escuta cuidadosa, essencial para a construção de uma cidadania crítica e participativa. Contudo, a adoção dessa prática decolonial enfrenta desafios, exigindo mudanças significativas na formação docente e no planejamento curricular, o que pode encontrar resistência em um sistema educacional centrado em avaliações formais e na lógica da escrita. Além disso, a escassez de recursos e de tempo nas escolas públicas pode dificultar a implementação dessas mudanças. Em síntese, a valorização dos gêneros orais no ensino de Língua Portuguesa é uma questão de equidade e uma necessidade pedagógica. A integração sistemática e crítica da oralidade pode contribuir para uma educação mais inclusiva e alinhada aos desafios do século XXI, valorizando os saberes dos alunos e preparando-os para interagir de forma crítica e ativa na sociedade.

**Palavras-chave:** Educação. Gênero oral. Abordagem didática. Decolonialidade. Sistema estruturado.

## ABSTRACT

The redefinition of oral genre teaching in Portuguese Language classes for seventh-grade students in the public school system of Mato Grosso proposes significant reflections on traditional pedagogical practices. Walsh (2010) highlights that the inclusion of new voices and marginalized knowledge challenges the configuration of the didactic space, questioning disciplinary boundaries that hinder students' holistic development. From a decolonial perspective, as suggested by Mignolo (2014), it is essential to problematize the colonialities present in education, which often prioritize writing over orality. This study aligns with this line of critique and investigates how oral genres are addressed in the Structured Teaching System of Portuguese Language. The general objective is to examine the pedagogical approach to oral genres in the 7th-grade materials, and the specific objectives include: (a) identifying the proposed activities focused on oral genres; (b) analyzing how these activities are structured and how they relate to the development of students' communicative competencies; (c) problematizing the treatment of oral genres through a decolonial lens, reflecting on their presence, absence, and silencing; and (d) developing and evaluating lesson plan proposals aimed at teaching oral genres and enhancing communicative skills. Using qualitative content analysis methodology (Denzin, 2018), the research focuses on the didactic material used in Mato Grosso's public schools. The findings reveal that the material remains grounded in a writing-centered and structurally rigid perspective, with orality receiving limited and superficial attention. Although the curriculum includes oral genre activities, their implementation is occasional and lacks depth, limiting the development of students' communicative competencies. This reality echoes Dolz and Schneuwly's (2004) critique of fragmented teaching, in which orality remains disconnected from students' social practices. In response, this work proposes a pedagogical practice that centers oral genres in the curriculum, through stronger collaboration between schools and universities, enabling an epistemological reconfiguration. Inspired by Silvestre (2017), this approach not only enhances students' communicative skills but also creates a space for attentive speaking and listening—essential elements in fostering critical and participatory citizenship. However, implementing this decolonial perspective poses challenges, requiring changes in teacher education and curricular planning, and faces barriers such as limited time and resources in public schools. In conclusion, the valorization of oral genres in Portuguese Language teaching is both an equity issue and a pedagogical necessity. The systematic and critical integration of orality may contribute to a more inclusive education, aligned with 21st-century challenges, while valuing students' knowledge and preparing them to engage critically and actively in society.

**Keywords:** Education. Oral genre. Didactic approach. Decoloniality. Structured Teaching System.

## SUMÁRIO

	VOZES EM DIÁLOGO: REFLEXÕES SOBRE OS GÊNEROS ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 7º ANO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MATO GROSSO .....	9
1	O SILENCIAMENTO DA LÍNGUA FALADA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA .....	17
1.1	Entre o contexto e a prática: valorizando o falar e suas possibilidades .....	18
1.2	O silêncio e a palavra: repensando a oralidade nas escolas de Mato Grosso .....	19
1.3	De obstáculos a oportunidades: superando barreiras no ensino de gêneros orais .....	22
2	PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A ABORDAGEM DOS GÊNEROS ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	24
2.1	Diálogo teórico: desafios e potencialidades no ensino de língua portuguesa.....	25
2.2	Construindo sentidos: a linguagem e os gêneros orais na educação .....	35
2.3	Além das fronteiras: os gêneros orais como crítica decolonial no ensino de língua Portuguesa.....	46
3	TRILHANDO CAMINHOS VERBAIS: UMA JORNADA PELA METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS GÊNEROS ORAIS .....	59
3.1	Decolonialidade: o primeiro passo para romper silêncios .....	60
3.2	Mapas do saber: a constituição do <i>corpus</i> de pesquisa.....	63
3.3	Olhares críticos: análise e desvendamento do <i>corpus</i> .....	73
4	TRAMAS INTERPRETATIVAS: DESVENDANDO SENTIDOS NA ANÁLISE QUALITATIVA DO MATERIAL.....	77
4.1	Tecendo sentidos: a descrição e análise do sistema estruturado de ensino .....	78
4.1.1	Pontos e costuras: explorando os elementos estruturais do MEELP .....	84
4.2	Desvendando a oralidade: abordagem dos gêneros orais e seus possíveis silenciamentos no material didático .....	89
4.2.1	Entre ecos e silêncios: a adequação pedagógica dos gêneros orais do material estruturado para o ensino de língua portuguesa.....	124
4.2.2	Vozes plurais: representatividade e diversidade à luz da Pedagogia Decolonial .....	128

5	HORIZONTES DECOLONIAIS: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INCLUSIVA E TRANSFORMADORA .....	132
5.1	Reconhecendo a centralidade da oralidade: desafios e possibilidades no contexto escolar.....	133
5.2	Estratégias decoloniais: práticas pedagógicas para valorizar a oralidade.....	136
5.2.1	Debate e declamação de poema em sala de aula: propostas para desenvolver a oralidade e o pensamento crítico .....	136
5.3	Do silenciamento à voz: considerações para uma educação transformadora .....	141
	REFERÊNCIAS .....	145

## **VOZES EM DIÁLOGO: REFLEXÕES SOBRE OS GÊNEROS ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 7º ANO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MATO GROSSO**

A presente pesquisa associa-se à Linha 1, Linguagem, Educação e Cultura, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e examina a abordagem didática dos gêneros orais no Sistema Estruturado de Ensino de Língua Portuguesa do 7º Ano, da rede pública estadual de Mato Grosso, explorando a relevância e a integração dos gêneros orais no currículo escolar. Os documentos norteadores compreendem que a formação dos estudantes deve ir além do domínio da escrita, abrangendo também o desenvolvimento de competências orais indispensáveis para uma comunicação efetiva, uma participação crítica na sociedade e a construção de uma educação que valorize a diversidade, promova a equidade e seja verdadeiramente inclusiva.

A escolha do material didático, especificamente deste ano escolar — o 7º Ano —, é particularmente estratégica. Esse estágio educacional é um período de transição crucial, em que os alunos consolidam conhecimentos e habilidades essenciais antes de avançarem para as etapas finais de sua educação básica. A seleção cuidadosa do material didático, que leva em conta a atualização, relevância, interatividade e adaptabilidade, é vital para preparar os alunos para os desafios futuros. A omissão dos gêneros orais neste momento pode resultar em uma formação deficiente, comprometendo a capacidade dos alunos de se expressarem e interagirem de maneira eficaz em contextos variados.

Um currículo que incorpore de maneira equilibrada a oralidade<sup>1</sup> e a escrita pode fomentar uma educação em que as habilidades comunicativas dos estudantes são desenvolvidas de forma integral. Adicionalmente, a integração dos gêneros orais é fundamental para promover a cidadania ativa e a participação democrática, preparando os estudantes para interagir criticamente na sociedade.

O trabalho será conduzido na primeira pessoa do singular, refletindo a natureza profundamente pessoal e introspectiva da minha pesquisa. Essa escolha decorre de minha trajetória como professor de Língua Portuguesa, em que as experiências vivenciadas em sala de aula, a interação constante com os alunos, e os desafios diários têm moldado minhas perspectivas sobre a educação e a importância dos gêneros orais no currículo escolar. Adotar

---

<sup>1</sup> A oralidade é um conceito amplo que abrange a capacidade de se comunicar de forma oral em diferentes contextos, considerando aspectos como fluência, adequação ao ambiente e negociação de significados em tempo real. Já os gêneros orais referem-se a formas específicas de discurso falado, como debates, apresentações ou entrevistas, que possuem características estruturais, funcionais e contextuais próprias.

essa voz permite que eu compartilhe, de maneira mais direta e envolvente, as reflexões e experiências adquiridas ao longo dessa caminhada profissional. Ao escrever na primeira pessoa, desejo transmitir não apenas os dados e análises, mas também as emoções, frustrações e aspirações que acompanham a prática docente, enriquecendo a narrativa com um tom mais humano e acessível. Desta forma, convido o leitor a acompanhar de perto o percurso investigativo e as decisões tomadas durante a pesquisa.

Afirmo que este texto não se limita a ser um relato acadêmico; ele representa um testemunho vivo de um educador profundamente comprometido com a transformação das práticas didáticas e com a valorização da oralidade no ensino de Língua Portuguesa. Trata-se de uma narrativa que reflete não apenas minha trajetória e minhas inquietações, mas também um chamado à ação, dirigido a outros educadores que, como eu, acreditam no poder transformador da educação.

Primeiramente, é fundamental reconhecer que a competência comunicativa vai além da mera habilidade de escrever bem. Em uma sociedade globalizada e marcada por rápidas transformações tecnológicas, as habilidades orais são cada vez mais valorizadas tanto no ambiente acadêmico quanto no profissional. Os alunos que desenvolvem essas competências tendem a estar mais preparados para navegar por diferentes contextos de comunicação, participar de debates, negociar e colaborar de maneira mais eficaz. Portanto, a ausência de uma ênfase adequada no ensino de gêneros orais dentro do currículo escolar representa uma lacuna significativa na formação integral dos estudantes.

Minha experiência como professor na educação básica permitiu compreender de forma clara as dificuldades que os alunos enfrentam no desenvolvimento e no uso dos gêneros orais em diferentes contextos. Muitos estudantes, especialmente aqueles provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos, não têm oportunidades adequadas para desenvolver suas habilidades orais fora da escola. A escola, portanto, deve ser um espaço que não apenas reconheça essa lacuna, mas que ativamente trabalhe para preenchê-la. A integração dos gêneros orais no currículo escolar é uma estratégia que pode promover a equidade educacional, garantindo que todos os alunos, independentemente de sua origem, tenham acesso a uma formação mais abrangente.

Contudo, tal importância não se restringe apenas ao desenvolvimento acadêmico. Ela é fundamental para a construção da cidadania ativa e para a promoção da participação democrática. Em um mundo onde a comunicação é a chave para a resolução de conflitos e para a construção de consensos, a habilidade de expressar ideias de forma clara e persuasiva é

indispensável. Alunos que são proficientes<sup>2</sup> na oralidade estão mais bem equipados para se envolverem em processos democráticos, para advogarem por seus direitos e para participarem de maneira crítica e informada na sociedade.

Ao fornecer evidências sólidas sobre a importância do ensino de gêneros orais no currículo escolar, esta investigação constitui-se servindo como base para a reformulação das diretrizes curriculares, promovendo uma educação que valorize a diversidade linguística e cultural dos alunos. Isso é particularmente relevante em um estado como Mato Grosso, que possui uma rica diversidade cultural e linguística, refletida na variedade de comunidades indígenas e de imigrantes.

Do ponto de vista pessoal, a motivação para desenvolver este tema está profundamente enraizada no meu compromisso com a excelência educacional e com a formação de cidadãos críticos e engajados. A pesquisa no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) não só amplia meu conhecimento teórico e prático, mas também percorrerá espaços, contribuindo de maneira significativa para a comunidade educacional. A vivência das descobertas desta pesquisa em minha prática docente enriquece diretamente o trabalho em sala de aula, caracterizando uma mudança no âmbito micro, ao impactar as práticas pedagógicas individuais. No entanto, ao servir de possibilidade para outros educadores, essa transformação tem o potencial de se expandir para o âmbito macro, influenciando políticas educacionais e promovendo mudanças positivas e duradouras no ensino da Língua Portuguesa em contextos mais amplos.

Para direcionar nossa discussão, me apoio em textos de renomados autores, sobretudo, Bakhtin (2015), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2001), Mignolo (2014), Denzin (2018), Walsh (2010) entre outros. Esses textos fornecem uma base teórica robusta para a análise de como os gêneros orais são conduzidos no material didático de língua portuguesa distribuído em toda a rede pública estadual de ensino. Além disso, também iremos considerar que a linguagem é um campo de disputa ideológica e de poder, no qual o estudo da oralidade pode ser marginalizado.

Marcuschi (2003) destaca que trabalhar com gêneros textuais permite a interação oral e escrita, levando em consideração que um pode apoiar o outro, respeitando as especificidades

---

<sup>2</sup> O termo *proficiente*, na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa, refere-se à capacidade do indivíduo de utilizar a língua de forma eficaz, clara e adequada em diferentes contextos. No caso da oralidade, envolve habilidades como organizar ideias, adaptar-se ao público e ao propósito comunicativo, articular argumentos com coesão e coerência, além de demonstrar domínio das normas linguísticas e dos recursos discursivos necessários para uma comunicação bem-sucedida. Ser proficiente significa, portanto, ir além da simples capacidade de falar; trata-se de comunicar-se com propósito, intencionalidade e impacto.

de cada situação e todas as suas estruturas específicas. É crucial não superestimar a modalidade escrita em detrimento da oralidade, pois ambas têm seu valor e suas particularidades no processo de ensino-aprendizagem.

Neste aspecto, distinguir gêneros orais e oralidade é uma questão fundamental no campo da linguística aplicada e da didática das línguas, e compreender essa diferença é essencial para promover práticas pedagógicas que desenvolvam plenamente as habilidades comunicativas dos alunos. A literatura especializada oferece uma base sólida para essa discussão, revelando como os gêneros orais e a oralidade se inter-relacionam e como cada um desempenha um papel específico no desenvolvimento linguístico e educacional.

Os gêneros orais referem-se às formas específicas de comunicação falada que possuem características estruturais, funcionais e contextuais próprias. Bakhtin (2016) foi um dos primeiros a destacar a importância dos gêneros do discurso, sublinhando que cada gênero possui um conjunto de normas e expectativas que orientam a produção e a interpretação do discurso. No contexto educacional, gêneros orais como debates, apresentações, entrevistas e discussões em grupo são utilizados para desenvolver competências específicas, como argumentação, persuasão e clareza na comunicação.

Por outro lado, a oralidade é um conceito mais amplo que engloba a capacidade de utilizar a língua falada em situações cotidianas e formais. Segundo Marcuschi (2001), a oralidade abrange não apenas os aspectos estruturais da fala, mas também os contextos socioculturais e interacionais em que a comunicação ocorre. Assim, a oralidade envolve habilidades como a fluência, a adequação ao contexto, a capacidade de interação e a negociação de significados em tempo real. Enquanto os gêneros orais se referem a tipos específicos de discurso, a oralidade diz respeito à competência geral de se comunicar oralmente de maneira eficaz. Reafirmo que a distinção entre gêneros orais e oralidade é crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes. Como aponta Dolz e Schneuwly (2004), ensinar gêneros orais específicos permite aos alunos entender e praticar as convenções de diferentes tipos de discurso, o que é essencial para seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Em sala de aula, observo que estudantes que desenvolvem uma oralidade consistente demonstram não apenas a capacidade de interagir em situações cotidianas, mas também habilidades para resolver conflitos, adaptar-se a diferentes contextos e colaborar de forma eficaz em grupo. Essa competência lhes permite expressar-se com clareza e empatia, promovendo diálogos mais construtivos e assertivos. Sob esse prisma, aqueles que dominam gêneros orais específicos, como apresentações, debates e entrevistas, destacam-se pela confiança e segurança

em contextos formais, organizando ideias, articulando argumentos e transmitindo mensagens com precisão. Essas habilidades se complementam, reforçando a necessidade de um trabalho pedagógico que integre tanto a oralidade cotidiana quanto os gêneros específicos, preparando os estudantes para as demandas da vida acadêmica, profissional e social.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa pauta-se em examinar a abordagem didática dos gêneros orais no Sistema Estruturado de Ensino de Língua Portuguesa do 7º Ano. A partir dessa projeção, planejo metas específicas:

- Identificar as atividades propostas no Sistema Estruturado de Ensino voltadas ao ensino dos gêneros orais;
- Analisar como essas atividades são estruturadas e articuladas no material didático e sua relação com o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes;
- Problematizar o trabalho com os gêneros orais a partir do pensamento decolonial, refletindo sobre sua presença, ausência e silenciamento no ensino de Língua Portuguesa;
- Elaborar e avaliar propostas de planos de aula para o ensino de gêneros orais, destacando sua aplicabilidade no desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes.

Tendo em vista tais propósitos, este estudo se desenvolve buscando responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Como os gêneros orais são abordados pedagogicamente no Sistema Estruturado de Ensino de Língua Portuguesa do 7º Ano?
- b) Quais atividades do Sistema Estruturado de Ensino são voltadas ao ensino dos gêneros orais e como são apresentadas no material didático?
- c) De que maneira essas atividades são estruturadas e articuladas no material didático, e como contribuem para o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes?
- d) De que forma o pensamento decolonial permite problematizar o ensino de gêneros orais, considerando sua presença, ausência e silenciamento no currículo de Língua Portuguesa?
- e) Quais propostas de planos de aula podem ser elaboradas e avaliadas para fortalecer o ensino de gêneros orais e sua aplicabilidade no desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes?

Para realizar essa análise, utilizo uma abordagem metodológica qualitativa, com base em análise de conteúdo (Denzin, 2018), revisando o Sistema Estruturado de Ensino de Língua Portuguesa do 7º Ano. Esse método permite uma compreensão profunda e detalhada das nuances e complexidades envolvidas na abordagem didática dos gêneros orais no referido material, possibilitando a identificação e a interpretação dos significados implícitos no conteúdo abordado, considerando sua relevância, frequência e integração com outras

competências linguísticas. Ao adotar essa abordagem, a pesquisa pode revelar como os conteúdos são apresentados e integrados no currículo, evidenciando aspectos qualitativos que quantitativamente poderiam passar despercebidos.

A presente proposta busca compreender em que medida os materiais de ensino da língua materna adotados pelo governo estadual refletem relações de poder que influenciam a valorização ou a marginalização da oralidade. A linguagem, enquanto espaço de interação, não apenas possibilita a construção de sentidos, mas também evidencia disputas ideológicas, marcadas por encontros, desencontros e confrontos de posições. Quando essas dinâmicas se manifestam no contexto escolar, tornam-se elementos determinantes na configuração das práticas pedagógicas e na definição do que é legitimado ou silenciado no ensino.

Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004) destacam que, embora a linguagem oral esteja presente nas salas de aula, seu ensino não ocorre de maneira sistemática. Essa lacuna revela a necessidade de uma análise crítica do currículo, a fim de garantir que a oralidade receba o mesmo grau de atenção e valorização que a escrita, promovendo um processo educativo mais equilibrado e alinhado às práticas sociais dos estudantes.

A relevância desta pesquisa é multifacetada, abrangendo diferentes dimensões do ensino de Língua Portuguesa. Primeiramente, promove uma compreensão mais ampla sobre o ensino dos gêneros orais no contexto do 7º Ano da rede pública estadual de Mato Grosso, explorando como esses conteúdos são abordados e integrados ao currículo escolar. Por conseguinte, destaca a importância do ensino dos gêneros orais, evidenciando seu papel fundamental na formação integral dos estudantes e na promoção de habilidades comunicativas que vão além do ambiente escolar.

Adotando uma perspectiva decolonial, a pesquisa questiona as hierarquias e ideologias que frequentemente perpetuam a marginalização de determinadas formas de linguagem e conhecimento. Ao mesmo tempo, aborda os desafios associados a essas dinâmicas de exclusão, propondo reflexões críticas sobre práticas educacionais mais inclusivas. Essa proposta é especialmente significativa no contexto da educação pública, onde se torna imprescindível assegurar que todos os estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade, capaz de respeitar e valorizar suas experiências e culturas diversas.

Vale ressaltar ainda que a pesquisa propõe o questionamento e a desconstrução de práticas educacionais excludentes, a fim de promover uma educação genuinamente democrática e inclusiva. Essa perspectiva reforça a necessidade de valorizar todas as formas de expressão, reconhecendo sua importância no processo de ensino e aprendizado e garantindo sua integração plena ao currículo escolar. Ao acolher diferentes perspectivas linguísticas e culturais, a pesquisa

defende uma formação que respeite a diversidade dos estudantes, assegurando-lhes um espaço educacional que promova equidade, participação e pertencimento. Dessa forma, valorizar múltiplas formas de expressão não apenas enriquece a experiência educativa, mas também potencializa o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, empatia e diálogo, indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

O trabalho está estruturado para oferecer uma análise abrangente e detalhada sobre a abordagem didática atribuída aos gêneros orais no Sistema Estruturado de Língua Portuguesa do 7º Ano. Ele é composto por cinco seções principais, organizadas em subdivisões que exploram de forma sistemática os aspectos teóricos, metodológicos e analíticos da pesquisa, proporcionando uma perspectiva aprofundada e integrada do tema.

A primeira seção busca discutir a relevância dos gêneros orais no contexto educacional, destacando como as práticas pedagógicas voltadas à oralidade enfrentam desafios em um sistema que historicamente prioriza a escrita. A seção aborda as lacunas existentes na abordagem dos gêneros orais nas escolas, suas implicações para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos e a necessidade de ressignificar o ensino dos gêneros orais. Com base em reflexões sobre a prática docente e os contextos específicos da educação pública, esta parte do trabalho enfatiza a importância de integrar os gêneros orais ao currículo de forma sistemática e significativa, promovendo uma educação que contemple a formação integral dos estudantes e contribua para a construção de uma cidadania crítica e participativa.

A segunda seção apresenta as bases teóricas que sustentam a abordagem dos gêneros orais no ensino de Língua Portuguesa, enfatizando sua relação com o contexto sociocultural e as práticas pedagógicas. Defende-se a necessidade de uma pedagogia inclusiva e dialógica, que valorize a linguagem como prática social e promova um ponto de vista crítico e reflexivo no ensino de língua. Nesse sentido, a seção discute as limitações das metodologias tradicionais, que muitas vezes centralizam a autoridade docente e carecem de objetivos pedagógicos claros, dificultando o ensino da oralidade de maneira sistemática. Autores como Bakhtin (2016), Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2001) são mobilizados para destacar a relevância dos gêneros discursivos e da interação oral na formação dos estudantes. Além disso, propõe-se superar a predominância de gêneros formais e integrar práticas críticas e decoloniais que favoreçam uma educação mais inclusiva e transformadora. A perspectiva decolonial também é explorada para problematizar as estruturas educacionais que privilegiam a escrita em detrimento da oralidade, discutindo os impactos dessa dinâmica no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos e na construção de uma educação que contemple a diversidade linguística e cultural dos estudantes.

A terceira seção descreve o percurso metodológico que orienta a pesquisa, com enfoque na análise crítica dos gêneros orais e sua abordagem no contexto escolar. Partindo de uma perspectiva decolonial, a seção problematiza as dinâmicas de poder que marginalizam a oralidade no currículo educacional e apresenta os passos seguidos para a construção e análise do corpus, composto pelo Sistema Estruturado de Ensino de Língua Portuguesa do 7º ano da rede pública estadual de Mato Grosso. Outrossim, a metodologia de análise de conteúdo, baseada, sobretudo em Denzin (2018), é detalhada como ferramenta central para interpretar os dados coletados, possibilitando uma compreensão aprofundada sobre o a abordagem didática dos gêneros orais nas práticas pedagógicas.

A quarta seção dedica-se à análise crítica do material didático utilizado no 7º ano, com foco abordagem didática dada aos gêneros orais. A seção investiga como o Sistema Estruturado de Ensino de Língua Portuguesa aborda o ensino dos gêneros orais, evidenciando a superficialidade e a marginalização dessas práticas em favor de uma visão centrada na escrita. Do mesmo modo, são analisadas as implicações pedagógicas dessa perspectiva, destacando as limitações do material para o desenvolvimento pleno das competências comunicativas dos alunos.

A última seção explora os impactos do pensamento decolonial no ensino de língua portuguesa, destacando a relevância de práticas pedagógicas que desafiem as estruturas tradicionais e promovam maior inclusão e diálogo. Essa abordagem se desdobra em reflexões que reconhecem a escola como um espaço de transformação social, onde o currículo pode ser ressignificado para integrar a oralidade de forma central e significativa. Em continuidade, a seção apresenta uma proposta prática e fundamentada para que a sala de aula se transforme em um ambiente de escuta ativa, valorizando as múltiplas expressões culturais e linguísticas dos estudantes, reforçando a perspectiva de uma educação que fomente equidade e justiça social.

Espero que esta leitura provoque reflexões, inspire mudanças e contribua para o fortalecimento de uma visão educativa que valorize a diversidade cultural e linguística como pilares fundamentais de uma sociedade democrática. É com esse espírito que o convido a explorar as seções apresentadas, nas quais cada análise e proposta foi construída com o compromisso de integrar a teoria à prática e de oferecer contribuições significativas ao ensino de língua portuguesa. Que este percurso investigativo seja tão enriquecedor para você quanto foi para mim durante sua construção.

## **1 O SILENCIAMENTO DA LÍNGUA FALADA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

O silêncio só é belo quando não é a expressão de um constrangimento. O silêncio da morte é terrível, porque não temos como evitá-lo. O silêncio do escravo que cala diante do seu senhor não é belo. O silêncio do humilhado é mortificador [...]. Por isso, levanto a voz contra os silêncios impostos, entre os quais se encontra o silêncio dos nossos alunos, em nossas escolas silenciosas. Esse, certamente, não é um silêncio virtuoso, mas um silêncio vicioso. (Ferrarezi Jr., 2014, p. 3)

Nesta breve seção, examino o papel e a relevância do ensino de gêneros orais na formação integral dos estudantes, articulando reflexões teóricas com experiências práticas da minha trajetória como docente de Língua Portuguesa. Assim como Ferrarezi Jr. (2014) aponta que o silêncio imposto aos alunos nas escolas não é virtuoso, mas um silêncio vicioso, é preciso reconhecer que a ausência de um ensino sistemático da oralidade contribui para esse silenciamento. Ao relegar a oralidade a um papel secundário no ambiente escolar, restringe-se o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes, especialmente daqueles que ainda não possuem proficiência na fala em contextos formais. Isso limita suas possibilidades de expressão, argumentação e participação ativa nos diferentes espaços sociais.

Minhas inquietações como docente surgiram justamente diante desse cenário em que a oralidade permanece marginalizada, sem abordagens didáticas sistemáticas que favoreçam seu desenvolvimento. No contexto educacional de Mato Grosso, essa lacuna se torna ainda mais evidente, uma vez que os materiais didáticos adotados na rede pública priorizam a escrita, reduzindo significativamente as oportunidades de trabalho com gêneros orais. Esse modelo de ensino perpetua desigualdades, pois silencia estudantes que, muitas vezes, já vêm de contextos em que sua voz é historicamente desvalorizada.

Diante desse cenário, argumento que é urgente romper com essa lógica e transformar a escola em um ambiente de voz e escuta. Ainda que as dificuldades estruturais sejam evidentes, há possibilidades concretas de mudança, como a criação de espaços pedagógicos que valorizem a oralidade e promovam a participação ativa dos estudantes.

Esta seção, portanto, não apenas problematiza a ausência da oralidade no ensino, mas propõe caminhos para uma educação que combata os silêncios forçados e amplie as possibilidades de expressão e interação dos alunos. Afinal, uma escola que silencia seus estudantes não pode formar cidadãos críticos e participativos. O ensino de gêneros orais, quando efetivamente incorporado ao currículo, pode se tornar um instrumento de emancipação,

possibilitando que os alunos rompam com o silêncio imposto e reivindiquem seu direito à palavra.

### **1.1 Entre o contexto e a prática: valorizando o falar e suas possibilidades**

Ao longo da minha trajetória como professor de Língua Portuguesa, algo sempre me incomodou profundamente: a ausência de uma abordagem sistemática e intencional para o ensino dos gêneros orais nas salas de aula. Eu, jovem professor, mergulhado no cotidiano escolar, sentia a frustração de perceber que os alunos eram, muitas vezes, cobrados por sua performance escrita, mas raramente eram ensinados a se expressarem de forma articulada e confiante na língua oral. Essa constatação me atingiu com força e despertou uma inquietação que me acompanharia até o desenvolvimento da minha dissertação.

Escolher o tema “abordagem didática dos gêneros orais no sistema estruturado de ensino de língua portuguesa, 7º ano, do estado de Mato Grosso” não foi apenas uma decisão acadêmica; é uma resposta às lacunas que eu vivo diariamente em minha prática docente. Há uma angústia em perceber que, apesar de eu tentar abrir espaço para o debate e a expressão oral, o sistema ao qual eu estou submetido parece sufocar essas tentativas. A frustração de ver alunos com um potencial imenso, mas que carecem de oportunidades de aprimorar suas habilidades orais, me faz buscar entender de que forma o ensino dos gêneros orais é tratado e como eu posso, dentro das limitações impostas, ampliar esse campo.

Destaco que durante a minha formação no curso de Letras e, posteriormente, em Pedagogia, o foco em gêneros textuais e a valorização da diversidade linguística sempre me instigaram. No entanto, com o passar dos anos, comecei a notar uma tendência quase exclusiva em valorizar a produção escrita. Questionava-me: onde estava o espaço para que os alunos desenvolvessem suas capacidades orais? Ao começar a lecionar, essa preocupação se tornou ainda mais real. A lacuna era clara, e minha vontade de preencher esse vazio foi tomando forma.

Como professor iniciante, busquei alternativas para incluir os gêneros orais em minhas aulas, improvisando rodas de conversa, seminários e debates. Contudo, sentia que essas práticas frequentemente chocavam-se com a estrutura curricular vigente. Embora o currículo seja, como afirmam Lopes e Sússekind (2009), escriturável, isto é, passível de transformação e reelaboração, na prática ele estava rigidamente moldado pelas programações definidas pela mantenedora. Essas diretrizes eram intensamente influenciadas por cobranças administrativas, pela necessidade de atender às demandas das avaliações externas, como o SAEB e o IDEB, e pela rotina escolar marcada por planejamentos predefinidos, prazos apertados e falta de

flexibilidade para inovar. Além do mais, os próprios materiais didáticos priorizavam conteúdos voltados para a escrita, relegando os gêneros orais a atividades pontuais, quase sempre tratados como um complemento ao currículo.

Esse cenário evidenciava uma realidade frustrante: a autonomia do professor da educação básica era frequentemente limitada por um sistema que priorizava o cumprimento de metas e indicadores em detrimento de abordagens mais abrangentes e criativas. Essa constatação me fazia refletir sobre o desafio de proporcionar uma formação integral aos alunos em um contexto em que a oralidade, essencial para o desenvolvimento comunicativo e crítico, era marginalizada ou tratada de maneira superficial. A falta de espaço para práticas significativas para o ensino de gêneros orais não apenas restringia o potencial educativo, mas também comprometia a formação de cidadãos capazes de se expressar e dialogar de maneira efetiva em diferentes contextos.

Autores como Marcuschi (2008, p. 25) confirmam essa inquietação ao afirmar que “os gêneros orais são eventos comunicativos que ocorrem em situações concretas de interação social”, ressaltando a importância de inserir práticas pedagógicas que conectem os gêneros orais às vivências reais dos estudantes. Ou seja, o ensino dos gêneros orais não deveria ser um complemento, mas uma prioridade nas práticas pedagógicas, integrando-se de forma sistemática ao currículo por meio de atividades planejadas e intencionalmente voltadas ao desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes. Como professor, essa reflexão me trouxe não apenas inquietude, mas também uma motivação para investigar de que maneira o Sistema Estruturado de Ensino poderia ampliar e qualificar o espaço destinado ao ensino dos gêneros orais, tornando-o mais efetivo e significativo no processo de aprendizagem.

## **1.2 O silêncio e a palavra: repensando a oralidade nas escolas de Mato Grosso**

Surge, no ano de 2021, com a promessa de padronizar e melhorar o ensino no estado de Mato Grosso, o Sistema Estruturado de Ensino, entretanto, no dia a dia, sentia suas limitações no que tange à abordagem didática dos gêneros orais. A metodologia parecia engessada, e eu, como jovem professor, notava que meus alunos não estavam recebendo a formação integral que mereciam. Era como se o foco estivesse apenas nas avaliações escritas, nas competências para exames, deixando de lado as habilidades comunicativas que, na minha visão, são essenciais para formar cidadãos críticos e participativos.

Lembro-me de dias e noites de planejamentos, em que eu refletia sobre como os alunos, ao serem chamados a expor oralmente suas opiniões ou argumentos, demonstravam

insegurança ou falta de preparo. Parecia injusto esperar deles algo que, na prática, nunca havia sido realmente ensinado. A angústia de ver essa disparidade entre o que se exigia e o que se ensinava me levou a abraçar a investigação sobre os gêneros orais com ainda mais determinação.

De acordo com Andrade (2010, p. 32), “ensinar a língua oral é possibilitar o acesso dos alunos aos usos da língua mais formalizados e convencionais”. Essa afirmação reflete um dos grandes desafios que vivenciei na prática docente: como proporcionar aos alunos esse acesso se o currículo, moldado por políticas prescritivas e centralizadoras, restringe o trabalho consistente com os gêneros orais? Como apontam Sússekind (2019) e Lopes e Borges (2009), o currículo e as reformas educacionais recentes têm se caracterizado por uma orientação voltada ao cumprimento de metas padronizadas, com forte ênfase em resultados e desempenho mensurável, o que acaba por limitar a autonomia docente e restringir a implementação de práticas pedagógicas mais significativas, contextualizadas e voltadas à formação integral dos estudantes.

Na prática, fica evidente que os alunos necessitam de oportunidades reais e regulares para exercitar suas habilidades de fala em contextos formais e informais, e não apenas em atividades esporádicas ou desconectadas do restante do currículo. Contudo, o sistema estruturado de ensino, fortemente alinhado às demandas das avaliações externas e às diretrizes normativas, mantém o ensino da oralidade preso a abordagens superficiais, focadas mais na execução do conteúdo do que no desenvolvimento integral dos alunos. Esse contexto, descrito por Lopes e Borges (2009) como uma imposição que subjuga o professor a projetos predefinidos e pouco sensíveis às necessidades locais, gera uma sensação de frustração e desânimo.

Essa insatisfação tornou-se um motor para minha busca por soluções. Percebi que, embora as limitações estruturais sejam significativas, é necessário questionar as prescrições do currículo e adotar práticas que possibilitem maior abertura à oralidade, mesmo que isso signifique atuar contra a corrente de uma lógica de controle e padronização que pouco considera as especificidades e diversidades do contexto escolar.

Outra questão inquietante é o preconceito latente que permeia nossa sociedade, na qual aquele que não domina a escrita é frequentemente visto como alguém sem conhecimento, inferior, posto à margem. Essa é uma realidade dura que presenciei em sala de aula. Muitos dos meus alunos — e de seus familiares — apesar de possuírem um vasto repertório oral, eram julgados de maneira severa por suas dificuldades na escrita, como se o conhecimento fosse medido exclusivamente pela habilidade de transcrever ideias no papel.

Essa concepção limitada de conhecimento, que valoriza desproporcionalmente a escrita em detrimento da oralidade, não apenas reforça a exclusão social, mas também nega a riqueza dos saberes transmitidos por sociedades ágrafas. Essas tradições orais, frequentemente desqualificadas pelo viés ocidental, são, na verdade, depositárias de histórias, memórias, valores éticos e práticas sociais que sustentam comunidades e suas identidades culturais. Ao priorizar a escrita como única forma legítima de conhecimento, o paradigma hegemônico ocidental ignora a pluralidade epistemológica e perpetua hierarquias que deslegitimam saberes diversos. Assim, é imprescindível superar essa lógica e abrir espaço para um diálogo que valorize a diversidade de formas de conhecimento, permitindo a coexistência de perspectivas e a reconfiguração das relações de poder na produção do saber. Como destaca Mignolo (2011), o saber colonial é perpetuado pela imposição de epistemologias dominantes que deslegitimam e desvalorizam outras formas de conhecimento. Valorizar e reconhecer os saberes locais é uma etapa fundamental para a construção de epistemologias pluriversais<sup>3</sup>, que respeitem a diversidade e promovam perspectivas múltiplas.

Esses conhecimentos, que constituem a base da identidade e da coesão social de inúmeras comunidades, são frequentemente desvalorizados, apesar de sua profundidade e importância. Em uma sociedade que privilegia predominantemente a escrita, formas de saber transmitidas oralmente acabam sendo relegadas a um segundo plano, enfrentando resistência para serem legitimadas em espaços formais de ensino. Essa dinâmica reforça a urgência de implementar práticas pedagógicas que não apenas reconheçam, mas também valorizem a oralidade, permitindo que esses saberes dialoguem com a cultura escrita e enriqueçam o processo educacional. Sob essa perspectiva, os sistemas de conhecimento oriundos de tradições indígenas, mantidos pela oralidade, exemplificam essa marginalização imposta pelas epistemologias ocidentais que privilegiam a escrita. Contudo, tais saberes carregam um vasto repertório de experiências e práticas cruciais para o fortalecimento da sustentabilidade e da justiça social, destacando a necessidade de sua integração e valorização em contextos educacionais, destaca Shiva (1993).

Sociedades ágrafas, muitas delas ancestrais, nos legaram histórias, tradições e conhecimentos científicos profundos através da oralidade. Como afirma Lima (2016, p. 55),

---

<sup>3</sup> As Epistemologias pluriversais referem-se à valorização e integração de múltiplos sistemas de conhecimento, especialmente aqueles que foram historicamente marginalizados pelas estruturas eurocêtricas de saber. Essa abordagem reconhece que os saberes são construídos em contextos específicos — históricos, culturais e geográficos —, sendo igualmente legítimos e necessários para a construção de uma sociedade mais equitativa. Conforme Mignolo (2011), a pluriversalidade rompe com a imposição de um único modelo epistemológico, propondo um diálogo entre diferentes perspectivas que coexistem e se complementam.

“ao desvalorizar o conhecimento oral, cometemos um erro histórico, já que a oralidade é um dos pilares da construção de saberes e da manutenção de identidades culturais.” Essa constatação sempre me perturbou, pois, ao observar o desprezo pela oralidade, percebo que estamos perpetuando um ciclo de exclusão e desvalorização de culturas e saberes que não se enquadram no modelo formal ocidental de educação.

### **1.3 De obstáculos a oportunidades: superando barreiras no ensino de gêneros orais**

O que realmente me chamou a atenção ao longo da minha carreira foi o quanto os alunos são ávidos por falar, por se expressar, mas são desafiados por práticas pedagógicas que, muitas vezes, não priorizavam o ensino dos gêneros orais. Cada vez que promovia uma atividade de debate ou apresentação, observava um entusiasmo genuíno nos alunos — um brilho nos olhos que me recordava o propósito da minha escolha pela docência. Contudo, também percebia que muitos deles careciam de habilidades necessárias para organizar suas ideias, argumentar e defender seus pontos de vista. Essa dificuldade não decorre exclusivamente da estrutura escolar, mas de uma combinação de fatores, como a ausência de uma abordagem sistemática para a oralidade no currículo, a falta de formação docente específica e as políticas educacionais que frequentemente priorizam o ensino da escrita formal e a preparação para avaliações padronizadas. Esse cenário reforça a necessidade de reavaliar as prioridades pedagógicas, de modo a construir um ambiente que valorize de forma equilibrada as múltiplas dimensões da linguagem e desenvolva integralmente as competências comunicativas dos estudantes.

Essa lacuna não era apenas um problema pedagógico, mas também social. Como afirma Lima (2016, p. 50), “a prática da oralidade na escola promove o desenvolvimento de competências que vão além do domínio da língua, como a empatia, a escuta ativa e a argumentação”. Ou seja, ao negligenciarmos o ensino dos gêneros orais, estamos também privando os alunos de desenvolverem habilidades essenciais para a vida em sociedade. O ensino da oralidade vai além do aspecto técnico da língua; ele toca no desenvolvimento de cidadãos capazes de se posicionar, de dialogar e de se fazer ouvir.

Diante dessa constatação, minha trajetória acadêmica foi sendo moldada não apenas por uma inquietação teórica, mas também por um compromisso emocional com a transformação dessa realidade. Quando olho para trás e reflito sobre o caminho que percorri até aqui, percebo que, por trás de cada decisão acadêmica, havia uma emoção latente — o desejo de ver meus alunos se expressando de forma plena, seja na escrita, seja na fala. A escolha do tema da minha

dissertação não foi apenas um ato racional, mas uma resposta emocional à frustração e à esperança de construir algo melhor para meus alunos.

Bakhtin (2015, p. 123) já dizia que “a palavra está sempre carregada de intenções sociais”. E, no meu caso, a palavra escrita na minha dissertação carrega uma intenção clara: a de transformar, de ampliar horizontes, de proporcionar um ensino de língua que contemple as dimensões da comunicação humana, incluindo a oralidade.

O que me impulsiona é o profundo desejo de ver meus alunos não apenas aprimorando a escrita, mas também desenvolvendo uma voz segura, capaz de se expressar com clareza, articular ideias com convicção e defender seus posicionamentos com argumentos sólidos. Quero que cada um deles encontre na linguagem, seja falada ou escrita, um instrumento de empoderamento, autonomia e participação ativa no mundo. Porque educar vai muito além de ensinar a escrever — é formar sujeitos que se comunicam, dialogam e transformam realidades.

## 2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A ABORDAGEM DOS GÊNEROS ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Todos nós aspiramos regressar a essa condição em que estivemos tão fora de um idioma que todas as línguas eram nossas. Dito de outro modo, todos nós somos impossíveis tradutores de sonhos. Na verdade, os sonhos falam em nós o que nenhuma palavra sabe dizer (Couto, 2011, p. 12).

Nesta seção, apresento as bases teóricas que fundamentam minha proposta sobre os gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa, destacando sua relação com o contexto sociocultural e as práticas pedagógicas. Busco defender a necessidade de uma pedagogia inclusiva e dialógica, que valorize os enunciados como objetos de ensino e ressignifique o ensino da língua de acordo com as demandas contemporâneas e as realidades dos estudantes.

Para compreender essa perspectiva, é essencial reconhecer os gêneros discursivos como formas de uso da linguagem que emergem nas interações sociais, assumindo diferentes formatos, como conversas, cartas, debates ou notícias. Eles possuem características próprias, como o tema, o estilo e a estrutura, que se adaptam ao contexto em que são utilizados. Bakhtin (2016), em *Estética da Criação Verbal*, explica que os gêneros discursivos refletem as práticas e os valores das atividades humanas, evidenciando sua relação intrínseca com a cultura e a sociedade.

A partir desse entendimento, a escolha por um enfoque nos gêneros discursivos se justifica pela sua capacidade de abarcar a linguagem como prática social e de fomentar uma abordagem crítica e reflexiva no ensino. Minha intenção é superar práticas pedagógicas centradas exclusivamente nos aspectos estruturais dos textos, enfatizando o papel dos gêneros discursivos na formação de sujeitos críticos e aptos a interagir com a diversidade de práticas sociais. Inspirado nas ideias de Bakhtin (2016), argumento que os gêneros discursivos refletem as condições sociais e históricas de sua produção, tornando-se ferramentas indispensáveis para conectar o ensino da linguagem ao contexto sociocultural dos alunos.

Procuro evidenciar como certas abordagens pouco eficazes, a centralização excessiva da autoridade docente e a falta de diretrizes pedagógicas mais equilibradas entre oralidade e escrita podem limitar o ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, proponho critérios para a seleção de gêneros que favoreçam práticas significativas e conectadas à realidade dos alunos, com ênfase nos gêneros orais. Sem desconsiderar a importância do ensino da leitura e da escrita, defendo a necessidade de ampliar o espaço da oralidade no currículo, superando a

predominância de gêneros formais e integrando práticas críticas e decoloniais que promovam uma educação mais inclusiva e transformadora.

Por fim, sob a perspectiva decolonial e das epistemologias do Sul, questiono as estruturas educacionais que perpetuam a hegemonia linguística e marginalizam variedades e modos de expressão. Defendo que o reconhecimento da diversidade linguística e cultural é essencial para transformar as práticas pedagógicas. Afirmo que os gêneros orais oferecem uma plataforma para a expressão de identidades e experiências historicamente silenciadas, desafiando estruturas coloniais e promovendo uma educação crítica e transformadora, que valorize as culturas locais e amplie as possibilidades de expressão dos estudantes.

## **2.1 Diálogo teórico: desafios e potencialidades no ensino de língua portuguesa**

O ensino de Língua Portuguesa na educação brasileira enfrenta diversos desafios, especialmente no que diz respeito à escolha de métodos de ensino que nem sempre se mostram eficazes, à relação de autoridade entre docentes e estudantes – que, em alguns casos, pode se manifestar de forma impositiva – e à falta de definição clara dos objetivos pedagógicos, o que impacta diretamente a aprendizagem e a participação ativa dos alunos no processo educativo. (Silva, 2012). Esse cenário é constantemente demarcado, de modo coexistente, por esforços e transformações significativas ao longo dos anos, na tentativa de promover um ensino de língua portuguesa mais eficaz e inclusivo, principalmente no tocante à abordagem dos gêneros.

Por gêneros, em nossas considerações, apreende-se enquanto manifestações discursivas que se constituem no tecido social e têm sido mencionados dentro de um complexo de elementos essenciais do ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Cabe, portanto, mencionar, incisivamente, uma não separação entre texto/situação de produção, enunciado/enunciação, afinal “não há de um lado um sistema de referências antropocultural (as diferentes formações discursivas) em que os recursos expressivos adquiririam seu sentido”, isto porque “este sistema não existiria sem tais recursos expressivos; estes recursos não seriam recursos expressivos fora daquele sistema” (Geraldí, 1996, p. 138).

Travaglia (2011), nessa mesma direção, menciona, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que o gênero tem sua determinação na dimensão histórica, com linhas estáveis de enunciados dispostas em uma cultura, assim, compartilhando características semelhantes, ainda que diversas, isto é, constituindo uma espécie de família de textos. Essa produção dos gêneros é ordenada por três elementos medulares: o conteúdo temático, que se refere ao que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; a construção composicional, que trata da estrutura

particular dos textos pertencentes ao gênero; e o estilo, que engloba as configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor e dos conjuntos particulares de sequências que compõem o texto, entre outros aspectos.

No estudo dos gêneros discursivos, a análise dos enunciados é fundamental para compreender como diferentes campos da comunicação moldam e influenciam a linguagem. Segundo Bakhtin (2016), os enunciados não apenas refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo através de seu conteúdo temático e estilo, mas, acima de tudo, por meio de sua construção composicional. Esses três elementos — conteúdo temático, estilo e construção composicional — estão interligados e são moldados pela especificidade do campo de comunicação a que pertencem. Bakhtin argumenta que, embora cada enunciado seja individual, os campos de utilização da língua desenvolvem tipos relativamente estáveis de enunciados, conhecidos como gêneros do discurso.

Essas noções fundamentais são abordadas e têm sua origem no texto de Bakhtin, *O problema dos gêneros discursivos*. O autor argumenta que “o aspecto temático, a representação que o enunciador faz da situação e de seu interlocutor e o aspecto expressivo determinam o estilo e a composição dos enunciados” (Barbosa, 2001, p. 45). Nessa obra, Bakhtin realiza uma análise interpretativa dos elementos que configuram os gêneros discursivos, evitando oferecer uma definição rígida e apresentando seus conceitos de forma fragmentada ao longo do texto. Assim, inicialmente, voltamo-nos para a compreensão do que ele denomina de conteúdo temático.

Decerto, para Bakhtin (2016), o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional servem a comunicação de um campo específico, o que quer dizer que o jornalismo, a religião, a literatura, até mesmo o ensino de língua portuguesa, entre outros campos, possuem suas particularidades que circularão no tecido social em forma nos gêneros discursivos. Serão eles, ainda, um complexo relacional, visto que “são indissolúveis, à medida que a construção composicional ajuda na manutenção do conteúdo temático, que por sua vez atua sobre o estilo, este, por fim, permite a manipulação da construção composicional” (Acosta; Santos, 2014, p. 129), produzindo o todo, que é determinante do enunciado:

O conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Assim, as cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas. Cada uma das cartas trata de um assunto específico (por exemplo, o rompimento de X e Y, por causa de uma traição) dentro do mesmo conteúdo temático. As aulas versam sobre um ensinamento de um programa de curso. As sentenças têm como conteúdo temático uma decisão judicial (Fiorin, 2008, p. 62).

De outro modo, o conteúdo temático abrange a esfera de ação não se restringido ao assunto que é particular do gênero, mas o atravessa, causando-o transbordamentos, isto é, “constroem diferentes formas de abordar o mesmo assunto, as quais são determinadas pelo campo de comunicação ao qual o texto pertence” (Acosta; Santos, 2014, p. 129). O exemplo citado por Fiorin (2008) pode se desdobrar em conteúdos temáticos diferentes: conteúdo temático de notícia entre celebridades, aparecendo em perfis de redes sociais, bem como, em função da traição, o conteúdo temático pode servir de inspiração para uma novela. Isso torna possível afirmar que a finalidade e o campo onde o tema é tratado é que determinam o conteúdo temático a que ele pertence (Acosta; Santos, 2014).

No contexto educacional, a articulação dos conteúdos temáticos no ensino de Língua Portuguesa permite aos docentes proporcionar um repertório diversificado de temas, contribuindo tanto para a ampliação do conhecimento sobre o mundo quanto para o aprofundamento da compreensão da linguagem (Camelô; Alvez, 2022). Nesse sentido, como destacam Ortega e Costa Hübes (2017), o conteúdo temático está intrinsecamente relacionado à vida cotidiana e às situações reais nas quais a língua se concretiza em uso. Isso porque

em primeiro lugar, a obra se orienta para os ouvintes e os receptores, e para determinadas condições de realização e de percepção. Em segundo lugar, a obra está orientada na vida, como se diz, de dentro, por meio de seu conteúdo temático. A seu modo, cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante (Medviédev, 2012, p. 195).

Na percepção relacional dos elementos que constituem os gêneros textuais, os conteúdos temáticos dialogam diretamente com o estilo — outro elemento essencial —, colaborando para moldar a forma e o significado dos textos. Esses sentidos, por sua vez, estão centrados na construção da identidade e na função comunicativa do gênero. O estilo, entendido como a maneira específica pela qual as palavras são utilizadas para expressar pensamentos e sentimentos, está relacionado à “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (Bakhtin, 2015, p. 261). Ele abrange, ainda, o uso de figuras de linguagem e a escolha do registro apropriado à situação comunicativa, seja ela formal, informal, coloquial, entre outras. Assim, o estilo não apenas caracteriza a forma do discurso, mas também contribui para a eficácia de sua função comunicativa. Resumidamente, o estilo é

uma seleção de meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume a sua compreensão responsiva ativa do enunciado. Há, assim, um estilo oficial, que usa formas respeitadas, como nos requerimentos, discursos parlamentares, etc.; um estilo objetivo-

neutro<sup>4</sup>, em que há uma identificação entre o locutor e o seu interlocutor, como nas exposições científicas, em que se usa um jargão marcado por uma “objetividade” e uma “neutralidade”; um estilo familiar em que se vê o interlocutor fora do âmbito de hierarquias e das convenções sociais, como nas brincadeiras com os amigos, marcadas por uma atitude pessoal e uma informalidade com a relação à linguagem; um estilo íntimo, em que há uma espécie de fusão entre os parceiros da comunicação, como nas cartas de amor, de onde emerge todo um modo de tratamento do domínio daquilo que é mais privado (Fiorin, 2008, p. 62-63).

Diante dessa consideração, percebe-se que o conceito de estilo não se limita ao âmbito individual, mas é intrinsecamente coletivo. O locutor, ao selecionar meios lexicais, fraseológicos e gramaticais, manifesta o estilo individual de sua fala, mas essa manifestação está profundamente influenciada pelas esferas sociais nas quais está inserida (Bakhtin, 2017). No campo da comunicação, o locutor constrói — ou deveria construir — um repertório de palavras e uma organização discursiva essencialmente moldados pela situação que exige a ação comunicativa. Nesse contexto, Acosta e Santos (2014, p. 130) afirmam, de maneira coerente, que “a esfera social é que define o estilo, e dentro do estilo de determinada esfera é que o locutor constrói o seu próprio”. Assim, dentro da racionalidade dos elementos que compõem os gêneros, o conteúdo temático também aparece condicionado à esfera social, reforçando a interdependência entre forma, estilo e contexto na construção dos discursos.

Dito isso, Bakhtin (2015) sugere dois movimentos, nesse caso: a influência do conteúdo temático no estilo e a expressão do estilo a partir do conteúdo temático. O primeiro aspecto implica a influência direta do conteúdo temático de um texto sobre o estilo linguístico adotado pelo locutor. Eis um exemplo: um texto narrativo de aventura requer um estilo descritivo e dinâmico, certamente composto por um vocabulário rico em detalhes sensoriais, na tentativa de fazer mergulhar o leitor no texto. Assim, o conteúdo temático, para além dessa exemplificação, determina o registro de linguagem apropriado para o texto, isto é, a depender do assunto a ser tratado, o locutor pode optar por um registro formal, informal ou técnico, formulando em seu estilo linguístico para que o público-alvo compreenda.

A expressão do estilo a partir do conteúdo temático, por sua vez, descrita por Bakhtin (2015), é uma situação inversa à primeira: o estilo do locutor pode influenciar o modo como o

---

<sup>4</sup> O estilo objetivo-neutro é frequentemente associado à tentativa de apresentar ideias ou informações de forma imparcial, sem marcas evidentes de subjetividade ou emocionalidade. No entanto, como argumenta Bakhtin (2015), mesmo um discurso que se pretende neutro é inevitavelmente influenciado pela esfera social e pelas condições em que é produzido. A escolha de palavras, estrutura e tom carrega sempre traços ideológicos e culturais, ainda que sutis, tornando impossível alcançar uma neutralidade absoluta. Assim, o estilo dito neutro reflete, na verdade, um esforço de apagamento ou dissimulação das intenções subjacentes, que permanecem presentes na relação dialógica entre o locutor e o contexto comunicativo.

conteúdo temático vai ser apresentado e interpretado pelo leitor ou ouvinte. Cabe exemplificar: um autor que seleciona o estilo poético ao abordar temas como amor e natureza tem a possibilidade de produzir imagens e metáforas bem direcionadas para que haja a evocação de sentimentos de modo poético. Desse modo, o conteúdo temático parece sugerir o estilo linguístico para que esse seja exposto de modo artístico e carregado de simbolismo, significando, assim, o texto.

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, o estudo do estilo dos gêneros desempenha um papel crucial, pois é por meio dele que se torna possível o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas dos estudantes. A compreensão e a análise do estilo permitem que os alunos aprimorem sua capacidade de se expressar de maneira eficaz e adequada em diferentes contextos, tornando o aprendizado mais relevante e significativo. Em uma elaboração breve do que já foi dito, o estilo, elemento dos gêneros constituído por componentes linguísticos e estilísticos, possui uma centralidade na produção da identidade e manifestação em cada tipo de texto. Nesse sentido, o docente no ensino de língua portuguesa, ao evocar esse estudo, proporciona uma formação positiva dos/as estudantes sobre a compreensão, interpretação e produção de textos (escritos e orais) de modo eficaz e significativo na esfera social.

Assim como o estilo e o conteúdo temático, a construção composicional é condicionada à esfera social, e Bakhtin (2015, p. 261) enfatiza que os enunciados espelham as finalidades particulares de cada campo “não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, [...] acima de tudo, por sua construção composicional”. Trata-se da construção de um texto coerente e coeso, isto é,

é o modo de organizar o texto, estruturá-lo. Por exemplo, sendo uma carta uma comunicação diferida, é preciso ancorá-la num tempo, num espaço e numa relação de interlocução para que os dêiticos usados possam ser compreendidos. É por isso que as cartas trazem a indicação do local e da data em que foram escritas e o nome de quem escreve e da pessoa para quem se escreve (Fiorin, 2008, p. 62).

Desse modo, a construção composicional é ordenada a partir da finalidade da esfera a que está relacionada, ou seja, ser entendida pelo público-alvo. No ensino de língua portuguesa, é basilar o incentivo em promover análises de estruturas composicionais e os elementos que contribuem para a organização e coesão pelos estudantes. Isto é, praticar a produção de textos (escritos e orais), experienciando o ensino de língua portuguesa a partir do manejo de diferentes

estruturas e estilos composicionais. Isso é formar indivíduos capazes de enfrentar os desafios da comunicação na sociedade contemporânea.

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), ao dialogar com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, reconhece a importância do eixo Oralidade, definindo-o como “abrangente a práticas de comunicação que ocorrem em contextos orais, com ou sem contato direto entre as pessoas”, conforme Brasil (2017, p. 79). Essas práticas incluem uma ampla variedade de atividades, como aulas dialogadas, webconferências, mensagens gravadas, campanhas publicitárias, jingles, seminários, debates, programas de rádio, entrevistas, declamação de poemas, peças teatrais, apresentações musicais, entre outras.

No entanto, embora a BNCC contemple a oralidade de maneira ampla e abrangente em suas diretrizes, a implementação prática dessa orientação nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas muitas vezes não reflete a mesma ênfase. A lacuna entre a previsão curricular e a execução efetiva no ensino da oralidade permanece um desafio significativo, evidenciando a necessidade de esforços que articulem essas diretrizes com o cotidiano escolar, promovendo a valorização concreta da oralidade no ambiente educacional.

Deste modo, o tratamento das práticas orais envolve a consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais, os quais compreendem a análise dos diferentes gêneros que circulam nas várias mídias e campos de atividade humana. Isso implica refletir sobre os diversos contextos e situações sociais em que esses textos são gerados, e as variações formais, estilísticas e linguísticas que esses contextos determinam, incluindo aspectos de multimodalidade e multissemiótica<sup>5</sup>. Também é importante conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando as práticas sociais em que esses textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que produzem.

A compreensão dos textos orais exige uma escuta ativa que considere o contexto de produção, o conteúdo abordado, as estratégias discursivas empregadas, os recursos linguísticos e multissemióticos utilizados, bem como elementos paralinguísticos e cinésicos. Da mesma forma, a produção de textos orais requer a criação de conteúdos alinhados a diversos gêneros orais, com atenção ao planejamento, à elaboração, ao redesign e à avaliação das práticas realizadas em contextos específicos de interação social.

---

<sup>5</sup> Multimodalidade e multissemiótica referem-se ao uso combinado de diferentes recursos semióticos, como textos, imagens, sons, gestos e expressões corporais, na construção de significados. Esses conceitos destacam que a comunicação, tanto oral quanto escrita, frequentemente se apoia em múltiplas formas de representação para transmitir mensagens de maneira mais rica e eficaz. A BNCC enfatiza a importância de práticas pedagógicas que explorem a multimodalidade e a multissemiótica, especialmente na análise de gêneros textuais e orais, considerando os efeitos de sentido gerados por recursos como ritmo, expressividade, pausas e elementos visuais, entre outros.

Finalmente, a compreensão dos efeitos de sentido gerados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos em diferentes gêneros exige a identificação e análise dos efeitos provocados por escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade e gestualidade, entre outros, e a produção de textos com atenção aos efeitos possíveis desses recursos (Brasil, 2017).

Travaglia (2011, p. 513) complementa dizendo que “mais ou menos independentemente dos gêneros que forem trabalhados nas atividades de ensino/aprendizagem em sala de aula, estaria instrumentalizando os alunos para a produção e a compreensão de textos de quaisquer gêneros”. Embora essa inferência seja coerente, é necessário um complemento: estudos sobre a organização discursiva e o ensino de gêneros indicam que a independência entre os gêneros e as categorias textuais é limitada, pois a escolha dos gêneros no ensino segue uma ordem de poder que privilegia determinadas práticas discursivas em detrimento de outras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos – Língua Portuguesa (2010) já destacavam a importância dos gêneros textuais, tornando-os o foco principal na articulação do currículo. Assim, os gêneros textuais se tornam o principal objeto de ensino e aprendizagem, conforme afirmam Storto e Brait (2020); desse modo, o sujeito “constrói suas habilidades e seus conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, como objeto de conhecimento” (Soares, 1996, p. 103). Mas, por razões diversas, o aproveitamento dos gêneros orais não é habitualmente localizado nas práticas docentes (Seno; Duarte, 2010), e isso ocorre devido a preconceitos que atravessam a oposição entre as línguas faladas e escrita, relegando a fala ao lugar de coloquialidade e a escrita o de formalidade:

Também cabe destacar que a escrita não é a simples reprodução gráfica da fala. A concepção de que existe a fala “certa” também é outro equívoco, pois existem diferentes falares — que podem ser considerados variedades linguísticas — a depender de fatores socioeconômicos e culturais. Deste modo, não é função da escola corrigir “desvios” dos alunos, mas explicar em quais situações essa ou aquela variedade linguística deve ser utilizada. A falha do documento não está na abordagem do uso da língua, mas em não mostrar o que fazer com tais “desvios” (Seno; Duarte, 2010, p. 9).

A problemática pode residir na maneira como os gêneros textuais são trabalhados no processo de ensino-aprendizagem, sendo, por vezes, interpretados de forma equivocada ou apresentando-se de maneira pouco identificável no contexto escolar. Nesse sentido, as reflexões de Filho (2020) destacam a importância da transposição didática dos gêneros, ou seja, o processo pelo qual gêneros não escolares — ou pouco convencionais como objeto de ensino —

são adaptados ao ambiente educacional. Esse processo, porém, pode gerar distorções, fazendo com que os gêneros percam sua articulação com a dimensão sociodiscursiva que os caracteriza originalmente. Como aponta Sobral (2011, p. 42),

todo texto, parte de algum gênero, ao passar pela transição didática, perde necessariamente certas características e adquire novas, o que requer o emprego de filtros que o mantenham como tal e reconheçam sua inevitável alteração pelo ambiente escolar.

Essa adaptação, entretanto, muitas vezes ocorre sem uma reflexão crítica sobre os impactos dessa transformação no ensino de língua. Quando os gêneros são selecionados para a sala de aula, há o risco de se priorizarem formatos que melhor se encaixam nas convenções escolares, em detrimento daqueles mais próximos das práticas sociais dos alunos.

Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004) consideram que o critério de seleção dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula se concentra, equivocadamente, em um tipo: a formalidade. Os autores julgam que a escolha de gêneros formais se concentra na complexidade da estrutura, que é aparentemente mais rígida, sobrepondo-se aos gêneros coloquiais, que, por sua vez, são percebidos como espontâneos. Um ponto a ser ressaltado, através das reflexões de Dolz e Schneuwly (2004), é que os gêneros a serem selecionados — e incorporados no currículo escolar — devem constituir a comunicação pública mais formal, em vez do coloquial, que são formas mais familiares aos estudantes, ainda que as coloquiais jamais devam se ausentar do trabalho em sala de aula. Assim,

cabe então pensar nas formas de incorporação de gêneros à escola considerando-a do ponto de vista das alterações que isso provoca a fim de questionar (e fazê-lo deve ser sempre tarefa da escola) até que ponto não se criam híbridos indomáveis em vez de educar para o uso e análise de gêneros. Um híbrido reconhecido como tal é domável; aquele que passa como se não o fosse é o calcanhar de Aquiles do ensino de gêneros (Sobral, 2011, p. 43).

Seno e Duarte (2010, p. 9) consideram que a formalidade não pode ser o único critério para a seleção de textos no ensino, pois isso resultaria na exclusão de gêneros essenciais à formação dos estudantes. Como afirmam os autores, “os demais gêneros não podem ser totalmente ignorados pela escola”.

Nesse sentido, a escolha dos gêneros deve ir além da rigidez estrutural e considerar aqueles que dialogam com os interesses e experiências dos alunos, tornando-se mais significativos e motivadores no processo de aprendizagem. Esse engajamento, por sua vez, não deve ocorrer de forma isolada, mas em articulação com os objetivos pedagógicos e as

competências linguísticas e discursivas previstas para o desenvolvimento dos estudantes, garantindo uma abordagem mais integrada e efetiva no ensino de língua.

Até aqui, o texto nos leva a refletir sobre quais e como os gêneros devem ser selecionados e ensinados em sala de aula. A grande consideração centra-se, desse modo, na criticidade do ensino, que pode auxiliar educadores no ato de repensar suas percepções do papel da língua portuguesa na escola, na sociedade, na formação de cidadãos. Por essa perspectiva, ao investigar os gêneros no ensino de língua portuguesa, é primordial a adoção de uma ótica crítica que transcenda a reprodução de padrões estabelecidos a partir das relações de poder, que intentam a busca pela hegemonia (Foucault, 2009). E isto sinaliza uma contraposição às reiterações das seleções de gêneros no ensino de língua portuguesa: escritos e formais (Travaglia, 2013). Mas, antes que esse debate seja aprofundado, é preciso pensar que a criticidade nos convida a colocar em questão não somente os conteúdos dos textos, antes os contextos sociais, políticos e culturais que os atravessam. Para Bakhtin (2015, p. 71),

a língua não é um meio neutro, não é *res nullius*, que passa fácil e livremente à propriedade intencional do falante; ela é povoada e repovoada por intenções alheias. Dominá-la, subordiná-la às suas intenções e acentos é um processo difícil e complexo; ele acrescenta que a unidade da linguagem literária não é a unidade de um sistema de línguas fechado, mas uma unidade profundamente original de “línguas” que entraram em contato e tomaram consciência umas das outras (uma dessas línguas é a linguagem poética em sentido restrito). Nisto reside a especificidade da questão metodológica da linguagem literária.

Compreende-se que, dentro da lógica em que a língua é simultaneamente produto e produtora, além de constituinte essencial dos gêneros, é fundamental voltar a atenção para as entrelinhas, os silenciamentos e as omissões que, de forma naturalizada, permeiam o cenário escolar (Louro, 2018). Em contraponto a essas dinâmicas, a pedagogia decolonial emerge com o propósito de dismantelar as estruturas de poder e hegemonia presentes no ensino de Língua Portuguesa. Tal perspectiva, assim como esta pesquisa, busca se fundamentar em “metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e ‘reexistência’; de pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade”, permitindo “outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (Walsh, 2013, p. 19). Dessa forma, propõe-se uma abordagem crítica que desafie os paradigmas tradicionais e promova práticas pedagógicas mais inclusivas e transformadoras.

A pedagogia decolonial não apenas questiona as estruturas de poder que sustentam a hegemonia ocidental no ensino, mas também busca evidenciar os silêncios e apagamentos que operam no campo educacional. Esses silêncios, muitas vezes, refletem um modelo epistêmico

que desvaloriza saberes outros, ignorando as contribuições culturais e linguísticas de grupos historicamente marginalizados. Ao desafiar essas práticas, a perspectiva decolonial propõe a valorização de epistemologias plurais, resgatando vozes que foram silenciadas e promovendo um ambiente educacional que respeite e incorpore a diversidade dos modos de ser e saber. Nesse sentido, o pensamento decolonial cumpre um papel fundamental ao expor as limitações da epistemologia ocidental e ao reivindicar o reconhecimento dos direitos epistêmicos dos sujeitos historicamente marginalizados. Esse enfoque busca não apenas revelar os silenciamentos impostos pelos paradigmas eurocêntricos, mas também transformar esses silêncios em espaços de enunciação e resistência. Dessa forma, as alternativas decoloniais surgem como possibilidades de reconstrução do conhecimento, desafiando a primazia da originalidade como critério absoluto de validação epistêmica e confrontando estruturas que historicamente deslegitimam saberes oriundos de experiências e contextos subalternizados (Mignolo, 2014).

Eis o primeiro ato: descolonizar a pedagogia. No ensino de língua portuguesa, isso se revela na busca da valorização e legitimação de vozes e de saberes marginalizados, produzindo, dessa maneira, fissuras no social a partir do momento que cede espaço a múltiplos modos de expressão linguística e cultural. De outro modo, isso significa reconhecer que não há apenas um modelo correto — o dito hegemônico — de utilizar a linguagem, mas, antes, considerar que há uma diversidade de línguas e registros que espelham a complexidade da experiência humana. E a perspectiva decolonial, através dos pensamentos de Walsh (2013), faz-nos considerar que uma abordagem crítica aos gêneros no ensino de língua portuguesa é produtora de espaços de ensino-aprendizagem mais inclusivos e críticos, transcendendo as barreiras criadas pelas normas linguísticas hegemônicas e traçar caminhos frutíferos a partir da diversidade.

E nos cabe identificar que os saberes são produzidos no ensino de língua portuguesa entre as fronteiras dos gêneros escritos e orais. O primeiro instaura-se enquanto conhecimento rígido, formal e necessário, enquanto o segundo é meramente coloquial (Travaglia, 2013). Nesse ínterim, fundamentamos nosso fazer pedagógico em atos de questionamentos às lógicas hegemônicas que manipulam os gêneros orais enquanto instrumentos inferiores da língua portuguesa na tentativa de reconhecer e valorizar as diferentes maneiras de falar e se expressar. Isto exige uma re colocação: os gêneros orais, no ensino de língua portuguesa, trabalhados na mesma ordem e contemplação em práticas pedagógicas que os gêneros escritos. Afinal, a formalidade também constitui os gêneros orais e, se considerarmos que “os gêneros orais são autônomos; portanto, não dependem da escrita para serem produzidos” (Seno; Duarte, 2010, p. 10), torna-se importante assegurar que os gêneros escritos — estabelecidos em um contrato pela hegemonia — não contemplam a aprendizagem dos gêneros orais. É a partir desse diálogo

crítico, fundamentado na reflexão sobre o ensino e na pedagogia decolonial, que construímos caminhos para uma educação que valoriza a pluralidade de vozes e promove o desenvolvimento de competências comunicativas essenciais. Dessa forma, busca-se um ensino que amplie a participação dos estudantes, garantindo que suas vozes sejam claras, ouvidas e legitimadas no espaço escolar e social.

## **2.2 Construindo sentidos: a linguagem e os gêneros orais na educação**

Não há como impulsionar um diálogo sobre gêneros no ensino de língua portuguesa sem demarcar os sentidos de língua e linguagem. Desse modo, centramos aqui a língua como elemento de interação, que está articulada às teorias da enunciação, proposta por Mikhail Bakhtin (2016). Compreende-se, portanto, a partir dessa percepção, que a linguagem é o *lócus* que possibilita a posição do indivíduo no mundo, estabelecendo interconexões com o Outro, seu interlocutor, e constituindo, a partir disso, relações diversas e contratos sociais. Essa definição ancorada por Bakhtin sugere uma face social da linguagem à medida que reconhece e legitima as propriedades da fala e da enunciação. Nessa perspectiva, o modo linguístico é concretizado para o locutor dentro de um campo enunciativo, reafirmando que as palavras não são meramente palavras desconexas, mas comprometidas com “um conteúdo ou um sentido ideológico vivencial” (Bakhtin, 2016, p. 99). Assim, a palavra está atravessada por — e é constituinte de — um contexto em que é enunciada.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída — graças à língua materna — se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (Bakhtin, 2016, p. 111).

A enunciação é um fenômeno essencialmente social, que ocorre no encontro entre dois sujeitos em um contexto de interação. Nesse processo, a palavra ganha sentido ao estabelecer uma relação dinâmica entre quem fala e quem ouve, evidenciando que toda comunicação é marcada por um movimento duplo: ela nasce da necessidade de expressão de um indivíduo e se concretiza ao ser direcionada a outro. Assim, a palavra não apenas conecta os interlocutores, mas também reflete as interações sociais mais amplas em que estão inseridos. Como explica Bakhtin (2016, p. 117),

ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.

As diferentes concepções de língua estão intrinsecamente relacionadas a distintas percepções sobre sujeitos e textos. Embora estejamos alinhados a uma perspectiva específica, é importante reconhecer essa diversidade. Segundo Koch (2006), a linguagem pode ser entendida sob três principais enfoques: como expressão do pensamento, como estrutura ou instrumento de comunicação e como interação. No primeiro caso, o texto é visto como um reflexo direto do pensamento de quem o produz, ignorando que o pensamento não é algo isolado, mas se constitui na interação com o outro e no contexto social. Dessa forma, o interlocutor é reduzido a um receptor passivo, sem participação ativa na construção do significado. Na segunda concepção, o texto é tratado como uma mensagem codificada pelo emissor, cabendo ao receptor apenas decodificá-la com base no domínio dos códigos compartilhados, sem considerar as múltiplas interpretações possíveis. Já na terceira perspectiva, o texto é compreendido como um espaço de interação e construção de sentidos, no qual a linguagem assume um caráter dialógico, permitindo que os sujeitos participem ativamente da produção de significados, sempre em relação ao contexto e aos interlocutores envolvidos.

No estudo de Botler (2013), é destacado que o desempenho linguístico no cenário educacional brasileiro apresenta índices preocupantes, tanto na modalidade oral quanto na escrita, evidenciando as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no uso efetivo da língua. Embora o estudo não apresente dados estatísticos específicos, baseia-se em reflexões críticas para sustentar o argumento do fracasso da escola em relação ao ensino da língua. Em suas análises, Botler (2013, p. 24) afirma que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política — que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade — com os mecanismos utilizados em sala de aula”. Dessa forma, o autor sugere que as reflexões sobre o ensino da língua devem ultrapassar a questão de “como ensinar”, visando também a “para que ensinar”, o que implica repensar concepções de linguagem e práticas educativas com vistas a superar os desafios observados.

[...] estudar a língua é tentar compreender os compromissos criados por meio da fala e as condições que um falante deve seguir para fazer uso da língua de determinada maneira em situações específicas. Assim, não cabe mais seguir classificações e denominações de gramáticas escolares, mas sim estudar as

relações que se estabelecem entre os sujeitos no momento da interação (Botler, 2013, p. 24).

Isso requer, a princípio, significar o dito como produtor de sujeitos. Esta seria uma concepção de texto articulada à concepção da língua como interação e produção. A partir do entendimento de que existem distintas significações de linguagem, há variações conceituais, também, de oralidade (Botler, 2013). No cenário educacional, Neto (2012, p. 10) sugere que “ao ensinar oralidade, o professor de Língua Portuguesa precisa entender a linguagem como forma ou processo de interação”, identificando as modalidades, escrita e oral, enquanto parte de um *continuum* tipológico, que transita entre (in)formalidades, exemplificando o contraste da forma que se escreve um bilhete e um artigo científico, e o mesmo ocorre entre uma conversa informal e uma palestra. Nesse sentido, os gêneros orais são entendidos no ensino de língua portuguesa como elementos basilares, visto que são as conformações primárias de comunicação entre as pessoas, caracterizando-se por sua oralidade, isto é, pela sua expressão a partir da fala e da escuta. E isto requer considerar que essa compreensão permite transcendência: há o envolvimento das dimensões culturais, sociais, históricas e subjetivas. Para tanto, Bakhtin (2015, p. 113) consideram que

toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.

Teixeira (2012) argumenta que a expressão oral não deve ser tratada como um elemento secundário no ensino de Língua Portuguesa, mas sim como uma dimensão tão essencial quanto a leitura e a escrita. Embora Dolz e Schneuwly (2004, p. 139) afirmem que “oral não existe, existem os orais, atividades de linguagem realizadas oralmente, gêneros que se praticam essencialmente na oralidade”, a oralidade deve ser incorporada de forma sistemática ao ensino, garantindo que os estudantes desenvolvam suas habilidades comunicativas de maneira equilibrada.

Para o autor, o desenvolvimento dos usos da linguagem oral que estão associados às situações formais e públicas é de grande importância, afinal coadjuva à formação de sujeitos críticos e conscientes que reivindicam, julgam, interpelam. De modo semelhante, “as atividades de expressão oral desenvolvem habilidades sociais de cordialidade, respeito, tolerância e ensinam ao aluno formas de gestualidade e expressão corporal que contribuem para sua inserção social e a compreensão histórica do momento que vive” (Teixeira, 2012, p. 247). Trata-se,

portanto, os gêneros orais de um arcabouço amplo de formas de expressão verbal, que podem ser cotidianas, bem como manifestações mais formais, como discursos políticos, debates, entrevistas, contação de histórias — cada qual com suas características singulares, tornando-os únicos e com a capacidade de projetar os contextos em que são utilizados. Teixeira (2012, p. 242-243), mencionado em complemento, afirma que

o falante usa com competência a linguagem em situações informais da esfera cotidiana, é capaz de conversar, escrever mensagens carregadas de traços de oralidade nas redes sociais, dar uma informação na rua. No entanto, mesmo essas atividades já conhecidas podem passar por uma sistematização que permita ao aluno perceber as regras presentes em cada uma. A conversa de todo dia com o amigo não é a mesma conversa formal com o vizinho que se conhece há pouco nem tem o alcance da conversa social em solenidades ou situações de convívio mais monitorado, por exemplo. Examinar a transcrição de uma conversa livre pode oferecer a oportunidade de observar a hesitação, a reformulação e a repetição como procedimentos-padrão, perfeitamente comuns e aceitáveis nessa situação típica da esfera de comunicação cotidiana, em que predomina o registro informal da língua, mas embaraçosos numa situação de formalidade, em que as conversas devem ocorrer num registro cuidado e com temática voltada para assuntos de interesse mais geral e diversificado).

Pedagogicamente, a mera oralidade não se perfaz no uso da linguagem em contextos que sugerem formalidade e informalidade na comunicação oral. Entende-se, portanto, que, em um tempo-espço pedagógico planejado, o desenvolvimento da oralidade pode ser estimulado para além de um ensino para comunicação. Nessa inquietação, Neto (2012, p. 10) problematiza o tema, inferindo esses dizeres:

os gestores e professores parecem ainda não se sentir seguros em trabalhar temas polêmicos como racismo e orientação sexual, por exemplo, de modo que os alunos somente têm interpretações feitas a partir de o que as tecnologias de informação mostram em seus jornais e telenovelas, ou seja, não há um conceito formado, mas apenas um pré-conceito. Levar esses temas para escola e propor debates e discussões, por exemplo, pode ser a melhor forma de o aluno ter acesso a diferentes pontos de vista, compreendendo as diferenças e respeitando-as.

No processo de aprendizado da língua, não apenas adquirimos habilidades linguísticas, mas também construímos uma compreensão mais ampla do mundo ao nosso redor e de nossa própria identidade. Como ressalta Geraldi (1997), esse processo é intrinsecamente social, uma vez que é por meio do sistema de referência que as expressões linguísticas ganham significado. Desconsiderar ou negligenciar a ampliação desse sistema no ensino não apenas reduz o ensino a um formalismo vazio, mas também compromete a própria natureza da linguagem como uma

ferramenta simbólica. Nesta perspectiva, é fundamental explorar como o ensino da língua pode ser enriquecido para além da mera transmissão de regras gramaticais, visando promover uma compreensão mais profunda e significativa da linguagem e do mundo ao nosso redor.

Ao aprender a língua, aprendem-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior. Este é um processo social, pois [...] é no sistema de referência que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las no ensino, é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica (Geraldi, 1997, p. 179).

O ensino dos gêneros orais deve promover a identificação da diversidade e o desenvolvimento da criticidade em relação aos diferentes contextos de uso da oralidade. Além disso, é fundamental que esse processo favoreça a conscientização dos falantes sobre a heterogeneidade da linguagem oral. Nesse sentido, a fala se configura como um meio essencial de interação, possibilitando a construção de significados e a troca de saberes entre indivíduos que compartilham ou pertencem a diferentes realidades socioculturais. Por essa razão, no ensino de Língua Portuguesa, os gêneros orais promovem o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a desenvoltura na argumentação, a expressão clara e coerente do pensamento, a escuta ativa e a capacidade de estabelecer vínculos e interações significativas com o outro. Para além disso, o ensino dos orais coloca os gêneros orais enquanto entremeio para o entendimento das tradições populares e outras manifestações artísticas. Dolz e Schneuwly (2004), em contrapartida, pensam indispensável a definição de características singulares desses orais que serão objetos de ensino, isto é, delimitar e definir o objeto para que se torne gradativamente reconhecido e contundente ao ensino de língua portuguesa.

O cenário de flexibilização dos gêneros orais, frequentemente relegados à margem da informalidade e associados a uma comunicação restrita, evidencia que seu ensino não ocupa uma posição central ou valorizada nas escolas. Esse desequilíbrio decorre de uma hierarquização que privilegia os textos escritos em detrimento dos gêneros orais, o que pode comprometer a harmonização no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes. Diante disso, torna-se essencial uma busca significativa por integrar os gêneros orais ao currículo escolar, de forma que ocupem um espaço relevante na formação educacional. Antunes (2003, p. 24-25) identifica diversas problemáticas nesse contexto e apresenta reflexões importantes como tentativa de reconhecimento e superação desses desafios:

- uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar; [...]
- uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática; [...]
- uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada; [...] na verdade, o trabalho se restringe à reprodução desses registros informais, sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece;
- [...] 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, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público”.

Dolz e Schneuwly (2004), diante dessa constatação, ressaltam que, embora a oralidade esteja presente nas salas de aula, ela ainda não é tratada de forma sistemática como objeto de ensino-aprendizagem. Isso implica reconhecer que a oralidade se manifesta por meio de textos e está associada a gêneros discursivos que possuem normas próprias de estilo, composição e temática. Nesse contexto, torna-se essencial valorizar aspectos como a entonação, a organização dos turnos de fala, a expressão das emoções e a estruturação do fluxo verbal (Teixeira, 2012). Essas características são fundamentais para a construção do sentido na comunicação oral, reforçando a ideia de que "tomar a palavra está em relação íntima com o corpo" (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 159).

A limitação do ensino dos gêneros orais parece estar relacionada a diversos fatores, como a falta de recursos pedagógicos adequados e a ausência de diretrizes metodológicas claras para sua abordagem na prática escolar. Dessa forma, o ensino da oralidade ainda enfrenta desafios que dificultam sua inserção efetiva no currículo, perpetuando a valorização da escrita em detrimento das interações orais.

Embora os textos oficiais, como a BNCC e outros documentos normativos, atribuam relevância à linguagem oral no ensino de língua materna, essa valorização não tem sido plenamente traduzida em ações concretas nas escolas. Botler (2013, p. 48) ressalta que a formação docente é outro fator significativo nesse processo, apontando para uma lacuna na preparação dos professores para trabalhar a modalidade oral de maneira sistemática. Esse cenário evidencia uma discrepância entre o que é prescrito nos documentos oficiais e o que é efetivamente praticado no ambiente educacional, reforçando a necessidade de articulação entre teoria e prática para superar essa defasagem. E isso pode estar relacionado à criação recente dos

textos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>6</sup>, frente à maioria esmagadora de docentes com formação inicial anterior a tais textos, ademais “possivelmente não terem tido acesso durante essa formação às teorias que abordam a língua sob o viés da enunciação” (Botler, 2013, p. 48).

Para que a adoção de um direcionamento que valorize a diversidade de gêneros orais seja, de fato, existente, devem ser consideradas as especificidades de cada contexto de uso. Isso significa, em primeiro momento, impulsionar a desconstrução da dicotomia<sup>7</sup> estabelecida entre a escrita — modo perfeito da língua — e os textos orais (Botler, 2013) e proporcionar espaços para práticas reflexivas sobre os gêneros orais, seja a partir de atividades em sala de aula, seja através de projetos que envolvam a comunidade escolar em um viés interdisciplinar. Sabe-se que, para essa concretização, a formação inicial e continuada dos docentes necessita de fundamentações teóricas que embasem seus currículos, incorporando dimensões sociais, históricas e comunicativas. Isso significa considerar os papéis e lugares dos interlocutores, suas intenções e suas contribuições na construção dos sentidos, tanto na oralidade quanto na escrita. Afinal, a língua é interação, e essa dinâmica ocorre em diferentes modalidades discursivas, mediando a produção de sujeitos e a participação ativa no meio social.

Dessa forma, o ensino dos gêneros orais não pode se limitar à simples reprodução de práticas em sala de aula. Pelo contrário, é necessário um embasamento teórico que permita a problematização desses gêneros, promovendo reflexões sobre a natureza da linguagem oral, as distinções entre oralidade e escrita e as metodologias mais adequadas para seu ensino. Isso implica a adoção de estratégias pedagógicas que contemplem a especificidade dos gêneros orais e favoreçam seu desenvolvimento efetivo no contexto escolar, alinhando teoria e prática (Barbosa, 2001). Assim, as teorias psicológicas, linguísticas e pedagógicas perpetram um papel fundamental na compreensão dos gêneros orais e a produção de práticas educativas alinhadas — aos aspectos sociais e culturais.

Apenas a título de ilustração do que vimos tentando afirmar, uma discussão presente nos campos da Psicologia, Linguística Aplicada e pedagogia, no final da década de 80 e início da de 90, dizia respeito à consideração de Piaget acerca dos aspectos sociais, na sua teoria psicogenética. Advogam a maioria

---

<sup>6</sup> A BNCC, publicada no ano de 2017, substituiu documentos normativos anteriores que orientavam o ensino no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados na década de 1990, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental e Médio. A BNCC consolidou-se como o documento norteador central, estabelecendo competências e habilidades essenciais para cada etapa da educação básica, promovendo uma base comum para o currículo escolar em todo o país.

<sup>7</sup> A dicotomia entre oralidade e escrita reflete uma visão histórica que coloca a escrita como forma superior de expressão linguística. Botler (2013) questiona essa perspectiva, argumentando que tanto a oralidade quanto a escrita são manifestações igualmente complexas e indispensáveis da comunicação humana, cada uma com suas especificidades e papéis fundamentais nos processos sociais e educacionais.

dos piagetianos que Piaget teria dado importância a essa dimensão, mencionando-a e até mesmo discutindo-a em alguns textos, sobretudo os mais tardios da obra. Entretanto, o aparato conceitual piagetiano parece não corroborar estas afirmações. Que conceitos capturam esta intenção de inclusão do papel das interações sociais? O conceito de assimilação, acomodação, equilíbrio de esquemas; a relação proposta entre desenvolvimento e aprendizagem? Pelo menos nesses conceitos e relações, centrais na sua articulação teórica, certamente não (Barbosa, 2001, p. 12-13).

Desse modo, compreende-se o seguinte movimento: a relevância das relações sociais na produção do desenvolvimento cognitivo e na construção do conhecimento, sendo estas entendidas e significadas como um processo que ocorre “de fora para dentro” (Barbosa, 2001). Em uma dinâmica que se contrapõe a essa, Vygotsky (2007) centraliza as relações sociais, concebendo-as enquanto motoras. Desse modo, desenvolvemos, a partir daqui, um diálogo entre duas principais teorias da aprendizagem e suas articulações com o campo do ensino de gêneros orais na língua portuguesa. Ressalta-se, de imediato: as teorias da aprendizagem não são determinantes na orientação do ensino dos gêneros orais, ao contrário, são embasamentos que possibilitam a consideração das realidades escolares; para além disso, é necessário considerar os interesses e necessidades dos estudantes e os recursos materiais que as escolas dispõem. É nesse ponto que se amarram os campos teóricos e a formação docente, pois permitem aos docentes conhecerem — por ausências no currículo da formação inicial —, bem como rememorar conhecimentos em formações continuadas, desenvolvendo habilidades pedagógicas pertinentes ao ensino de gêneros orais.

O biólogo e psicólogo suíço, Jean Piaget, elaborou uma teoria, a Epistemologia Genética (Piaget, 2012), a partir da compreensão das interações sociais na construção do conhecimento, percebendo este como uma construção contínua. A teoria da Epistemologia Genética coloca em questão o indivíduo: o desloca da passividade, isto é, não o percebe enquanto receptáculo de informações, porém um agente do próprio conhecimento, compreendendo o mundo, portanto, a partir das interações que se permite, assim sendo atravessado por experiências com o ambiente e com os outros (Piaget, 2012). Nesse sentido, na tentativa de sintetizar a teoria piagetiana, Lopes (2012, p. 2) afirma que

a aprendizagem não é um processo passivo. Contradizendo a concepção inatista, defende o conceito de que não nascemos prontos. O conhecimento é construído a partir de nossas interações com pessoas e objetos, de acordo com nossas possibilidades e interesses. Com a chegada do Construtivismo, houve um grande impacto sobre as concepções teóricas e, conseqüentemente, na prática docente. Ser construtivista passou a significar ser contra o ensino tradicional, baseado apenas em aulas expositivas, repetição e “decoreba”. Já que a aprendizagem não é um processo passivo, foi preciso buscar meios de

despertar o interesse dos alunos e dar a eles um papel mais ativo e participativo. A verdadeira escola construtivista utiliza novas estratégias, projetos didáticos, resolução de situações-problema, valorização do raciocínio lógico, respeito aos possíveis erros cometidos pelos discentes e utilização dos mesmos para possíveis intervenções, valorização do diálogo e da cooperação na relação professor/aluno. No processo ensino e aprendizagem, o aluno é sujeito ativo e o professor mediador do conhecimento.

Dito isso, na complexidade da problemática que experimentamos pesquisar, o ensino de língua portuguesa frente à abordagem piagetiana desenvolve *insights* importantíssimos sobre como os gêneros orais podem ser ensinados, entendidos e assimilados por estudantes. Dito de outro modo, os gêneros orais — entre informais e formais — são elementos basilares na construção de significados e na comunicação humana (Lopes, 2012). E não há contrassenso frente à afirmação de que a integração dos gêneros orais à prática pedagógica não somente se movimenta a favor do fortalecimento de habilidades linguísticas dos estudantes, bem como provoca, de modo mais complexo, a compreensão das interações e vínculos sociais e da cultura.

Para compreendermos a dimensão do assunto, Brasil (2017) descreve que o componente curricular de Língua Portuguesa tem a responsabilidade de oferecer aos estudantes experiências que ampliem seus letramentos, permitindo-lhes uma participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais que envolvem oralidade, escrita e outras formas de linguagem.

Essa perspectiva sugere que a disciplina de Língua Portuguesa, no contexto social contemporâneo, deve alinhar-se às demandas de comunicação atuais, promovendo práticas pedagógicas que contribuam para a formação cidadã. Nesse sentido, Lopes (2012) estabelece conexões entre o Construtivismo de Piaget e sua relevância para estratégias de ensino que valorizam o desenvolvimento do cidadão para o exercício pleno da cidadania. Para tanto, torna-se essencial criar um ambiente de aprendizagem que favoreça a confiança e a participação ativa dos estudantes, incentivando-os a expressar opiniões e, ao mesmo tempo, a desenvolver habilidades de escuta, fundamentais para a interação e o diálogo no meio social. Em suma, assim como destaca Jófili (2002), o conhecimento *piagetiano* é uma construção ativa, isto é, no contexto da educação, o professor não é o transmissor do conhecimento e o estudante agente passivo, ao contrário, a interação ativa proporciona a construção do conhecimento. Portanto, no processo de interação com colegas e docentes no processo de aprendizagem dos gêneros orais, os estudantes praticam habilidades comunicativas e compartilham, ao mesmo tempo, perspectivas, negociam significados e constroem conhecimento de modo coletivo. Mas, há um aspecto, diga-se de passagem, limitante percebido por Jófili (2002, p. 193):

A convicção de Piaget de que as crianças são como cientistas, trabalhando nos materiais de seu mundo físico e lógico-matemático para dar sentido à realidade, de forma alguma nega sua preocupação com o papel exercido pelo meio social. Existe aqui, em minha opinião, apenas uma questão de ênfase. Enquanto Piaget enfatiza a interação com os objetos, Vygotsky enfatiza a interação social.

Para Vygotsky (1998), a teoria cultural do desenvolvimento centraliza as relações sociais enquanto motores. Segundo Barbosa (2001), o papel do social percorrido por Vygotsky é projetado, no campo pedagógico, no conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento, na “lei da dupla formação”, na “internalização” e na relação proposta entre desenvolvimento e aprendizagem. Questiona-se: como ocorre, então, a aprendizagem, se não pelo desenvolvimento, como configura a teoria da Epistemologia Genética, de Piaget? Para Vygotsky, de antemão, a aprendizagem antecede o desenvolvimento:

Um primeiro exame dos estudos vygotskianos nos mostra que os problemas relacionados com o processo ensino-aprendizagem não podem ser resolvidos sem uma análise da relação aprendizagem-desenvolvimento [...]. Vygotsky (1988) diz que, da mesma forma que algumas aprendizagens podem contribuir para a transformação ou organização de outras áreas de pensamento, podem, também, tanto seguir o processo de maturação como precedê-lo e mesmo acelerar seu progresso (Jófilo, 2002, p. 192).

Essa perspectiva sugere que a aprendizagem pode ser limitada pelo desenvolvimento biológico, uma vez que depende do processo maturacional do indivíduo. No entanto, Jófilo (2002) argumenta que o desenvolvimento biológico pode ser significativamente influenciado pelo ambiente, especialmente no contexto escolar e no ensino. Ao explorar a teoria vygotskyana, a autora destaca que a idade mental da criança é formada pelas tarefas que ela é capaz de realizar de forma independente, o que Vygotsky denominou de *Zona de Desenvolvimento Real*. Contudo, Jófilo (2002, p. 193) ressalta que “crianças não podem ainda desempenhar tais tarefas sozinhas, mas algumas dessas podem ser realizadas com a ajuda de outras pessoas”. Essa interação mediada configura a *Zona de Desenvolvimento Potencial*, evidenciando que o aprendizado não ocorre de maneira isolada, mas depende do apoio e da mediação de um indivíduo mais experiente, como um professor ou colega, para alcançar níveis mais avançados de desenvolvimento. Mas, entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial, há a *Zona de Desenvolvimento Proximal*, que

[...] pressupõe uma interação em uma tarefa entre uma pessoa mais competente e uma pessoa menos competente, de forma que a pessoa menos competente se torne autonomamente proficiente naquilo que de início era uma tarefa realizada conjuntamente. Nessa concepção geral, três aspectos

principais são geralmente destacados ou enfatizados (embora não necessariamente todos os três por um único pesquisador). Para fins de análise, consideraremos que esses três aspectos juntos representam um “tipo ideal”, que será chamado interpretação comum da zona de desenvolvimento próximo. A título de referência, os três aspectos serão chamados de pressuposto da generalidade (ou seja, aplicável para a aprendizagem de todos os tipos de conteúdo); pressuposto da assistência (a aprendizagem depende de intervenções de alguém mais competente); e pressuposto do potencial (propriedade do aprendiz que permite melhor e mais fácil aprendizagem) (Chaiklin, 2011, p. 661).

Em uma tentativa, ainda que breve, de conceituar as zonas de desenvolvimento, entendemos, junto à teoria sociocultural de Vygotsky, que a escola deva atuar na estimulação da zona de desenvolvimento proximal, com o objetivo de dinamizar os processos de desenvolvimento interno que só ocorrem a partir da interação da criança com o Outro (Jófil, 2002). Afinal, ao proporcionar ambientes ricos em espaços e momentos de aprendizagem, portanto, diversos em interações sociais, mas alinhados aos níveis de desenvolvimento de cada estudante, os docentes, enquanto mediadores do conhecimento, podem provocar um crescimento significativo. E isto pode ser considerado através de atividades colaborativas, como projetos em grupo e debates em sala de aula; desse modo, os estudantes são motivados à interação e a aprender entre eles, ao passo que são impulsionados para além de suas limitações individuais. Isto quer dizer que a dinâmica não só possibilita a assimilação de novos conhecimentos, bem como instiga o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais primordiais para uma educação que visa à formação integral.

Entre perspectivas diversas que podem ser mobilizadas nos processos de interação no ensino de gêneros orais em Língua Portuguesa, a escola não apenas tende a, mas deveria se comprometer a desempenhar um papel essencial na promoção da competência linguística, comunicativa e social dos estudantes. Para isso, é fundamental que os alunos assumam posições ativas no processo de aprendizagem, sobretudo em situações que favorecem a comunicação oral, como debates, seminários e dramatizações. Nesses contextos, o apoio dos docentes é indispensável para que desenvolvam habilidades de expressão e compreensão oral de forma estruturada e significativa.

Além disso, o ensino de diversos gêneros discursivos, como a narração, a descrição e a argumentação, não apenas contribui para a fluência linguística, mas também amplia a criticidade dos estudantes, permitindo que se comuniquem de maneira clara e persuasiva em seu meio social e profissional. No entanto, para que essa formação seja efetiva, é necessário superar a fragmentação entre teoria e prática no ensino de língua.

Nesse sentido, teoria e prática não devem ser vistas como instâncias isoladas ou hierárquicas, mas como dimensões que se complementam mutuamente. A teoria precisa dialogar constantemente com a prática pedagógica, oferecendo subsídios para aprimorar as metodologias de ensino da oralidade, mas sem se impor de maneira unilateral. Assim, os gêneros orais, enquanto objetos pedagógicos, devem ser tratados em sua complexidade, reconhecendo que, no campo da educação, eles permanecem em constante construção e transformação. Essa abordagem possibilita uma aprendizagem mais significativa, alinhada às demandas contemporâneas e à necessidade de formar sujeitos capazes de interagir criticamente nos diferentes espaços discursivos.

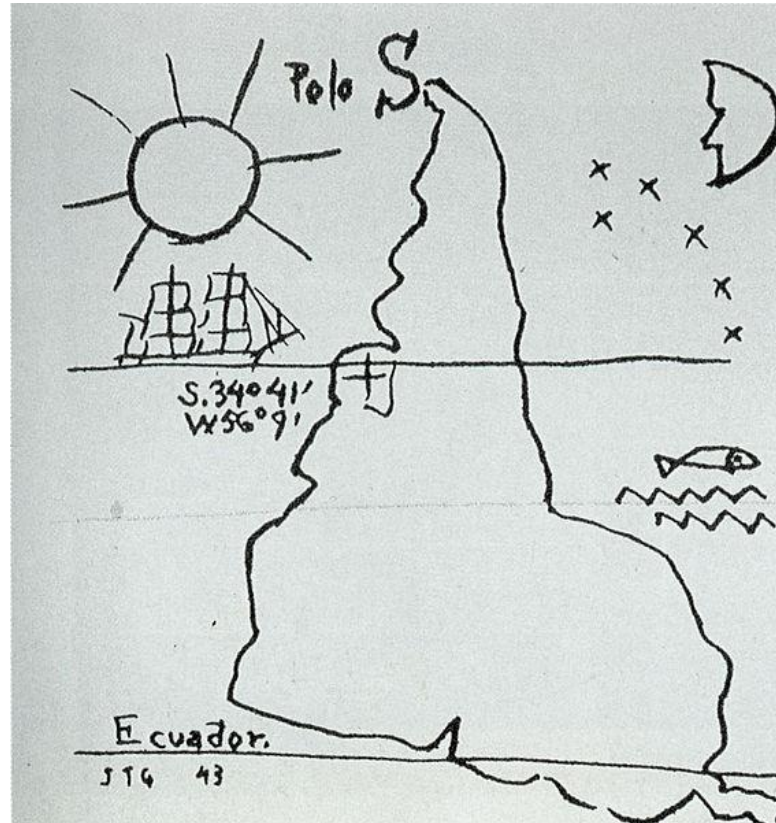
### **2.3 Além das fronteiras: os gêneros orais como crítica decolonial no ensino de língua Portuguesa**

Ao longo deste texto, reflito sobre caminhos para a sensibilização docente, com foco na prática pedagógica e tendo como eixo o ensino dos gêneros orais na Língua Portuguesa, articulado a uma proposta decolonial e às epistemologias do Sul, que se tornam a base orientadora dessa perspectiva. Inspirando-me na visão de Torres García (1944), essa inversão de olhar enfatiza a necessidade de reconhecer e valorizar a posição geográfica e cultural da América do Sul. Essa abordagem propõe a revalorização da identidade sul-americana, desafiando e rejeitando as perspectivas eurocêntricas que historicamente dominaram os discursos educacionais.

Nosso norte é o Sul. Não deve haver norte, para nós, senão por oposição ao nosso Sul. Por isso agora pomos o mapa ao revés, e então já temos a exata ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo. A ponta da América, desde agora, prolongando-se, assinala insistentemente o Sul, nosso Norte (Torres García, 1944).

Colocar o “mapa ao revés” é um convite para revisitar o lugar de onde partimos e ressignificar as bases sobre as quais construímos o conhecimento. Essa metáfora nos conduz a questionar as imposições hegemônicas que relegam saberes locais e práticas culturais à margem, enquanto priorizam uma visão centralizadora e universalizante do ensino. No contexto educacional, tal reflexão é particularmente relevante quando tratamos do ensino de língua portuguesa e da integração dos gêneros orais como objetos de aprendizagem.

**Imagem 1 – América invertida**



Fonte: Torres García, J. América Invertida. 1943. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org>. Acesso em: 12 jan. 2025.

Trago essa imagem (Imagem 1), apresentada por Torres García (1944), como uma metáfora poderosa para reconfigurar nossos paradigmas educacionais. Essa inversão simbólica dialoga diretamente com a necessidade de posicionar a oralidade em um lugar central no currículo escolar, rompendo com a visão tradicional que a negligencia ou a trata como complementar. Os gêneros orais desempenham um papel fundamental na formação dos estudantes, não apenas no desenvolvimento de competências comunicativas, mas também na construção de identidades culturais e sociais.

Sob essa perspectiva, valorizar o “Sul” como nosso norte significa reconhecer e incorporar as especificidades dos contextos locais, promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades socioculturais dos alunos. Essa proposta desafia a hegemonia das práticas educacionais universalizantes e convida a uma ressignificação do ensino da língua, alinhada às demandas contemporâneas.

A intenção de Torres García, ao propor essa inversão, não é apenas situar a América do Sul em sua devida posição geográfica e cultural, mas também afirmar um posicionamento político e epistemológico que subverta a *colonialidade do saber*<sup>8</sup>. Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa, essa perspectiva nos orienta a abrir caminhos para uma pedagogia mais inclusiva, crítica e transformadora, que legitime e valorize os saberes locais e amplie as possibilidades de expressão e interação dos estudantes.

Desse modo, centramo-nos no projeto em movimento, a decolonialidade, assumindo uma crítica de reconhecimento da diversidade linguística e cultural, buscando abalar as estruturas coloniais que engessam — precariamente — as práticas educacionais no ensino de língua portuguesa.

Compreendemos decolonialidade (Walsh, 2010) como um processo de crítica e transformação das estruturas de conhecimento e poder que foram estabelecidas e legitimadas pelo colonialismo. Segundo a autora, a decolonialidade busca descolonizar o saber e as práticas sociais, rompendo com a dominação e as hierarquias impostas pela colonização, propondo uma abordagem que valoriza as perspectivas e experiências dos povos que foram marginalizados e que promove uma reavaliação das narrativas e práticas hegemônicas.

A decolonialidade emerge como uma lente crítica essencial para repensarmos as práticas de produção e circulação do conhecimento, especialmente no campo educacional. Ao questionar as estruturas epistêmicas estabelecidas pelo colonialismo, ela evidencia como as narrativas hegemônicas moldaram o que é reconhecido como "legítimo" ou "científico", excluindo vozes, saberes e práticas locais que não se conformam à lógica eurocêntrica. Essa abordagem não apenas desvela as relações de poder que sustentam a hierarquização dos saberes, mas também propõe a valorização de epistemologias plurais, oriundas de contextos históricos e culturais específicos. Nesse sentido, a crítica decolonial atua como uma força subversiva contra a *colonialidade do saber*, que historicamente desqualificou epistemologias locais em favor de um conhecimento universalizado e apresentado como neutro. Este processo, profundamente enraizado no sistema educacional, não é meramente teórico, mas reflete práticas concretas que perpetuam desigualdades e silenciamentos. Reconhecer que o conhecimento é inerentemente plural e relacional nos convida a abrir espaço para narrativas que não apenas

---

<sup>8</sup> A *colonialidade do saber* é um conceito desenvolvido e amplamente explorado por autores como Aníbal Quijano (1992) e Walter D. Mignolo (2014), que evidencia a perpetuação de epistemologias ocidentais hegemônicas como únicas fontes legítimas de conhecimento. Esse processo desvaloriza saberes de outras matrizes culturais, como indígenas e africanas, criando uma hierarquia que subordina práticas e epistemologias locais. Reconhecer essa dinâmica permite questionar estruturas de poder e propor uma valorização efetiva das epistemologias plurais no campo educacional.

coexistam, mas que dialoguem e contribuam para uma construção de saber mais inclusiva e horizontal. Como afirma Mignolo (2011, p. 18-19),

*A colonialidade do saber* implicou a desqualificação sistemática das epistemologias locais e dos modos de conhecimento que não se alinhavam à matriz ocidental, promovendo a ideia de que a ciência europeia era universal e superior. No entanto, o conhecimento não é algo que pode ser monopolizado ou restrito; ele é o produto da interação humana em contextos históricos, culturais e geográficos específicos. A decolonialidade, nesse sentido, desafia essa lógica ao reivindicar o direito de pensar a partir de outros lugares e histórias, reconhecendo que há múltiplas formas de saber que coexistem e que devem ser respeitadas. Assim, desconstruir a *colonialidade do saber* é abrir espaço para epistemologias alternativas que não se submetam às hierarquias impostas pelo Ocidente.

A decolonialidade, na sociedade contemporânea, tem emergido com força crescente nos debates que atravessam diferentes campos do conhecimento, destacando-se com maior intensidade nos estudos sociais e nas humanidades, incluindo a educação. Nesse contexto, torna-se cada vez mais urgente buscar abordagens que reconheçam e enfrentem as estruturas de colonialidades ainda presentes, especialmente no campo educacional. No ensino de línguas, por exemplo, essas estruturas perpetuam hierarquias linguísticas que marginalizam determinadas variedades, gêneros e formas de expressão. No Brasil, os vestígios coloniais nos processos educativos desfiguraram um ideal transformador, comprometendo a construção de uma educação voltada para a valorização da diferença e a promoção da equidade (Frazão; Sá, 2023). Essa realidade se justifica historicamente: a trajetória da educação no país tem sido marcada por desigualdades profundas, sustentadas por relações de poder que hegemonomizam o conhecimento, controlando sua produção, sua difusão e seu uso:

O conhecimento científico é um tipo de conhecimento que se tornou hegemônico no mundo, tendo sua legitimidade e validade fortemente baseadas, ao longo do tempo, em uma lógica de racionalidade técnico - instrumental. Assim, o projeto civilizatório da sociedade contemporânea, em todas as suas esferas, foi e é influenciado pela racionalidade técnico-científica, seja em termos de produção de conhecimentos, seja em termos da - produção de artefatos tecnológicos. A finalidade desse projeto civilizatório — infelizmente para muitos e felizmente para poucos — está intrinsecamente voltada ao acúmulo de riquezas e de valorização do capital, de modo que a Ciência tem sido usada para fortalecer a lógica capitalista (Frazão; Sá, 2023, p. 2).

Trata-se, portanto, do conhecimento científico e tecnológico como uma dimensão relevante para o social, afinal há devolutivas significativas para a qualidade de vida da humanidade entre séculos. É incontornável tal constatação. No entanto, Frazão e Sá (2023)

identificam que esse discurso na teia discursiva do desenvolvimento tem impactado as sociedades em seus aspectos históricos e culturais, desde os modos de ser, pensar e experienciar a vida em um universo diverso. Na complexidade do contraditório desenvolvimento civilizatório, os povos da América Latina são sufocados pela cultura europeia, irrompendo em novas formas de ser, de existir, de cultivar. Populações foram exterminadas: irrompeu-se o epistemicídio, quando hegemonizada a epistemologia da modernidade europeia, esta que se estrutura em um racismo epistêmico, que “não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (Grosfoguel, 2007, p. 35).

Por favor, deixem-me lembrar-lhes o que significa o termo *epistemologia*. O termo é composto pela palavra grega *episteme*, que significa conhecimento, e *logos*, que significa ciência. Epistemologia é, então, a ciência da aquisição de conhecimento, que determina: (a). (os temas) quais temas ou tópicos merecem atenção e quais questões são dignas de serem feitas com o intuito de produzir conhecimento verdadeiro; (b). (os paradigmas) quais narrativas e interpretações podem ser usadas para explicar um fenômeno, isto é, a partir de qual perspectiva o conhecimento verdadeiro pode ser produzido; (c). (os métodos) e quais maneiras e formatos podem ser usados para a produção de conhecimento confiável e verdadeiro. Epistemologia, como eu já havia dito, define não somente como, mas também quem produz conhecimento verdadeiro e em quem acreditarmos (Kilomba, 2016, p. 10-11).

A busca por uma epistemologia verdadeira, conforme questionado, não pode ser ingênua, etnocêntrica ou reducionista, dado que a realidade é complexa e o conhecimento humano é múltiplo, situado e em constante transformação. Kilomba (2016) nos lembra que a epistemologia não é apenas a ciência da aquisição de conhecimento, mas também um espaço de poder que define quem tem legitimidade para produzir e validar o saber. Essa definição revela as implicações políticas e sociais da construção do conhecimento, que muitas vezes reproduz exclusões e silenciamentos. Kuhn (1962) complementa essa visão ao demonstrar que o desenvolvimento da ciência ocorre por meio de mudanças de paradigmas, que não são necessariamente mais verdadeiros, mas diferentes em relação aos anteriores, desafiando a ideia de um conhecimento universal e estático. Essas reflexões reforçam a necessidade de uma epistemologia plural, que reconheça a multiplicidade de perspectivas e a contextualidade do saber, permitindo que narrativas historicamente marginalizadas sejam integradas ao processo de produção de conhecimento. Assim, a epistemologia não deve ser vista como um campo fixo, mas como um espaço dinâmico e inclusivo, que evolui à medida que novas vozes e experiências são incorporadas.

Esse conjunto de práticas de dominação e exploração colonial configura o colonialismo: um processo profundamente desumanizador que se expressou por meio da escravização de

povos, da imposição cultural e religiosa, da violência bélica e simbólica, do extermínio de populações indígenas e africanas e da expropriação de riquezas e territórios. Protagonizados pelos colonizadores em tempos passados, esses atos foram romantizados e condecorados como conquistas de exploradores, mas, na verdade, foram responsáveis por estruturar relações de poder desiguais que sustentam o imperialismo capitalista até os dias atuais. Ferreira (2014) argumenta que o colonialismo e o capitalismo estão profundamente interligados, de modo que a superação do primeiro exigiria mudanças estruturais no segundo, já que as dinâmicas coloniais sustentam as bases do sistema capitalista.

A colonialidade, por sua vez, transcende o período histórico do colonialismo, inserindo-se profundamente nas estruturas sociais e culturais. Ela perpetua desigualdades e hierarquias herdadas do passado colonial, imiscuindo-se nas instituições educacionais, políticas e econômicas. Essa dinâmica influencia não apenas a forma como compreendemos e reproduzimos conhecimento, poder e identidade, mas também legitima narrativas eurocêntricas nos currículos escolares, desvaloriza saberes locais e tradicionais e reforça estereótipos raciais. Assim, a colonialidade continua a moldar as dinâmicas sociais e subjetivas, mantendo uma lógica de exclusão e dominação que representa um obstáculo à plena emancipação e igualdade nas sociedades contemporâneas.

A história do Brasil é marcada não apenas pela chegada dos europeus, mas também pela consequente imposição de ideias, valores e narrativas que visavam legitimar a colonização e a exploração das terras e populações nativas. A invasão não só trouxe consigo a noção de superioridade europeia, mas também resultou na negação da humanidade dos povos originários, na exploração desenfreada dos recursos naturais e na devastação de culturas milenares. Diante desse contexto, as narrativas eurocêntricas têm sido alvo de intensos debates e questionamentos, levantando dúvidas sobre sua hegemonia e apontando para a urgência de reconhecer e valorizar outras formas de ser e existir no mundo.

No Brasil, em específico, a invasão dos europeus ao longo da história não trouxe apenas ideais de civilização e desenvolvimento, mas também a negação da humanidade dos habitantes das supostas terras “descobertas”, a expropriação, a exploração dos recursos naturais e a dizimação de muitas populações nativas. Nessa perspectiva, as narrativas eurocêntricas têm sido alvo de muitos debates e questionamentos acerca da sua hegemonia, assim como da necessidade de se pensar sobre outras formas de ser e existir no mundo (Frazão; Sá, 2023, p. 3).

Para tanto, salvaguardam-se memórias vívidas e práticas afiadas de um método de dominação, mas, desta vez, mascarado de uma modernidade incontornável, naturalizado.

Assim, “ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). Nesse cenário, o ensino de língua portuguesa nos faz refletir fundamentalmente sobre os gêneros orais. Estes gêneros, que compõem uma ampla diversidade de modos de comunicação verbal usados nos hábitos diários, rituais culturais, interações e vínculos sociais, expressões artísticas, abrem possibilidades de produção de críticas que reconheçam e legitimem a diversidade linguística e cultural que se fazem presentes nas mais variadas comunidades falantes.

Como dizia Fanon (1968, p. 35), “o mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado”, é preciso pulverizar, até a última brasa de vida, a pertença de uma população. O que é um povo sem sua cultura? O que é um povo sem sua língua? Recordamos, dentre um tempo não tão distante do nosso, das marcas ainda sentidas de um Brasil violentado: as pessoas escravizadas, no Brasil Colônia, sendo objetificadas, tratadas como recurso humano para fins de trabalho, animalizadas, tidas como reféns em uma terra desconhecida, que não é a sua. Podemos dizer que a diáspora africana (Heywood, 2008) é o primeiro processo de morte social de um povo. E essa morte precede uma outra: a colonização linguística.

Há uma relação profunda entre a língua e a colonialidade; porque a língua é um meio — subjetivo — que possibilita a (re)produção da colonialidade. Uma perpetuação de um padrão de verdade, de poder. A colonialidade não se limita apenas ao período histórico da colonização, mas permanece a afetar as estruturas sociais, culturais e linguísticas até a contemporaneidade. Afinal, a colonialidade é

um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Trata-se, portanto, a colonização linguística de um fenômeno que transcende a imposição de uma língua sobre outra; é um processo profundamente vinculado a relações de poder e dominação cultural. Nesse contexto, as línguas não se encontram em condições de igualdade, mas em cenários de disputa, onde a língua do colonizador não apenas se sobrepõe às línguas colonizadas, mas também apaga, subalterniza e ressignifica os sentidos que elas carregam. Essa dinâmica reflete o desejo de controlar não apenas a comunicação, mas também

a memória, a identidade e as narrativas de povos dominados, perpetuando uma lógica de exclusão e inferiorização que ainda ecoa nas estruturas sociais contemporâneas. Como afirma Mariani (2003, p. 10),

um processo histórico de encontro de pelo menos dois imaginários linguísticos constitutivos de povos culturalmente distintos — línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos desiguais — em condições de produção tais que uma dessas línguas — chamada de língua colonizadora — visa impor-se sobre a(s) outra(s), colonizadas.

Isso resultou em uma grande perda de diversidade linguística e cultural, além de processos de desvalorização e estigmatização das línguas e culturas colonizadas, afinal “políticas linguísticas são engendradas com o objetivo de disseminar a língua colonizadora, delimitando e silenciando os espaços enunciativos das línguas colonizadas” (Ibidem).

Para Mariani (2003), no Brasil, a colonização linguística constitui um ideal comunicativo de produção de uma série de práticas “linguageiras”, ou seja, de enunciações dinamizadas a partir de discursos atrelados às práticas religiosas articuladas à manutenção do poder real. A língua portuguesa, no processo histórico da colonização linguística, portanto, deixou suas marcas na própria estrutura da língua portuguesa em países colonizados, com influências significativas de outras línguas e culturas com as quais os portugueses tiveram contato durante o extermínio colonial. Estas influências — contraditórias — são perceptíveis em diversos aspectos da língua, como vocabulário, fonologia, morfologia e sintaxe, produzindo uma diversidade da língua portuguesa atual.

Compreender o impacto da colonização linguística é essencial para analisar as interações sociais, políticas e culturais que moldaram a língua portuguesa ao longo do tempo. Isso implica questionar e enfrentar as estruturas de poder e dominação que ainda permeiam o ensino e o uso do idioma, enquanto se busca valorizar e preservar a diversidade linguística e cultural das comunidades de falantes ao redor do mundo. No entanto, quais seriam os caminhos possíveis para superar um mal que ainda persiste em nossas práticas e instituições? Talvez essa seja uma questão que comporte múltiplas respostas e estratégias, exigindo esforços coletivos e contínuos para promover uma educação mais inclusiva e uma relação mais equitativa com as línguas e culturas que compõem nossa realidade global.

Pensar a partir dos gêneros orais nos conduz à reflexão sobre o papel que eles desempenham no processo de decolonização linguística e cultural. Os gêneros orais oferecem uma plataforma única para a expressão de identidades e experiências de comunidades frequentemente relegadas à marginalidade, atuando como um contraponto à escrita,

historicamente associada à via culta e formal. Santos (2022) observa que, nesse contexto, os gêneros orais desempenham um papel crucial na produção de novas epistemologias e no resgate da crítica. No âmbito educacional, especialmente no ensino de língua portuguesa, os gêneros orais são instrumentos valiosos para desafiar as estruturas da colonialidade, promovendo abordagens críticas, inclusivas e reflexivas. Para Travaglia (2013), eles também são fundamentais para o desenvolvimento das capacidades linguísticas e discursivas, pois permitem que o indivíduo escolha gêneros que melhor correspondam às situações sociais específicas. Essa ampla diversidade de formas de comunicação oral e interação social, que vai desde narrações de histórias e provérbios até palestras ou missas, reflete não apenas as identidades e valores das comunidades de falantes, mas também desempenha um papel primordial na (re)produção de conhecimento e cultura.

Antes das histórias irem morar nos livros, elas moravam na boca do povo e foi desse jeito que elas se espalharam pelo mundo... Aqui, na nossa terra brasileira, não foi diferente. Foi passando de pai para filho que as histórias foram perpassando as gerações e o próprio tempo. [...] Depois, muito tempo depois, as histórias foram se espalhando pelo mundo. Surgiram os contadores de histórias e então apareceram os griôs, que são os antigos contadores de histórias africanas e que, ainda hoje, exercem um papel fundamental em algumas comunidades do continente africano. Os griôs têm um compromisso muito especial, que é o de narrar as tradições e os acontecimentos de seu povo (Rosa, 2017, p. 51).

Rosa (2017) nos fala sobre um mundo oralmente construído através de contação de história, dramatizações, criação de mitologias e lendas, mas que em um cenário escolar esbarra em barreiras que impedem seu reconhecimento e valorização. Os gêneros orais, nesse cenário pedagógico podem ser incorporados como uma maneira de proporcionar uma abordagem inclusiva e, até mesmo, particular no ensino de língua portuguesa. É possível, por meio de contação de histórias, debates, recitais, teatro, entre outras possibilidades, explorar e celebrar a diversidade linguística e cultural da língua portuguesa, ao mesmo tempo que desenvolve competências comunicativas e sociais primordiais para o enfrentamento de uma sociedade desigual. E é neste último ponto que os gêneros orais se configuram como instrumentos necessários para a decolonialidade: frear, ainda que precariamente, as hierarquias linguísticas e culturais impostas, entre relações de poder, pelo colonizador. Nesse sentido, a valorização da oralidade não se trata apenas de uma questão pedagógica, mas de um movimento que busca questionar as estruturas coloniais que historicamente marginalizaram os saberes não hegemônicos.

A decolonialidade, portanto, emerge como uma proposta teórica e política que visa subverter essas relações de dominação, reconhecendo e legitimando as vozes silenciadas ao longo da história. Mais do que um conceito acadêmico, trata-se de uma força de resistência contra a imposição de uma matriz epistêmica única, abrindo espaço para formas plurais de conhecimento e expressão.

O termo *decolonial* deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o pensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social (Oliveira, 2010, p. 26).

Os gêneros textuais, enquanto estruturas relativamente estáveis assumidas pelos enunciados em contextos recorrentes, funcionam como mediadores culturais que possibilitam a organização e a regularidade dos elementos formais e rituais das práticas de linguagem (Dolz; Schneuwly, 2004). Essa característica estabelece uma conexão direta com a perspectiva decolonial, uma vez que os gêneros refletem e reproduzem dinâmicas socioculturais que podem tanto perpetuar quanto questionar hegemonias discursivas. Este movimento intelectual e político questiona as estruturas de dominação herdadas do colonialismo e busca dismantelar as suas consequências nas sociedades contemporâneas. No entanto, antes de abordar as possibilidades de superação, é necessário compreender a relação causal que precede essa transformação: o vínculo entre elitismo e gêneros orais na educação. Esse vínculo está profundamente enraizado na valorização seletiva do conhecimento e das formas de expressão. A supremacia elitista, ao promover uma visão hierárquica do saber, tende a privilegiar determinados gêneros, geralmente associados à elite cultural dominante, enquanto desvaloriza outros, como os gêneros orais, relegando-os a um lugar de menor importância. Esse processo reflete a perpetuação de desigualdades e a necessidade de uma reavaliação crítica das práticas pedagógicas.

A articulação de gêneros orais e exclusão na educação pode ser analisada considerando como certos tipos de conhecimento e expressão são valorizados ou desvalorizados nos sistemas educacionais, o que pode contribuir para a exclusão de certas práticas culturais ou linguísticas. “Em nosso dia a dia, falamos e escutamos muito mais do que escrevemos ou lemos; contudo, no ensino a situação se inverte e a escrita assume primazia sobre a fala”, diz Bueno (2009, p.

10), e complementa, afirmando que “tal situação pode ser facilmente constatada ao observarmos os livros didáticos e a pouca atenção que dedicam ao ensino de gêneros orais”.

[...] os gêneros que gozarão do tratamento escolar serão os formais públicos, isto é, aqueles em que o locutor fala para vários interlocutores, a maior parte desconhecidos, e que apesar da oralização imediata, são caracterizados por se constituírem de uma preparação e elaboração que antecede a fala, destacamos dentre outros: a entrevista, o debate, o discurso, o seminário, a conferência etc. Devido a algumas regularidades que os caracterizam, eles são envolvidos por traços recorrentes que lhes conferem uma elaboração prévia, mesmo havendo as improvisações inerentes ao ato da fala. [...] acrescentamos que deverão ser priorizados os gêneros pertencentes às situações de comunicação do universo escolar, alguns originários das inúmeras práticas de linguagem que surgem e se modificam na própria escola, assim como os relacionados aos demais ambientes sociais, dos quais futuramente os educandos participarão como cidadãos aptos a produzirem os gêneros institucionalizados exigidos. Daí a relevância da delimitação e definição do gênero oral para a posterior transcendência de objeto de aprendizagem a objeto de ensino (Paraná, 2008, p. 63).

Para tanto, é imprescindível superar desafios que ainda obstruem a construção de uma educação capaz de minimizar os resquícios da colonialidades e potencializar o uso dos gêneros orais no ambiente escolar. Esses desafios estão diretamente conectados à proposta de Bueno (2009), que enfatiza a importância de elaborar modelos didáticos baseados em análises aprofundadas dos gêneros, contemplando seus aspectos contextuais, textuais, linguísticos e não linguísticos. Nesse sentido, destacam-se quatro eixos principais: 1) revisão curricular, que deve incluir gêneros orais de diferentes culturas, promovendo o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e linguística; 2) a promoção da diversidade linguística, incentivando o uso e reconhecimento de diversas línguas e dialetos no ambiente escolar, criando espaços inclusivos para diferentes formas de expressão linguística; 3) a formação de professores, para capacitá-los a integrar os gêneros orais de forma significativa nas práticas pedagógicas, utilizando estratégias que valorizem e respeitem suas expressões; e 4) o diálogo intercultural, fundamental para encorajar a troca de experiências entre cultura e comunidades, fortalecendo a compreensão e o respeito pela pluralidade. Ao incorporar esses elementos, o ensino de gêneros orais torna-se não apenas uma prática pedagógica, mas também um ato de resistência e transformação social, alinhado aos princípios da educação decolonial. No entanto, para que essa abordagem se concretize de forma efetiva, é necessário um planejamento didático estruturado, que considere as especificidades de cada gênero oral e sua relação com as práticas sociais.

Dessa forma, a elaboração de modelos didáticos torna-se essencial para orientar o ensino desses gêneros, possibilitando uma compreensão mais aprofundada de suas características e usos.

[...] primeiramente construir um modelo didático do gênero, ou seja, um levantamento de suas características no nível do contexto de produção, da organização textual, da linguagem e dos meios não linguísticos. A construção desse modelo requer a análise de vários exemplares desse gênero, a consulta a textos de especialistas que discorrem sobre ele, além da consulta aos autores desses gêneros. Partindo dessas informações, conseguiremos fazer um modelo didático que contemplará a situação de produção desse gênero, sua organização textual, seus aspectos linguísticos-discursivos, seus meios não-linguísticos. Essas características nos indicarão as dimensões ensináveis do gênero estudado e nos mostrarão também que outros recursos podem ser necessários para que o aluno aprenda a agir por meio desse gênero (Bueno, 2009, p. 12).

Tornar os gêneros orais objetos de ensino, segundo Andrade (2010, p. 32), “não consiste em ensinar aos alunos a falarem, nem, muito menos, em consertar a fala deles”. Pelo contrário, como já indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), o ensino da oralidade não deve se restringir à normatização da fala ou à simples adaptação a usos formais da língua. Embora proporcionar aos alunos o acesso a formas mais convencionais de uso da linguagem seja relevante (Andrade, 2010, p. 32), essa não é sua única finalidade.

O ensino da oralidade deve abranger a diversidade de gêneros discursivos orais, promovendo o desenvolvimento da argumentação, da escuta ativa e da capacidade de adequação a diferentes contextos comunicativos. Além disso, deve ampliar a participação social dos estudantes, garantindo-lhes ferramentas para interagir de maneira crítica e assertiva em variados espaços discursivos. Dessa forma, não se trata apenas de ensinar normas e convenções, mas de formar sujeitos capazes de se expressar com clareza, coerência e autonomia, consolidando a oralidade como um eixo fundamental da formação linguística e cidadã.

Isso significa criar estratégias pedagógicas que ampliem as oportunidades de aprendizagem, enriquecendo os repertórios de habilidades e competências linguísticas dos estudantes. Tal perspectiva confronta o modelo único e padronizado de ensino-aprendizagem, promovendo uma educação mais inclusiva e adaptada às diferentes realidades e necessidades dos alunos.

As pedagogias decoloniais, nesse contexto, assumem um papel fundamental ao promoverem a diversidade linguística como um princípio central, reconhecendo e respeitando a pluralidade de identidades e experiências (Walsh; De Oliveira; Candau, 2018). Essa perspectiva reforça a necessidade de criar ambientes educacionais inclusivos que não apenas atendam às necessidades de todos os estudantes, independentemente de sua origem cultural, social ou econômica, mas também valorizem sua participação ativa no processo de aprendizagem. Promovendo o diálogo, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento,

essas pedagogias ampliam as possibilidades de ensino, integrando práticas que desafiam os padrões hegemônicos e fomentam a valorização da diversidade. Como destaca Walsh (2013), a educação deve ir além do reconhecimento das diferenças culturais e epistemológicas, valorizando-as como componentes essenciais do processo educativo. Essa abordagem busca evidenciar a interconexão entre conhecimento, poder e identidade, oferecendo caminhos para uma educação que seja, ao mesmo tempo, inclusiva, equitativa e capaz de respeitar e celebrar a pluralidade presente na sociedade.

Sabendo que a língua é território de batalha cultural, onde as pessoas que vivem em fronteiras culturais e linguísticas enfrentam conflitos entre línguas coloniais e suas próprias línguas, é incontornável a desconstrução das hierarquias linguísticas: uma mudança de paradigma no ensino de língua portuguesa, reconhecendo e valorizando a diversidade linguística nas comunidades. Desse modo, isso implica em abandonar a concepção de uma única forma “certa” de expressão e adotar a ideia de que todas as variantes linguísticas são legítimas, enriquecendo a cultura e identidade.

Para desconstruir hierarquias linguísticas no ensino de Língua Portuguesa, especialmente no ensino dos gêneros orais, é essencial adotar uma abordagem didática que reconheça e valorize a diversidade linguística dos estudantes, superando práticas que reforçam a hegemonia de um único padrão normativo. Nesse contexto, a pedagogia decolonial se apresenta como um caminho necessário para repensar o ensino da língua, deslocando o foco da padronização para a pluralidade de usos, registros e significados da linguagem.

A implementação dessa proposta exige estratégias que ampliem o repertório comunicativo dos alunos, permitindo que suas experiências e identidades sejam legitimadas no ambiente escolar. Para isso, é fundamental desenvolver práticas pedagógicas que promovam a análise crítica de diferentes textos e gêneros orais, explorem a variação linguística em seus múltiplos contextos e incentivem a produção discursiva dos estudantes, considerando suas vivências e perspectivas. Dessa forma, o ensino da oralidade não apenas rompe com hierarquias excludentes, mas fortalece a autonomia dos sujeitos na construção do próprio dizer e no reconhecimento de sua voz na sociedade.

### **3 TRILHANDO CAMINHOS VERBAIS: UMA JORNADA PELA METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS GÊNEROS ORAIS**

Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade (Jesus, 1960, p. 45).

A reflexão apresentada nesta seção evidencia uma visão crítica sobre as barreiras impostas pela falta de acesso à educação, destacando seu impacto no desenvolvimento pessoal e na perpetuação de desigualdades sociais. Ao abordar a importância da educação como instrumento de transformação, reconheço que tanto a literatura comprometida com a denúncia das injustiças quanto a análise crítica de materiais educativos enfrentam resistências. Contudo, ambas são indispensáveis para promover conscientização e justiça social.

Ao examinar criticamente os materiais utilizados na educação, reafirmo o compromisso com a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e engajadas. Este movimento, embora desconfortável para alguns, é essencial para questionar estereótipos, omissões históricas e perspectivas limitadas que perpetuam desigualdades. Assim, ao promover representações mais plurais e reflexivas, também destaco o papel crucial dos educadores nesse trabalho crítico.

Nesta seção, apresento as estratégias metodológicas que guiam esta pesquisa, evidenciando a coerência entre seus objetivos e as escolhas feitas. Primeiramente, discuto a adoção de uma perspectiva decolonial como base para problematizar as exclusões históricas que permeiam a construção do conhecimento. Essa perspectiva busca romper silêncios e legitimar saberes marginalizados, possibilitando análises mais inclusivas e contextualizadas.

Em seguida, explico os critérios de seleção e organização do corpus da pesquisa, composto por materiais pedagógicos e orientações curriculares relacionados ao ensino de gêneros orais. Essa seleção permite compreender as dinâmicas que envolvem o ensino de língua portuguesa e os desafios associados à valorização da oralidade.

Por fim, apresento as técnicas de análise de conteúdo empregadas, com enfoque crítico-qualitativo (Denzin, 2018), para identificar padrões, categorias e sentidos presentes nos documentos analisados. Essa metodologia não apenas evidencia aspectos explícitos dos materiais, mas também explora os elementos implícitos que refletem estruturas de poder e exclusões.

Essas escolhas metodológicas foram cuidadosamente planejadas para assegurar uma investigação abrangente e rigorosa, capaz de oferecer uma compreensão significativa do tema e embasar argumentos sólidos ao longo do desenvolvimento do estudo.

### **3.1 Decolonialidade: o primeiro passo para romper silêncios**

Na construção de caminhos investigativos, é fundamental a escolha de uma abordagem que se alinhe ao problema de pesquisa, ressoando com os atravessamentos constitutivos de subjetividades — com a complexidade das experiências humanas. Neste delineamento metodológico, há um envolvimento com o problema a partir da perspectiva qualitativa, porque é sensível às narrativas e contextos de indivíduos e comunidades, abarcando, desse modo, uma análise de um universo, com o “compromisso de expor e criticar as formas de desigualdade e discriminação que operam no cotidiano” (Denzin, 2018, p. 106). E, em um panorama decolonial, as dinâmicas de poder e os imperativos coloniais são fios condutores; em contrapartida, a perspectiva aprofunda, apresentando tensionamentos contra as estruturas para ampliar as margens que são delegadas aos oprimidos, amplificando vozes e vidas. Nessas fissuras discursivas aparentes, reconhecem-se e valorizam-se os textos orais, potencializando as narrativas.

Há uma tentativa, portanto, de situar este texto, “que nasce nas ciências da educação, para além do pensamento cartesiano, que se esgueira na objetividade e neutralidade dos fenômenos” (Hilário; Rodrigues; Santos, 2021), para um lugar da captação do dito e não-dito, da dinâmica entre as estruturas e dispositivos, a fim de mergulhar nas complexidades que constituem os contextos escolares. Afinal, o que há de ser a escola, se não parte do complexo onde se movimentam as relações de poder? Há nela um jogo — exclusivo, pois há normas, valores, crenças, entre outros elementos, os quais circulam de um modo particular em seu interior — de forças que se antagonizam, decompondo, de um lado, as investidas de reconhecimento da diferença, que emergem de uma outra margem; isto porque, “onde há força, há resistência” (Foucault, 2009, p. 105). Talvez, seja nesse entrelugar da realidade que se encontrou Carolina Maria de Jesus: a literatura talhada a partir da resistência. A voz ouvida.

Este texto — a partir da compreensão da língua como constitutiva da realidade e potência de vida — se ocupa de analisar um material de ensino da língua portuguesa, o Sistema Estruturado de Ensino, que está distribuído em escolas do estado de Mato Grosso, sendo substituto de materiais didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Essa incorporação pelo Governo do Estado possibilitou a formulação de um problema de pesquisa:

qual a abordagem didática dos gêneros orais no sistema estruturado de ensino de Língua Portuguesa para o 7º ano, na rede pública estadual de Mato Grosso, considerando a análise desse material?

Essa questão ganha relevância ao se observar que, apesar da presença constante da linguagem oral no cotidiano escolar, ela nem sempre é tratada como um objeto sistemático de ensino. Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 194). Essa ausência de uma abordagem estruturada levanta reflexões sobre a necessidade de práticas pedagógicas que integrem a oralidade de maneira planejada e intencional, assegurando seu desenvolvimento de forma equivalente à leitura e à escrita. A linguagem como fator crucial para a compreensão do Outro (Butler, 2017) é composta a partir das relações de poder que estabelecem hierarquias: *inclusão* e *exclusão*, embora esta última nunca seja completa. Conforme abordado por Walsh, Oliveira e Candau (2018), a colonialidade é vista como um sistema que sustenta essa dinâmica, aparentemente dual, que

[...] implica a classificação e reclassificação da população do planeta, a criação de uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, a definição de espaços para esses objetivos e a construção de uma perspectiva epistemológica para conformar o significado de uma matriz de poder, na qual se canaliza uma nova produção de conhecimento (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 4).

Durante nossa trajetória metodológica, reconhecemos a influência das estruturas de poder do passado e do presente na produção e validação do conhecimento. Há aqui um compromisso com a perspectiva decolonial para um entendimento da educação, desafiando hierarquias opressivas e colaborando com as comunidades para promover ambientes mais inclusivos e justos. Vejamos: a escola que não mobiliza os gêneros orais como objeto de ensino, certamente, contradiz a concepção do ensino integral proposta pela Constituição Federal (1988). Isso se justifica quando Dolz e Schneuwly (2004, p. 168) afirmam que,

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

Há um elemento essencial na formação discente: o desenvolvimento de habilidades comunicativas, que têm como eixo principal, na esfera do ensino-aprendizagem, os gêneros orais e o professor na mediação do processo (Andrade, 2010). Desse modo, “compreendemos que sem o ensino de gêneros orais, a escola não prepara o educando para agir, respeitar e compreender uma sociedade cada vez mais exigente no que diz respeito ao acesso ao mercado de trabalho e às relações sociais” (Neto, 2012, p. 10).

Diante disso, surge o seguinte questionamento: embora o material didático do Sistema Estruturado de Ensino inclua conteúdos sobre gêneros orais, de que maneira eles são trabalhados na prática? O ensino da oralidade está articulado à escrita de forma crítica e significativa, promovendo um diálogo entre essas duas dimensões?

A resposta a essas questões parece estar na presença ou na ausência de Sequências Didáticas. Quando bem estruturadas, essas sequências organizam o ensino de maneira progressiva e intencional, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades orais de forma sistemática. No entanto, se estiverem ausentes ou pouco exploradas, o ensino da oralidade pode ocorrer de maneira fragmentada, sem um percurso pedagógico definido. Isso significa que, mesmo que o material mencione gêneros orais, sua abordagem pode se limitar a atividades isoladas, sem uma metodologia que garanta o desenvolvimento contínuo dessas competências.

Mesmo quando os objetivos declarados do material apontam para o ensino de gêneros orais, seu propósito deveria ser o de proporcionar aos alunos o acesso a práticas de linguagem inovadoras ou de difícil ensino, como afirmam Dolz e Schneuwly (2004, p. 98). No entanto, cabe investigar até que ponto tais objetivos se concretizam, considerando a qualidade e a intencionalidade das propostas apresentadas.

Uma pesquisa qualitativa, dessa maneira, alarga as dimensões da compreensão, possibilitando um arranjo de técnicas que possa exprimir significados da realidade de interesse (Denzin, 2018). Adotando a abordagem qualitativa, sensível à lente decolonial e às manifestações de poder, produz-se pesquisa em educação que se aprofunda nas realidades de modo empático e transformador, além de permitir ao pesquisador uma interação com a teoria e dados empíricos, bem como a promoção das análises de modo ordenado a partir de teorias fundamentadas (Gil, 1987). Afinal, uma pesquisa com abordagem qualitativa, segundo Reis (2006), se propõe a realizar um esforço interpretativo, analisando o meio natural. E é neste contexto que o reconhecimento do gênero oral é posto como objeto de pesquisa, pois há algo que transborda e que precisa ser problematizado.

A condução dos argumentos expostos fundamenta, a seguir, a definição do *corpus*: a abordagem, a teoria e a técnica, que se congregam para responder o problema de pesquisa proposto. Assim, a constituição do *corpus* fornece dados relevantes e contextualizados que contribuem para o entendimento dos gêneros orais identificados em Sequências Didáticas do material do Sistema Estruturado de Ensino direcionado ao 7º Ano do Ensino Fundamental, na rede pública estadual de Mato Grosso.

### **3.2 Mapas do saber: a constituição do *corpus* de pesquisa**

Considerando a adoção de uma abordagem qualitativa, que se apresenta como um caminho viável para amplificar vozes e conferir poder às pessoas envolvidas no processo investigativo (Bauer; Aarts, 2002), a constituição do corpus está diretamente vinculada ao problema de pesquisa e, conseqüentemente, ao método escolhido — a pesquisa documental. Nesse sentido, é essencial esclarecer a concepção de corpus adotada neste plano investigativo. De acordo com Bauer e Aarts (2002), o corpus consiste em uma seleção criteriosa de textos que atendam aos objetivos específicos do estudo.

Os autores sugerem que a constituição do corpus qualitativo deve ser guiada por três critérios fundamentais: relevância, homogeneidade e sincronicidade. O critério da relevância estabelece que os dados escolhidos sejam pertinentes à questão investigada, garantindo sua contribuição direta para o alcance dos objetivos da pesquisa. Já o critério da homogeneidade orienta a organização dos materiais selecionados, agrupando-os de acordo com sua natureza — como transcrições de entrevistas, imagens ou materiais didáticos —, evitando misturas que comprometam a análise. Por fim, o critério da sincronicidade destaca a importância de delimitar o período histórico do material analisado, assegurando que ele seja compatível com o recorte temporal da investigação. Dessa forma, esses critérios estruturam um corpus que não apenas responde às demandas metodológicas, mas também fortalece a validade e a consistência da pesquisa.

Diante do exposto, o *corpus* desta pesquisa consiste em uma análise documental de material didático de Língua Portuguesa destinado a estudantes do 7º ano de escolas da rede pública estadual de Mato Grosso. A investigação busca compreender como os gêneros orais são apresentados nos livros, explorando os conteúdos abordados e as atividades propostas aos estudantes, com a intenção de identificar os aspectos pedagógicos e metodológicos envolvidos.

A seleção do material didático segue critérios alinhados tanto às diretrizes curriculares e pedagógicas do sistema educacional quanto às demandas da formação integral dos estudantes.

É fundamental que os materiais escolhidos promovam atualização, relevância, interatividade e adaptabilidade, atendendo às diferentes realidades dos alunos e preparando-os para os desafios da vida pós-escolar. Esses elementos são cruciais para oferecer uma base sólida e abrangente que possibilite aos estudantes concluir o ciclo educacional com sucesso e realizar a transição para novos horizontes acadêmicos e profissionais.

O quadro a seguir apresenta os critérios e elementos centrais utilizados na análise do material didático, com o objetivo de investigar como os gêneros orais são abordados no *corpus* de pesquisa. Cada critério foi cuidadosamente definido e permite identificar padrões e lacunas, bem como verificar a integração dos gêneros orais aos objetivos educacionais e sua contribuição para o desenvolvimento linguístico e cultural dos estudantes.

**Quadro 1 – Plano de análise do sistema estruturado de ensino**

<b>Elemento de relevância</b>	<b>Descrição</b>
<b>Material Didático</b>	- Seleção da amostra representativa do material didático do Sistema Estruturado de Ensino.
<b>Identificação dos gêneros orais</b>	- Listar os gêneros orais; - Classificar os gêneros orais (características linguísticas e comunicativas).
<b>Qualidade dos gêneros orais</b>	- Coesão, coerência e adequação ao público-alvo; - Autenticidade dos gêneros orais em relação aos contextos de uso reais; - Promoção da interação e da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.
<b>Adequação pedagógica</b>	- Integração dos gêneros orais aos objetivos de ensino e aprendizagem; - Utilização dos gêneros orais de modo progressivo e sequencial, focando o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos estudantes; - Presença de atividades de estímulos à compreensão e à produção oral.
<b>Representatividade e diversidade</b>	- Representação da diversidade linguística e cultural dos estudantes; - Inclusão de gêneros orais de diferentes contextos sociais, regionais e culturais.
<b>Coerência e consistência</b>	- Coerência e consistência dos gêneros orais em relação aos demais componentes do material didático (textos escritos, atividades práticas, recursos multimídia); - Harmonia entre os gêneros orais e todo o conjunto do material didático.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso é pioneiro no Brasil, sendo implantado por meio de um Contrato de Impacto Social (CIS) firmado com a Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (DGPE-FGV). Com vigência até 2026, o contrato tem como objetivo principal aumentar em 60% o nível de aprendizagem dos estudantes da rede estadual de ensino. O sistema opera a partir de cinco eixos estratégicos: adequação e produção de material didático; avaliações

sistemáticas; formação continuada de educadores; implantação de uma plataforma educacional; e adoção da metodologia Circuito de Gestão da Aprendizagem<sup>9</sup>. Para este estudo, o eixo que aborda a adequação e produção de material didático no ensino de língua portuguesa para o 7º Ano é de especial interesse.

A produção e a distribuição dos materiais físicos estão sob a responsabilidade de uma empresa contratada pelo governo estadual, que assume a criação, atualização e impressão das apostilas utilizadas pelos estudantes. O contrato, celebrado por meio de licitação pública, estabelece não apenas a periodicidade da entrega dos materiais, mas também os critérios de qualidade que devem ser seguidos. É importante destacar que, desde o início da distribuição do material estruturado, no ano 2021, os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) deixaram de ser distribuídos para a rede estadual, marcando uma ruptura com o modelo anteriormente adotado pelo Ministério da Educação. Essa mudança reforça o caráter exclusivo do sistema implantado no estado e suscita reflexões sobre as implicações pedagógicas dessa transição no contexto educacional mato-grossense.

A versão física do Sistema Estruturado é composta por apostilas e livros didáticos distribuídos aos estudantes e professores ao longo do ano letivo. Esses materiais são divididos em módulos que seguem uma organização sequencial, de acordo com a BNCC e Diretrizes Curriculares Estaduais de Mato Grosso. Cada módulo contém uma combinação de textos teóricos, exercícios de fixação e atividades de avaliação, focando principalmente no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Serão apresentadas, a seguir, as imagens da capa e da contracapa do material estruturado de ensino, com o objetivo de representar visualmente o conteúdo didático e torná-las mais conhecidas pelos leitores. As ilustrações, oriundas de um concurso de desenhos realizado no estado, refletem uma possibilidade simbólica de participação ativa da comunidade escolar na concepção do material. Além de ilustrar o formato do conteúdo, essas imagens facilitam sua identificação e destacam a organização modular e os recursos pedagógicos oferecidos aos professores e estudantes.

Seguem abaixo as imagens de capa de contracapa do material utilizado nas salas de aula (Imagens 2 e 3). A análise dessas imagens permite refletir sobre a relação entre a identidade visual do material e a proposta pedagógica que ele apresenta. A escolha de ilustrações oriundas

---

<sup>9</sup> Informações extraídas do site da Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas: <<https://dgpe.fgv.br/noticias/mato-grosso-indicador-de-ensino-e-aprendizagem-cresce-189-no-primeiro-ano-do-sistema-1#:~:text=previousnext-Mato%20Grosso%3A%20Indicador%20de%20Ensino%20e%20Aprendizagem%20cresce%2018%2C9,para%205%2C1%20como%20m%C3%A9dia>>. Acesso em: 16 de mar. 2024.

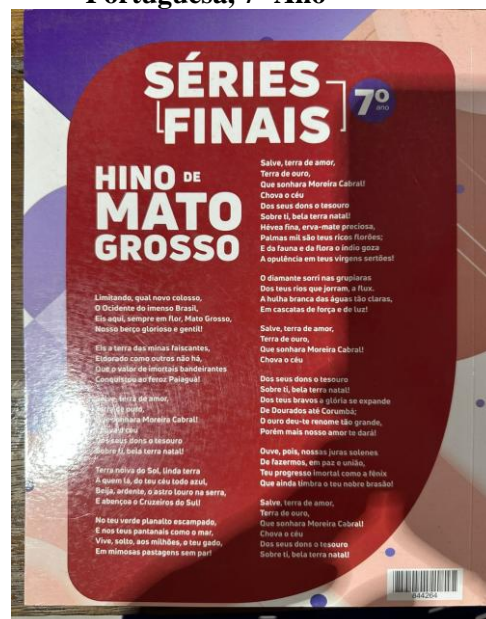
de um concurso estadual sugere uma tentativa de envolvimento da comunidade escolar na construção do material didático, o que, em princípio, pode indicar um esforço para aproximá-lo da realidade dos estudantes. No entanto, é essencial questionar até que ponto essa participação se traduz efetivamente em um conteúdo que valorize a diversidade linguística e cultural presente nas escolas.

**Imagem 2 – Capa do material físico do Sistema Estruturado de Ensino de Língua Portuguesa, 7º Ano**



Fonte: Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa, Vargas (2021).

**Imagem 3 – Contracapa do material físico do Sistema Estruturado de Ensino de Língua Portuguesa, 7º Ano**

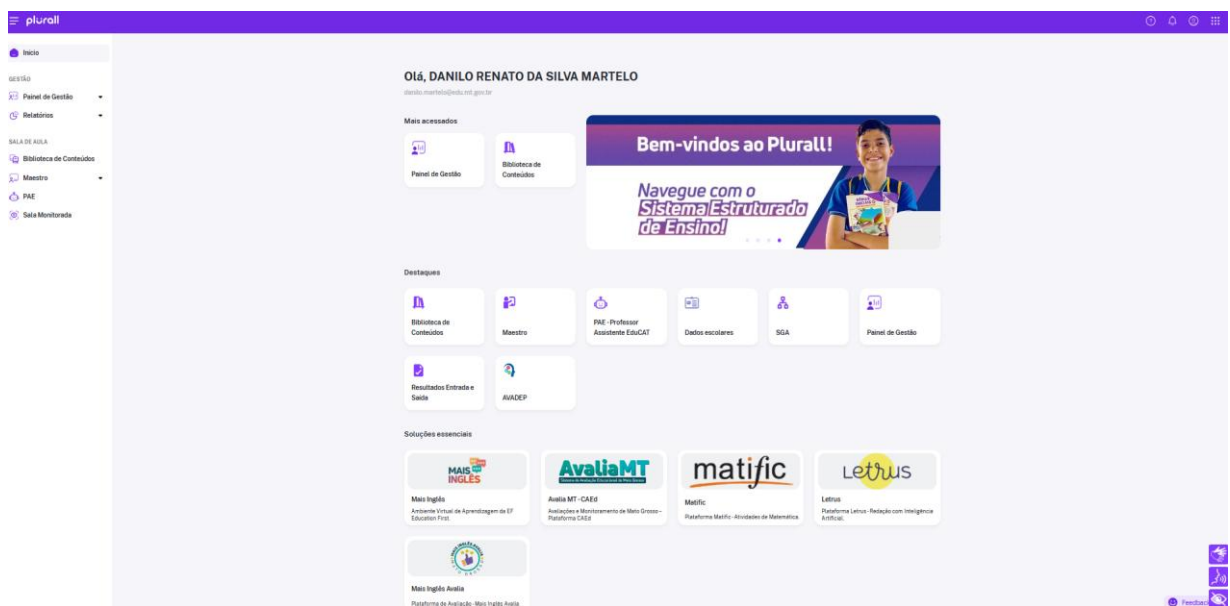


Fonte: Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa, Vargas (2021).

Como em todo livro didático, a contracapa do material estruturado de ensino apresenta o Hino Nacional, reforçando uma tradição consolidada no sistema educacional brasileiro. No entanto, essa escolha, embora carregada de significado patriótico, suscita reflexões sobre sua real conexão com o cotidiano escolar e o desenvolvimento crítico dos estudantes. Enquanto o hino figura como um marco de identidade nacional, é pertinente questionar se essa prática dialoga efetivamente com a pluralidade cultural e as demandas educacionais contemporâneas, ou se perpetua um elemento simbólico que, muitas vezes, não é acompanhado de ações práticas para promover uma cidadania ativa e reflexiva.

Paralelamente à versão física, o Sistema Estruturado de Ensino conta com uma plataforma digital, acessível tanto para professores quanto por alunos, que disponibiliza conteúdos complementares de maneira interativa. Essa plataforma, cujo endereço eletrônico é <https://home.plurall.net>, foi desenvolvida para oferecer uma interface amigável e acessível, permitindo que os usuários acessem conteúdos multimodais, como vídeos, atividades interativas, podcasts e exercícios de autoavaliação.

**Imagem 4 – Tela de início da página Plurall**

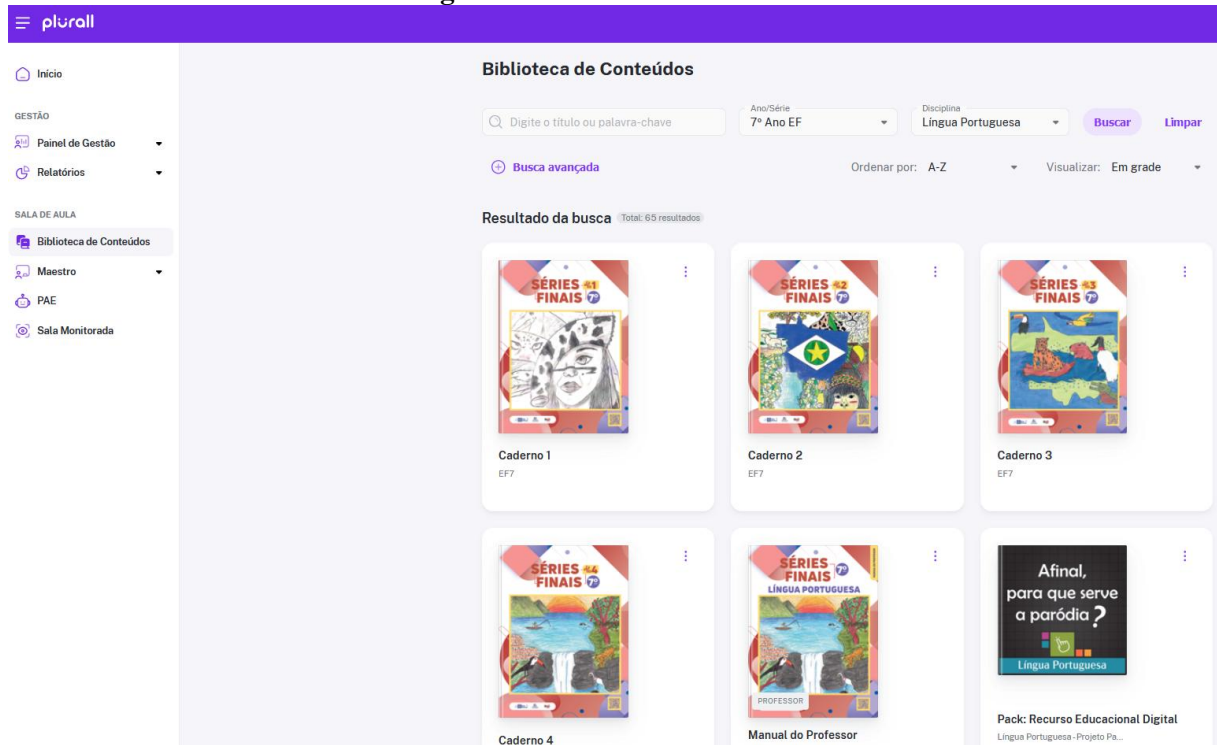


Fonte: Disponível em: <https://home.plurall.net>. Acesso em: 15 out. 2024.

Ao acessar a plataforma Plurall, os usuários se deparam com uma tela inicial intuitiva, projetada para facilitar a navegação e o acesso rápido aos recursos disponíveis. Entre as funcionalidades destacadas, encontra-se a Biblioteca de Conteúdos, que reúne um vasto acervo de materiais digitais organizados por disciplinas e níveis de ensino. Essa biblioteca oferece suporte adicional ao aprendizado, incluindo vídeos explicativos, simulados, exercícios

resolvidos e leituras complementares, que podem ser utilizados tanto para reforçar os temas abordados em sala de aula quanto para ampliar o conhecimento dos estudantes de forma autônoma. A integração da plataforma com o material didático físico garante uma experiência de aprendizagem multimodal, promovendo maior engajamento e interatividade no processo educativo.

**Imagem 5 – Biblioteca de conteúdos**



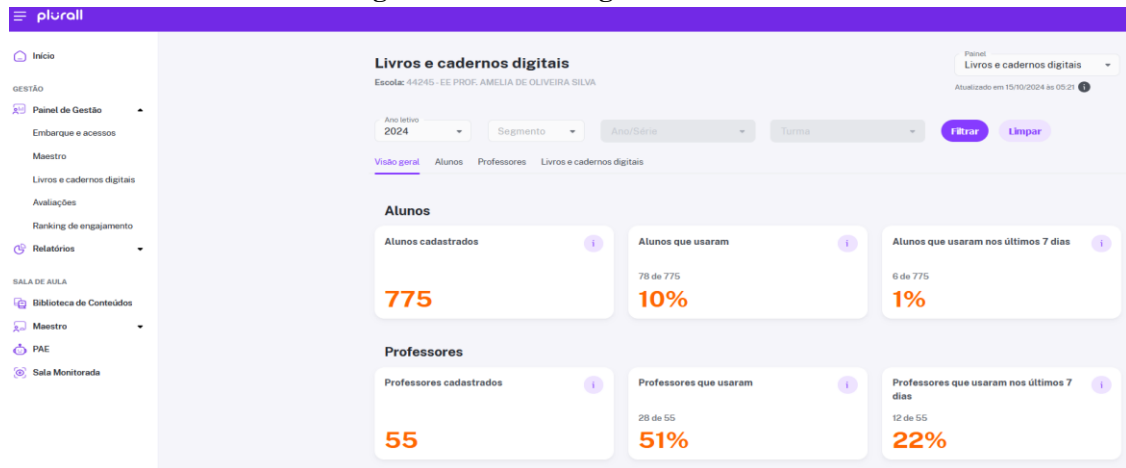
Fonte: Disponível em: <https://bibliotecadeconteudos.plurall.net>. Acesso em: 15 out. 2024.

Dentro dessa plataforma, o professor tem a possibilidade de acessar recursos pedagógicos adicionais, como planos de aula, sugestões de atividades e ferramentas de acompanhamento do desempenho dos alunos. A versão digital, no entanto, enfrenta alguns desafios práticos, especialmente relacionados à falta de infraestrutura tecnológica em certas escolas, como a ausência de computadores suficientes e conexões de internet de qualidade. Essas limitações acabam reduzindo a utilização plena da plataforma e, conseqüentemente, a exploração dos gêneros orais em contextos virtuais. Apesar disso, a plataforma oferece grande potencial para trabalhar com atividades de oralidade, como debates virtuais, gravação de vídeos pelos alunos e criação de podcasts, que poderiam estimular uma interação mais rica e dinâmica.

A plataforma do Sistema Estruturado de Ensino não se limita apenas à disponibilização de materiais didáticos, mas também oferece ferramentas para o acompanhamento da gestão escolar. Entre suas funcionalidades, permite o monitoramento de dados escolares, a realização de atividades virtuais e o acompanhamento da progressão das avaliações das turmas. Esses

recursos possibilitam uma visão mais ampla do desempenho dos estudantes, auxiliando tanto professores quanto gestores na tomada de decisões pedagógicas baseadas em informações concretas e atualizadas.

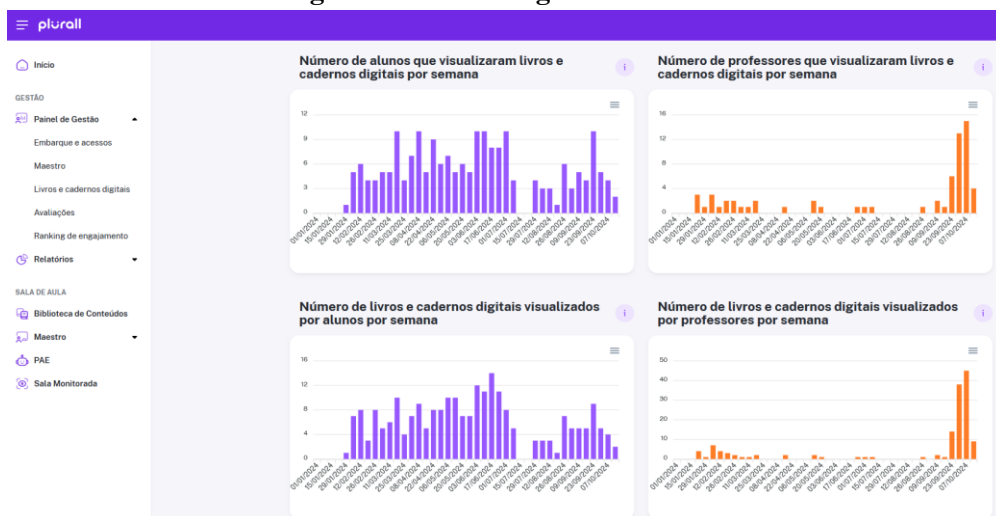
**Imagem 6 – Painel de gestão de escola 1**



Fonte: Disponível em: <https://painelgestao.plurall.net>. Acesso em: 15 out. 2024

O desenvolvimento e a manutenção da plataforma virtual também fazem parte do contrato firmado entre o governo estadual e a Fundação Getúlio Vargas (DGPE-FGV), que é responsável por garantir a atualização constante do sistema, a manutenção dos servidores e a criação de novos conteúdos interativos. O contrato prevê ainda suporte técnico para as escolas, garantindo que os professores e alunos tenham acesso adequado à plataforma. A empresa disponibiliza uma central de atendimento online para solucionar problemas técnicos e fornecer orientações sobre o uso da plataforma.

**Imagem 7 – Painel de gestão de escola 2**



Fonte: Disponível em: <https://painelgestao.plurall.net>. Acesso em: 15 out. 2024

Ademais, o contrato firmado para a implementação do Sistema Estruturado de Ensino prevê metas claras para a ampliação do uso da plataforma nas escolas, com ênfase na formação continuada dos professores. Nesse sentido, cursos de formação em tecnologias educacionais são oferecidos periodicamente pela empresa responsável, capacitando os docentes para utilizarem as ferramentas digitais disponíveis. No entanto, apesar de a plataforma disponibilizar funcionalidades interativas e conteúdos multimodais que poderiam favorecer o trabalho com os gêneros orais, há uma lacuna significativa na formação específica voltada para essa abordagem. Essa ausência compromete a exploração plena das potencialidades da plataforma no ensino dos gêneros orais, demonstrando a necessidade de maior integração entre o uso da tecnologia e as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento dessas competências.

Conforme exposto anteriormente, a análise documental foi escolhida como o método mais adequado para a pesquisa, pois permite uma investigação aprofundada sobre a abordagem didática dos gêneros orais no Sistema Estruturado de Ensino e sua relação com os objetivos educacionais propostos. Essa escolha se justifica pelo potencial desse método em revelar não apenas a organização e os conteúdos do material didático, mas também as concepções subjacentes às práticas pedagógicas adotadas.

Nesse contexto, Cellard (2008, p. 295) ressalta a relevância dos registros documentais para a compreensão das atividades humanas, especialmente quando afirma que “não é raro que os gêneros orais representem quase a totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente”. Essa perspectiva evidencia como a análise documental pode oferecer um olhar aprofundado sobre processos históricos, culturais e educacionais, permitindo identificar padrões, lacunas e tendências no ensino de Língua Portuguesa.

Além disso, a análise documental se consolida como uma ferramenta fundamental na pesquisa qualitativa, pois possibilita o estudo de políticas públicas, práticas organizacionais e diretrizes curriculares, fornecendo uma base rica e diversificada de informações (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). No caso específico do Sistema Estruturado de Ensino, essa estratégia permite compreender como as práticas pedagógicas se articulam com as normativas educacionais vigentes, quais são os espaços dedicados aos gêneros orais e como essas diretrizes impactam o ensino na rede pública estadual.

A pesquisa de abordagem qualitativa documental destaca-se como um método robusto, centrado na análise detalhada e interpretativa de diversos tipos de documentos. Esses documentos podem incluir textos escritos, registros históricos, materiais arquivados, imagens,

áudios, vídeos e outras fontes documentais, permitindo uma investigação abrangente e diversificada. Conforme observado por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2), essa abordagem favorece “a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros”. Nesse sentido, o método se caracteriza por uma imersão profunda nos registros existentes, possibilitando a compreensão contextualizada de fenômenos sociais, culturais, históricos ou contemporâneos. No entanto, é imprescindível considerar a crítica como uma dimensão analítica essencial nesse tipo de pesquisa, garantindo uma interpretação criteriosa e reflexiva dos documentos analisados, o que amplia a confiabilidade e a relevância dos resultados obtidos.

Essa necessidade de uma análise crítica se torna ainda mais relevante diante de um cenário acadêmico e institucional que frequentemente privilegia métricas quantitativas em detrimento de abordagens qualitativas mais aprofundadas. A ênfase em dados numéricos e em indicadores de impacto muitas vezes desconsidera a complexidade dos fenômenos sociais e educacionais, limitando a compreensão de processos que não podem ser reduzidos a estatísticas isoladas. Nesse contexto, Denzin (2018, p. 107) alerta para os riscos dessa visão reducionista ao afirmar que

Vivemos num mundo dominado por números. Sabemos após uma década de crítica nos campos de saúde, bem-estar e educação que as medidas baseadas em evidências de qualidade e excelência dependem de modelos estreitos de objetividade e impacto. A reputação, a quantidade de citações e os escores de impacto dos pesquisadores não são indicadores aceitáveis de qualidade. Esses não deveriam ser os critérios que usamos para julgar nosso trabalho, ou um ao outro. Não se deve permitir que esses critérios moldem o que fazemos (Denzin, 2018, p. 107).

Para Denzin (2018), a interpretação do mundo, na pesquisa contemporânea, deixou de ser uma etapa finalizada e estática, transformando-se em um processo crítico que busca questionar e transformar as estruturas existentes. Esse movimento representa um chamado para “mudar o mundo e transformá-lo de maneira a resistir à injustiça enquanto celebramos a liberdade e a democracia participativa plena e inclusiva” (Denzin, 2018, p. 106). Nesse contexto, o pesquisador não se limita a interpretar os documentos, mas também avalia sua autenticidade, identifica possíveis vieses e analisa o contexto sociocultural em que foram produzidos, considerando ainda a influência de interesses subjacentes à sua criação. Esse enfoque crítico, portanto, não apenas enriquece a análise documental, mas também fortalece a produção de conhecimento ao trazer percepções profundas e embasadas, ampliando a compreensão sobre o problema investigado. De igual maneira, a pesquisa qualitativa

documental assume um papel relevante ao valorizar e dar visibilidade a narrativas marginalizadas, contribuindo para um entendimento mais inclusivo e plural das questões sociais.

A abordagem qualitativa crítica caracteriza-se como uma pesquisa ativista, comprometida eticamente com a transformação social. Essa perspectiva busca evidenciar narrativas marginalizadas, colocando as vozes dessas comunidades no centro da investigação, utilizando a pesquisa como instrumento para promover mudanças e ativismo. Além disso, tal abordagem auxilia diretamente pessoas e influencia políticas sociais, enquanto elabora críticas construtivas que afetam tanto o contexto investigado quanto a própria trajetória do pesquisador (Denzin, 2018). Nesse sentido, a pedagogia decolonial alinha-se a essa perspectiva crítica ao propor uma articulação com práticas que desafiam e desestabilizam as estruturas de dominação.

Conforme destacado por Walsh (2009), um esforço decolonial busca libertar as mentes das amarras impostas pela colonialidade, como defendia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella, ao propor a ruptura dessas correntes mentais; ou como enfatizava Malcolm X, ao falar sobre a necessidade de emancipar o pensamento de antigas escravidões. Esse processo, conforme Juan García, fundador do movimento afroequatoriano, envolve desaprender o que foi imposto para abrir caminho a novos aprendizados. Trata-se de um trabalho que desafia e visa dismantelar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, as quais ainda persistem e sustentam padrões de poder baseados na racialização, no privilégio do conhecimento eurocêntrico e na desumanização de determinados grupos.

Essa abordagem crítica visa a derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, que permanecem enraizadas em padrões de poder baseados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na desumanização de determinados grupos. Dessa forma, a articulação entre a pesquisa qualitativa crítica e a pedagogia decolonial não apenas amplia a compreensão das dinâmicas de poder, mas também contribui para a construção de práticas educativas e investigativas mais inclusivas e transformadoras.

Considerando as múltiplas camadas que atravessam os materiais didáticos das escolas — espaços de disputa e de relações de poder em constante negociação —, esta pesquisa busca compreender como o ensino dos gêneros orais é abordado no Sistema Estruturado de Ensino. Para isso, a análise documental se fundamenta na abordagem qualitativa crítica, articulada à pedagogia decolonial, oferecendo um caminho metodológico potente para investigar as concepções de língua subjacentes a esse sistema e os desafios que emergem na valorização da oralidade no contexto escolar.

### 3.3 Olhares críticos: análise e desvendamento do *corpus*

Os incentivos para interpretar criticamente os elementos pertinentes aos gêneros orais no Sistema Estruturado de Ensino do 7º Ano serão viabilizados pela aplicação da técnica de *Análise de Conteúdo*, conforme proposta por Denzin (2018). Essa técnica, amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, é particularmente eficaz para dissecar o conteúdo de materiais educacionais, permitindo identificar padrões, tendências e nuances que muitas vezes não são evidentes em uma análise superficial. A Análise de Conteúdo baseia-se em um processo rigoroso e sistemático, dividido em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Cada uma dessas fases desempenha um papel essencial na obtenção de uma visão crítica e profunda sobre a abordagem didática dos gêneros orais no contexto do ensino de Língua Portuguesa.

A etapa inicial, denominada *pré-análise*, é essencial para delinear um plano de análise claro e bem estruturado. Durante essa fase, o pesquisador realiza uma leitura exploratória e flutuante do material, com o objetivo de se familiarizar com o conteúdo dos documentos. Esse processo permite a identificação inicial das unidades de registro, que correspondem às partes específicas do texto que serão examinadas em profundidade, como frases, parágrafos ou seções diretamente relacionadas aos gêneros orais. Ainda mais, nesta etapa são definidas as categorias de análise, que funcionam como eixos temáticos para orientar a investigação. Essas categorias podem incluir aspectos pedagógicos, como a presença ou ausência de atividades voltadas para a oralidade, os tipos de abordagem utilizados — *teórica* (focada na explicação conceitual dos gêneros orais), *prática* (centrada em exercícios e atividades que promovem a aplicação dos gêneros orais) ou *híbrida* (uma combinação de teoria e prática, integrando conceitos e atividades). A pré-análise, portanto, fornece uma base organizacional para a pesquisa, permitindo o desenvolvimento de um esquema inicial que será ajustado e aprimorado nas etapas subsequentes, garantindo maior rigor e profundidade na análise.

A etapa de exploração do material é o momento em que o pesquisador se debruça sobre os dados de maneira sistemática e rigorosa. Nessa fase, o material é examinado minuciosamente para identificar as estruturas, tópicos abordados, abordagens pedagógicas e recursos empregados nas atividades propostas. A análise das apostilas e da plataforma virtual do Sistema Estruturado permite identificar como os gêneros orais são tratados de forma prática. Nesta fase, as categorias estabelecidas na pré-análise são refinadas e ajustadas com base no exame mais profundo do material. Por exemplo, categorias como “exercícios de oralidade”, “atividades de debate”, e “recursos digitais para a prática da fala” podem emergir como relevantes para a

análise. Adicionalmente, a codificação dos dados ocorre aqui, com os elementos-chave sendo organizados em planilhas de Excel para facilitar a comparação e interpretação posterior. As categorias e códigos são cruciais para o entendimento dos temas recorrentes e padrões na abordagem didática dos gêneros orais no material didático.

Durante essa etapa, a pesquisa concentra-se na análise da interação entre os conteúdos físicos e digitais disponibilizados pelo Sistema Estruturado de Ensino. O foco recai não apenas sobre a presença de tópicos relacionados aos gêneros orais, mas também sobre a frequência e a abordagem dada a esses conteúdos nos materiais. No caso da plataforma virtual, a avaliação considera indicadores como a variedade de recursos disponíveis (podcasts, vídeos gravados pelos alunos, debates virtuais) e as condições que influenciam seu uso, como a oferta de formação docente para o manejo dessas ferramentas e o acesso às tecnologias nas escolas. Embora a pesquisa não inclua observações de aula para verificar a implementação dessas atividades, a análise documental permite identificar como esses conteúdos são propostos e estruturados nos materiais, evidenciando os desafios e as potencialidades do ensino dos gêneros orais no contexto digital.

A última etapa, o tratamento dos resultados, envolve a descrição, interpretação e contextualização dos achados à luz dos objetivos da pesquisa. Aqui, os dados codificados e organizados nas fases anteriores são cuidadosamente analisados para identificar padrões e tendências na abordagem didática dos gêneros orais. As descobertas são então interpretadas de acordo com os pressupostos teóricos estabelecidos, como as teorias de Bakhtin sobre gêneros discursivos e as contribuições de autores como Dolz e Schneuwly, que defendem uma abordagem sistemática e integrada para o ensino da oralidade.

A análise realizada no contexto do Sistema Estruturado de Ensino busca compreender como o ensino dos gêneros orais é abordado no material didático e quais podem ser suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem. Indícios apontam que a oralidade, em alguns casos, aparece de maneira pontual, restrita a atividades esporádicas e nem sempre conectadas às práticas sociais dos alunos. Esse cenário levanta questionamentos sobre os impactos pedagógicos dessa abordagem, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das competências comunicativas orais e à relação entre fala e escrita no ensino de Língua Portuguesa.

Diante disso, torna-se relevante investigar de que maneira essa relação entre fala e escrita influencia a formação dos estudantes, podendo, em certas circunstâncias, desvalorizar saberes orais e contribuir para a reprodução de desigualdades, sobretudo entre aqueles provenientes de contextos socioeconômicos mais vulneráveis.

A marginalização das práticas orais no contexto escolar reflete uma questão mais ampla relacionada à exclusão linguística e cultural, sustentada por uma valorização desproporcional do chamado “português padrão”. Esse modelo, frequentemente tratado como norma única e universal, desconsidera as variadas expressões linguísticas e culturais dos alunos, criando barreiras que dificultam seu pleno engajamento e desenvolvimento no ambiente escolar. Ao impor uma língua desconectada de suas realidades socioculturais, o sistema educacional perpetua desigualdades e reforça hierarquias que silenciam vozes e restringem oportunidades de participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. É nesse contexto que a reflexão sobre a violência simbólica do uso da linguagem na escola se torna essencial, como apontado por Pessoa e Borelli (2024), ao abordar os efeitos de uma língua imposta e distante das experiências vividas pelos estudantes.

Trata-se de uma violência que se estabelece por meio da linguagem, por meio do uso de uma língua que, “não sendo conhecida”, silencia, impede que o outro se constitua por meio dela. A língua manifestada nas “frases difíceis que não entram na cabeça”, essa língua que se estranha, é a língua portuguesa exigida pela escola. Dizemos “exigida” porque não acreditamos que essa língua seja de fato falada na escola. O tal “português padrão”, a entidade que existe a despeito de nossas possibilidades de performá-la, sobrevive de seu abrigo nas gramáticas e do medo que impõe aos falantes, que não podem alcançá-la em sua plenitude (Pessoa; Borelli, 2024, p. 5).

Além disso, a reflexão crítica desenvolvida a partir dos resultados busca propor alternativas pedagógicas que enfrentem a violência simbólica descrita, promovendo uma valorização efetiva dos gêneros orais no contexto escolar. Essas propostas incluem reformulações curriculares e estratégias que favoreçam o diálogo entre as práticas culturais e linguísticas dos estudantes e o ensino formal, ampliando a presença da oralidade tanto nos materiais didáticos quanto nas plataformas digitais. Para isso, destaca-se a necessidade de capacitação docente voltada para o reconhecimento das diversas expressões linguísticas e para a criação de práticas pedagógicas que rompam com as hierarquias impostas pelo “português padrão”. Assim, almeja-se construir um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo, onde as vozes dos alunos sejam legitimadas e suas identidades, valorizadas.

A Análise de Conteúdo de Denzin é essencialmente qualitativa e desempenha um papel crucial na investigação de fenômenos educacionais complexos, como a abordagem didática dos gêneros orais no ensino de Língua Portuguesa. A pesquisa qualitativa permite uma abordagem reflexiva e interpretativa, que vai além das respostas imediatas ou quantitativas, mergulhando nas nuances do conteúdo e nas relações implícitas entre os elementos analisados. Essa profundidade é essencial quando se busca compreender não apenas a presença ou ausência de

atividades de oralidade, mas também o contexto em que elas ocorrem, os significados subjacentes transmitidos pelos materiais didáticos e a experiência vivida pelos alunos ao participar dessas atividades.

Ao desenvolver uma pesquisa qualitativa neste contexto, ganhamos uma visão mais holística das práticas pedagógicas adotadas no Sistema Estruturado de Ensino e seus impactos no desenvolvimento dos alunos. A pesquisa qualitativa, por sua natureza exploratória e flexível, permite que as vozes e experiências dos participantes - alunos, professores e gestores - sejam levadas em consideração, enriquecendo a análise e proporcionando uma compreensão mais ampla e contextualizada dos desafios enfrentados no ensino da oralidade.

Por fim, a pesquisa qualitativa enriquece o debate ao desafiar narrativas dominantes e oferecer novos insights sobre a maneira como os gêneros orais são trabalhados, ou negligenciados, no currículo. Isso possibilita que o pesquisador contribua para a transformação das práticas educacionais, promovendo uma educação mais democrática e inclusiva, em que as múltiplas formas de comunicação sejam valorizadas e desenvolvidas de maneira equilibrada.

#### **4 TRAMAS INTERPRETATIVAS: DESVENDANDO SENTIDOS NA ANÁLISE QUALITATIVA DO MATERIAL**

[...] Quando investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia. Utilizamos uma forma de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e anunciamos uma visão de mundo (Gamboa, 2007, p. 46).

Com o objetivo de examinar a abordagem didática dos gêneros orais, esta seção realiza uma análise crítica do material didático utilizado no 7º ano do ensino de Língua Portuguesa na rede pública estadual de Mato Grosso. Ao investigar como os gêneros orais são tratados no Sistema Estruturado de Ensino, a pesquisa busca não apenas identificar a forma como as atividades são estruturadas e articuladas no processo de ensino, mas também evidenciar os sentidos, silenciamentos e intencionalidades pedagógicas que permeiam esse trabalho. Inspirada na perspectiva de Gamboa (2007), esta análise não se limita à elaboração de um diagnóstico técnico ou à produção de respostas organizadas a um problema, mas assume o ato investigativo como construção de um modo de fazer ciência, no qual se explicitam visões de mundo, concepções de linguagem e posicionamentos teóricos que atravessam a prática educativa e revelam a filosofia do conhecimento que orienta o material analisado.

Nesse contexto, Walsh (2013) destaca que a pedagogia decolonial exige a superação das estruturas coloniais ainda presentes na educação, promovendo a valorização de saberes e práticas que refletem a diversidade cultural das comunidades. A presente análise dialoga com essa perspectiva, considerando a importância de um ensino que reconheça e legitime epistemologias historicamente marginalizadas. Assim, ao avaliar a abordagem do material didático, busca-se compreender se e como a oralidade é integrada ao ensino de forma significativa, bem como suas possíveis limitações e potencialidades na formação linguística e comunicativa dos estudantes.

Os gêneros orais, como relatos pessoais, rodas de conversa e debates, compõem práticas comunicativas essenciais no ensino de Língua Portuguesa. Esta seção analisa sua presença no material didático e a forma como são abordados no contexto do Sistema Estruturado de Ensino. Marcuschi (2008) ressalta que “os gêneros orais são práticas comunicativas profundamente enraizadas nos contextos sociais”, destacando a importância de sua integração ao ensino de modo que reflitam as experiências e interações dos estudantes.

Além disso, a seção examina a relação entre oralidade e escrita no material didático, considerando as discussões de Dolz e Schneuwly (2004) sobre a valorização dessas dimensões no ensino. O enfoque adotado no material pode influenciar diretamente o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, tornando necessária uma reflexão sobre como a oralidade é estruturada e articulada nas propostas pedagógicas.

Ao considerar essas questões, a análise desenvolvida busca compreender como os gêneros orais são trabalhados no material, observando sua articulação com a proposta pedagógica e as diretrizes educacionais. A pedagogia decolonial fornece um referencial para essa discussão, ao enfatizar a valorização da diversidade linguística e cultural e sua importância para o ensino de Língua Portuguesa.

Com base nesses pressupostos, esta investigação propõe uma reflexão sobre os desafios e possibilidades da integração dos gêneros orais no ensino de Língua Portuguesa. A pedagogia decolonial orienta essa análise ao destacar a necessidade de reconhecer e legitimar diferentes epistemologias, garantindo uma educação que dialogue com a diversidade cultural e linguística dos estudantes.

#### **4.1 Tecendo sentidos: a descrição e análise do sistema estruturado de ensino**

Esta subseção é organizada em dois eixos: uma descrição do Sistema Estruturado de Ensino de Língua Portuguesa do 7º Ano (2021) e uma análise prévia do material didático. O Material Estruturado para Ensino de Língua Portuguesa (MEELP) foi concebido para atender às diretrizes educacionais e demandas pedagógicas, oferecendo suporte aos professores com conteúdos e atividades voltados ao desenvolvimento de leitura, escrita, oralidade e análise crítica. Contudo, problematizo como o material considera as especificidades socioculturais dos estudantes e sua capacidade de integrar práticas inclusivas e contextualizadas.

Destaco que a mudança terminológica de Sistema Estruturado de Ensino para Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa (MEELP) reflete uma escolha metodológica fundamentada, que delimita o foco da pesquisa no material didático enquanto produto pedagógico específico. O conceito de Sistema Estruturado de Ensino envolve um conjunto amplo e integrado de elementos, fundamentado em cinco eixos:

- Adequação e produção de material didático: Desenvolvimento e distribuição de materiais alinhados ao currículo estadual, garantindo que todos os níveis de ensino e componentes curriculares sejam contemplados;

- Avaliações sistemáticas: Aplicação de avaliações formativas processuais bimestrais para monitorar a aprendizagem dos estudantes e identificar áreas que necessitam de intervenção pedagógica;
- Formação continuada de educadores: Oferecimento de programas de capacitação contínua para professores, visando aprimorar práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento profissional;
- Implantação de plataforma educacional: Disponibilização de ferramentas digitais que auxiliam na gestão da aprendizagem, permitindo o acesso a materiais didáticos, avaliações e recursos pedagógicos online;
- Adoção da metodologia do Circuito de Gestão da Aprendizagem: Implementação de processos integrados de gestão que utilizam dados e evidências para orientar decisões pedagógicas e administrativas, visando a melhoria contínua da qualidade do ensino.

Já o MEELP concentra-se no material prático utilizado diretamente pelos professores em sala de aula, destacando seu papel essencial no suporte ao processo de ensino-aprendizagem. Embora inserido no contexto mais amplo do sistema, o material didático é um dos pilares na operacionalização das práticas pedagógicas, estabelecendo um vínculo direto com as diretrizes curriculares, como a BNCC, e com os processos avaliativos. Essa delimitação permite analisar com maior profundidade como o material estrutura e articula o ensino de gêneros orais, sem desconsiderar sua relação com os demais eixos do Sistema Estruturado de Ensino.

O MEELP, por se tratar de um recurso tangível e presente no cotidiano, evidencia-se como uma ferramenta eficaz para orientar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de gêneros orais. Ao fortalecer o processo de ensino-aprendizagem por meio de práticas de linguagem, esse sistema estruturado amplia as oportunidades dos estudantes. Tal perspectiva converge com as diretrizes da BNCC, que reforçam a importância de formar alunos críticos e autônomos, capazes de interagir em diferentes contextos comunicativos.

O ensino de gêneros textuais, com ênfase nos gêneros orais, desempenha um papel central no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes, promovendo sua inserção em diferentes práticas sociais. No contexto do Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa (MEELP), a abordagem dos gêneros orais pode revelar indícios sobre como a oralidade é estruturada no ensino, sua articulação com a escrita e suas possíveis implicações para a aprendizagem.

Para compreender essa abordagem, torna-se necessário analisar de que maneira o material didático propõe atividades relacionadas à oralidade, como os gêneros são selecionados e quais estratégias pedagógicas são sugeridas para o desenvolvimento das competências

comunicativas dos estudantes. A seguir, essa análise será conduzida a partir do conteúdo presente no material, observando suas características estruturais e metodológicas.

O Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa (MEELP) é orientado por três pilares fundamentais: pedagogia, afetividade e valores. No campo pedagógico, busca-se implementar práticas inovadoras que incentivem a participação ativa dos estudantes, articulando a Pedagogia Afetiva como um componente que favorece a integração entre os aspectos cognitivos e emocionais da aprendizagem. Além disso, o material enfatiza valores éticos, políticos e estéticos, estruturando sua proposta educativa em princípios como autonomia, responsabilidade, criticidade, sensibilidade e diversidade cultural.

Considerando esses pilares, esta análise se concentra em compreender como o MEELP aborda os gêneros orais e como essa abordagem dialoga com suas diretrizes pedagógicas. Dessa forma, o foco recai sobre a estrutura e organização do material didático, observando suas potencialidades e desafios na promoção do ensino da oralidade no contexto do Sistema Estruturado de Ensino.

Nesse contexto, a proposta do Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa (MEELP) não se limita ao desenvolvimento de competências cognitivas, mas também se articula com princípios éticos e formativos que orientam sua abordagem didática. A relação entre aprendizagem e formação ética é amplamente discutida em diferentes perspectivas teóricas. Enquanto a vertente social compreende as normas morais como imposições coletivas externas, a abordagem individualista enfatiza a autonomia do sujeito na construção de sua própria consciência ética (Lima; Santos, 2018). Vygotsky (1998), por sua vez, propõe uma visão integradora, na qual a moralidade e a aprendizagem emergem das interações sociais e são progressivamente internalizadas pelo indivíduo. Essa concepção se aproxima da Estética da Sensibilidade, que, conforme Trojan (2004), busca substituir modelos educativos baseados na repetição e padronização por abordagens que valorizam a criatividade, a expressividade e a diversidade cultural. A conexão entre esses princípios e o ensino dos gêneros orais no MEELP ressalta a importância da escuta ativa, da empatia e da expressividade na construção do conhecimento, fortalecendo uma educação que considera a sensibilidade como um caminho para a formação integral do estudante.

A afetividade, segundo pilar do MEELP, desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem, pois toda interação no ambiente escolar – entre alunos, professores, conteúdos e materiais didáticos – é permeada por vínculos emocionais (Osti; Tassoni, 2019). Essa perspectiva valoriza as relações humanas na educação, reconhecendo que os fenômenos afetivos, apesar de subjetivos, estão profundamente conectados aos mecanismos socioculturais

e às interações entre os sujeitos. Como destaca Pino (2000), as experiências afetivas moldam a forma como o indivíduo se relaciona com o mundo e com os outros, conferindo sentido às suas vivências e influenciando seu desenvolvimento.

Dessa forma, experiências marcadas pela afetividade contribuem diretamente para a construção de vínculos, autoestima e bem-estar emocional, aspectos fundamentais para um ensino de qualidade. O MEELP, ao integrar os aspectos intelectuais e afetivos, propõe uma abordagem que favorece não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Assim, a afetividade se apresenta como um elemento impulsionador do aprimoramento humano, consolidando-se como um eixo estruturante da prática pedagógica.

Não há, certamente, como promover ações pedagógicas a partir do ângulo da Pedagogia Afetiva sem tocar os valores e princípios — o terceiro pilar do MEELP. Tais valores e princípios merecem certa atenção pela ótica da conceituação no campo educacional, isto porque a escola é “espaço privilegiado para a construção paulatina e contextualizada de um conjunto de valores humanos e de competências que permitem enfrentar eficazmente as situações e desafios sociomoraes e éticos que nele surgem” (Barrios; Marinho-Araújo; Branco, 2011, p. 117). Para tanto, é necessária a consideração antecipada da moralidade:

Trata-se da prática real das pessoas que se expressam por costumes, hábitos e valores culturalmente estabelecidos. Uma pessoa é moral quando age em conformidade com costumes e valores consagrados. Estes podem, eventualmente, ser questionados pela ética. Uma pessoa pode ser moral (segue os costumes até por conveniência), mas não necessariamente ética (obedece a convicções e princípios) (Boff, 2011, p. 9).

Se a moralidade é compreendida como um mecanismo social, o indivíduo se forma a partir de valores que emergem em um processo contínuo de reprodução cultural. Nesse contexto, valores e princípios desempenham um papel essencial na construção das relações sociais, sendo moldados por crenças e qualidades consideradas fundamentais para a vida em sociedade. Esses elementos não apenas orientam as escolhas e condutas individuais, mas também influenciam a organização e a dinâmica dos grupos sociais.

Segundo Cortella (2017), os valores são representações do que um determinado grupo considera desejável e adequado, sendo passíveis de mudanças ao longo do tempo e das circunstâncias históricas. Já os princípios possuem um caráter mais amplo e permanente, servindo como referências estruturantes para a ética e a justiça social. Enquanto os valores podem ser interpretados e adaptados conforme o contexto, os princípios se mantêm como guias

para decisões e ações que promovem a equidade e a harmonia coletiva. Assim, valores e princípios não apenas regulam as interações humanas, mas também projetam caminhos para a transformação social, orientando o desenvolvimento de sociedades mais justas e democráticas.

Há uma dinâmica de fusão entre eles, ao passo que os valores são (re)produzidos a fim de tornar concretos os princípios. Dito isso, o Sistema Estruturado de Ensino de Língua Portuguesa está ancorado em valores e princípios éticos que projetam um ideal de formação integral de estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, o MEELP se apresenta como um material que está além do conhecimento da língua portuguesa, mas que tem como objetivo cultivar o respeito, a responsabilidade, a solidariedade e a justiça. Assim, de acordo com o que se propõe o MEELP, os conteúdos e as atividades registrados no material possuem a finalidade de proporcionar reflexões críticas sobre os aspectos sociais, culturais e morais, visando ao desenvolvimento dos alunos nas múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos, assim, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e atuantes (Vargas, 2021). Na tentativa de direcionar o material para uma formação efetivamente integral dos estudantes, o Sistema Maxi revisitou o seu projeto e realizou uma importante atualização, pela qual foram incorporadas aos pilares que sustentam o material didático contribuições dos seguintes campos: I. Habilidades Socioemocionais; II. Estudos da Neurociência; III. Correntes educacionais (Ibidem).

**Imagem 8 – Correlação entre algumas habilidades socioemocionais e valores relacionados à Pedagogia Afetiva**

Habilidades socioemocionais	Valores relacionados à Pedagogia Afetiva	Correlação entre habilidades socioemocionais e valores associados à Pedagogia Afetiva
Autonomia emocional	Valores éticos da autonomia	Capacidade de gerenciar as emoções de maneira equilibrada e independente do meio externo, de pessoas e situações, promovendo a melhoria da expressão afetiva em suas inter-relações em diversas dimensões.
Comunicação	Valorização da diversidade de ideias e das manifestações artísticas e culturais	Capacidade de comunicar-se de maneira clara, assertiva e com intencionalidade positiva. É uma forma de expressão da afetividade. Críticas construtivas são realizadas por meio de observações, e não de avaliações pessoais, evitando-se as críticas generalistas, que podem desencadear a defesa imediata sem análise ou a autocrítica.
Flexibilidade	Respeito ao bem comum	Capacidade de admitir erros, enganos e equívocos como experimentos ricos para aprendizado pessoal, além de considerar o ponto de vista alheio e aceitar mudanças.
Pensamento crítico	Direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade	Capacidade de analisar e avaliar cenários e situações, comparar informações divergentes e desenvolver visão pessoal e posicionamento com base nesses dados, reconhecendo direitos e deveres pessoais e coletivos, além de praticar a crítica reflexiva, buscando agir positivamente.
Responsabilidade	Responsabilidade	Capacidade de cumprir combinados com esforço e persistência mesmo diante de obstáculos. Demonstração de firmeza, organização e clareza na realização do que é proposto.
Solidariedade	Solidariedade	Capacidade de observar o mundo e de agir para mudá-lo, compreendendo sistêmicas das quais faz parte e levando em conta as necessidades das pessoas, contribuindo para seu bem-estar, com o despendimento de tempo e de recursos pessoais e/ou materiais.

Fonte: Sistema Estruturado de Ensino de Língua Portuguesa, anos finais (2021).

Antes de concluir, é relevante trazer reflexões que dialogam com as discussões centrais desta pesquisa. O ensino de gêneros orais no currículo escolar está inserido em um contexto de relações de poder que podem reforçar discursos hegemônicos, influenciando a forma como determinadas práticas comunicativas são valorizadas ou marginalizadas. Nesse sentido, a pedagogia decolonial surge como uma perspectiva que possibilita questionar essas dinâmicas e ampliar o espaço para uma educação mais inclusiva e plural.

Esse debate se insere em um cenário educacional nacional ainda marcado por um legado colonialista, que influencia práticas pedagógicas e as concepções sobre linguagem e conhecimento. Como afirmam Júnior et al. (2022, p. 309), “a legislação educacional brasileira tem perpetuado estruturas que reforçam desigualdades e marginalizam vozes que não se enquadram em padrões dominantes”. Assim, analisar como o ensino dos gêneros orais é estruturado no material didático permite observar em que medida ele dialoga com essas questões e de que forma pode contribuir para práticas mais democráticas e representativas no ensino de Língua Portuguesa.

O currículo escolar, muitas vezes, legitima formas únicas de comunicação, naturalizando práticas que excluem a diversidade cultural e linguística da sociedade brasileira. Embora o MEELP busque incorporar valores como criatividade e sensibilidade cultural, cabe questionar se ele realmente promove espaços de escuta e valorização das múltiplas identidades escolares ou se, ainda que implicitamente, reproduz as hierarquias que busca combater. A pedagogia decolonial, ao problematizar essas dinâmicas, oferece caminhos para uma educação que reconheça e valorize narrativas marginalizadas, promovendo práticas pedagógicas que rompam com a reprodução de desigualdades.

Como lógica contra-hegemônica, a pedagogia decolonial propõe um compromisso ético com a formação integral, valorizando culturas e identidades historicamente marginalizadas. No ensino de gêneros orais, essa perspectiva incentiva os estudantes a refletirem criticamente sobre as relações de poder que estruturam a sociedade, desenvolvendo habilidades comunicativas que questionem normas e valores naturalizados. Assim, emerge o questionamento: o Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa integra valores que fomentem uma educação inclusiva no ensino de gêneros orais? E, à luz do pensamento decolonial, até que ponto o MEELP se alinha à proposta pedagógica que o estrutura?

Com base nessas questões, a análise se volta para a maneira como os gêneros orais são abordados no material didático, considerando se sua presença contribui para uma prática pedagógica mais inclusiva ou se mantém perspectivas hegemônicas no ensino de Língua Portuguesa. O foco recai sobre como a oralidade é estruturada e articulada no contexto do

material, observando possíveis limitações e potencialidades na construção de um ensino que dialogue com a diversidade linguística e cultural dos estudantes.

#### **4.1.1 Pontos e costuras: explorando os gêneros orais do MEELP**

A educação contemporânea exige mais do que uma simples adoção de materiais didáticos; ela demanda uma abordagem reflexiva e crítica sobre como essas ferramentas se integram às práticas pedagógicas e atendem às complexas demandas dos estudantes. No caso do Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa (MEELP) do 7º Ano, sua análise não deve se restringir à função instrucional, mas considerar seu potencial para promover experiências de aprendizagem significativas. Mais do que um conjunto de diretrizes e atividades, o material pode atuar como um mediador no desenvolvimento linguístico e social dos estudantes, especialmente por meio da abordagem dos gêneros orais.

Para isso, a investigação inicia-se com a identificação e organização dos conteúdos e atividades presentes no material, observando como os gêneros orais são propostos e em que medida dialogam com práticas sociais e funções comunicativas reais. Esse processo permite compreender se a abordagem adotada favorece um ensino contextualizado e integrado à realidade dos estudantes ou se apresenta limitações que comprometem essa articulação.

Como ressaltam Koch e Elias (2008, p. 132), “a análise dos materiais didáticos deve levar em consideração as práticas sociais e a função comunicativa dos gêneros, favorecendo uma educação mais significativa”. Assim, a construção desse percurso analítico é uma oportunidade para compreender se o material efetivamente contribui para o desenvolvimento integral do aluno, alinhando-se às demandas do currículo e às realidades culturais e sociais presentes no contexto escolar. Portanto, nesta subseção, será explorado um percurso pré-analítico que fundamentará a análise crítica dos materiais. Essa visão não apenas orienta a prática pedagógica, mas também reforça a ideia de que a educação deve ser um espaço de diálogo e construção coletiva, onde os estudantes são protagonistas de seu aprendizado.

Nas análises iniciais, percebi que o MEELP apresenta uma proposta pedagógica que aparenta dialogar com algumas demandas dos estudantes. No entanto, é essencial considerar quem são esses estudantes e como suas realidades, experiências e necessidades diversas são contempladas. Trata-se de um público heterogêneo, com diferenças culturais, sociais e econômicas, que exigem abordagens pedagógicas inclusivas e adaptadas a seus contextos específicos. Embora o material pareça abordar dimensões importantes como interação, afetividade e educação integral, permanece a questão de sua adequação para atender a todos os

estudantes de forma equitativa. A coleção organiza-se em cadernos divididos em unidades temáticas, estruturadas nos blocos de teoria, sistematização e síntese, utilizando seções, boxes e ícones (ver Quadro 2). Embora a proposta didática sugira um esforço para integrar teoria e prática de maneira coesa, é fundamental aprofundar a análise para avaliar se o material realmente promove a inclusão de todas as vozes e atende às múltiplas demandas do público-alvo, particularmente no que se refere à valorização dos gêneros orais e à promoção de uma educação equitativa e contextualizada.

**Quadro 2 – Seções, boxes e ícone do Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa**

Elementos	Descrição
Seções	<p><b>Atividades:</b> A seção Atividades traz questões para serem realizadas em sala de aula, logo após uma aula ou dupla de aulas previstas.</p> <p><b>Tarefas:</b> na seção tarefas, são apresentadas questões para serem realizadas extraclasse, para a retomada dos conteúdos abordados em sala de aula.</p> <p><b>Foco na...:</b> É uma seção que contempla os valores associados à Pedagogia Afetiva em foco nesta coleção, por meio de textos para a contextualização e de proposições reflexivas.</p> <p><b>Atualidades:</b> A seção traz um texto acerca de um tema transversal contemporâneo alinhado ao conteúdo do caderno, seguido de uma reflexão para discussão oral de modo a propiciar a ampliação do repertório sociocultural e o posicionamento do aluno sobre temas relevantes da atualidade.</p> <p><b>Você aprendeu:</b> É uma seção de síntese, atraente do ponto de vista visual, com formato de esquema iterativo para a retomada dos principais tópicos trabalhados na unidade.</p> <p><b>Para finalizar:</b> Disponível no final do caderno de cada componente curricular, esta seção traz atividades para a avaliação dos principais conteúdos estudados nas unidades. É apresentada em uma folha (frente e verso) para que os alunos realizem as atividades, recortem a folha (há uma linha tracejada na lateral com essa indicação) e a entreguem para avaliação do professor.</p>
Boxes	<p><b>Glossário:</b> O box traz a definição de termos importantes, ao longo do desenvolvimento dos conteúdos.</p> <p><b>Saiba +:</b> A proposta deste boxe é ampliar e enriquecer os conhecimentos, apresentando curiosidades, sugestão de livros, biografia, contextos importantes para o desenvolvimento científico, relação do tema estudado com o cotidiano do aluno, exemplos diversos etc.</p> <p><b>Saberes integrados:</b> O boxe tem como proposta apresentar relações interdisciplinares entre os conteúdos de diferentes componentes curriculares.</p>
Ícone	<p><b>Click!:</b> Ícone inserido no caderno impresso com sugestões de <i>sites</i> ou vídeos, filmes, animações, jogos etc., cujos <i>links</i> serão disponibilizados na plataforma Plurall, no caderno digital, para que os alunos desenvolvam o hábito de utilizar</p>

	recursos digitais para o aprimoramento de seus conhecimentos e a ampliação de seus horizontes.
--	--

Fonte: Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa, Vargas (2021).

O Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa (Vargas, 2021) destaca sete características que, em tese, estruturam sua proposta pedagógica. Primeiramente, apresenta uma metodologia de fácil aplicação que integra as dimensões emocional, cognitiva e social. Além disso, é elaborado por autores que vivenciam a sala de aula, facilitando a abordagem dos conteúdos. A construção do material também conta com o suporte de especialistas em cada área do conhecimento e segmento, assegurando que as propostas estejam ajustadas às especificidades de cada fase de ensino. O material busca conectar o aprendizado às experiências do dia a dia, permitindo que os alunos identifiquem sua aplicabilidade prática. De igual forma, valoriza o sentimento e o desenvolvimento afetivo dos estudantes, bem como seus conhecimentos prévios, promovendo uma aprendizagem gradual e segura. Por fim, o MEELP apresenta um projeto gráfico desenvolvido por especialistas, que busca facilitar a assimilação dos conteúdos e estimular o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. A organização visual e textual do material visa garantir coerência, adequação, relevância e autenticidade, alinhando-se às necessidades de cada etapa educacional. Essa proposta se reflete na estrutura do material, que procura tornar os conteúdos acessíveis e pedagógica e metodologicamente fundamentados. Conforme indicado no próprio material:

[...] por meio de uma linguagem clara e objetiva, elucidamos a nossa proposta pedagógica contemplando os pilares da Pedagogia Afetiva, os fundamentos da BNCC e a estrutura desta obra, bem como oferecemos orientações e sugerimos caminhos para o planejamento e execução das aulas (Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa, Vargas, 2021, p. 4).

[...] A abertura do componente curricular traz o sumário das unidades, imagem e texto com a predição dos conteúdos do caderno. Todos esses elementos propiciam o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre as temáticas abordadas. A abertura da unidade traz os códigos das habilidades da BNCC contempladas (Vargas, 2021, p. 7).

Nesse sentido, o MEELP é estruturado em conformidade com a BNCC, garantindo que os objetos de ensino abordados estejam alinhados aos direitos de aprendizagem e ao desenvolvimento das competências esperadas em cada etapa da educação básica. Sua organização se baseia na reflexão sobre a linguagem e seu uso em diferentes contextos, utilizando atividades, guias do professor e recursos digitais para incentivar a interpretação, a produção de textos e a análise de gêneros discursivos. A ênfase no estudo dos gêneros discursivos é um aspecto de destaque, pois esses atravessam a vida social e se manifestam em

diversas interações e papéis sociais (Motta-Roth, 2008). Para abordar esse tema, o material conta com seções específicas dedicadas ao ensino dos gêneros orais e escritos, estruturando o aprendizado de forma sistemática e contextualizada, conforme quadro 3.

**Quadro 3 – Seções específicas de língua portuguesa**

<b>Seções específicas</b>	<b>Descrição</b>
<b>Interação com o texto</b>	A seção tem como objetivo apresentar um ou mais texto(s) para os alunos, a fim de que leiam e interpretem esse(s) texto(s) e reflitam sobre as informações nele(s) presente(s). Isso possibilita o estudo de diferentes gêneros textuais. Além disso, apresenta questões para serem respondidas por escrito e/ou oralmente, individualmente e/ou em grupo, por meio de diversas estratégias de leitura (localização de informações, inferências, extrapolações etc.).
<b>Debates</b>	Esta seção visa promover uma discussão oral a respeito de um tema, de um gênero textual e/ou de qualquer assunto pertinente aos estudos que estão sendo (ou que serão) desenvolvidos. Nela, poderão ser realizadas, por exemplo, atividades de apresentações em público para o desenvolvimento da fala, da espontaneidade e do respeito aos turnos de fala.
<b>Língua em foco</b>	Esta seção propicia a ampliação do conhecimento a respeito dos aspectos estilísticos, linguísticos e semânticos dos estudos da linguagem, podendo apresentar questões relativas às variedades linguísticas, bem como às possibilidades de uso da língua em situações reais de uso, explorando os recursos gramaticais dentro de um contexto social e dinâmico. Atendendo aos preceitos da BNCC, esta seção efetiva um estudo que vai da gramática à análise linguística.
<b>Produção de texto</b>	A seção oportuniza a produção conforme o gênero estudado em cada unidade. Para isso, antes de eles iniciarem a produção, são retomadas as principais características do gênero em questão. É composta pelas subseções: Compreendendo o gênero, Planejando, Escrevendo e Revisando.

Fonte: Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa, Vargas (2021).

Para introduzir o movimento analítico das seções específicas e avançar no tratamento dos dados relativos aos gêneros orais, destacam-se as confluências e divergências entre as seções “Interação com o Texto”, “Debates”, “Língua em Foco” e “Produção de Texto”. Nota-se uma conexão significativa entre “Interação com o Texto” e “Debates”, pois a primeira não se limita à compreensão da escrita, mas também estimula a discussão oral, enquanto a segunda promove a prática da oralidade com base nos textos previamente trabalhados na “Interação com o Texto”. Já entre “Língua em Foco” e “Produção de Texto”, observa-se um vínculo entre análise linguística e gêneros orais: a exploração de variedades linguísticas e recursos gramaticais em “Língua em Foco” pode ser aplicada aos gêneros orais, enquanto “Produção de Texto”, embora direcionada à escrita, exige planejamento e organização textual que também

podem ser alinhados à produção de discursos orais. Essas conexões sugerem uma integração potencial entre leitura, análise linguística, escrita e oralidade, evidenciando caminhos para a exploração pedagógica dos gêneros orais.

Embora haja pontos de convergência no material, também existem tensões que revelam limites na abordagem dos gêneros orais. Duas dessas tensões podem ser observadas nas dicotomias “ênfase na escrita versus oralidade” e “foco em análise gramatical versus prática oral”, que influenciam a forma como as seções do material estruturam o ensino da língua.

A primeira tensão, “ênfase na escrita versus oralidade”, se manifesta especialmente na seção “Interação com o Texto”, que prioriza a leitura e a interpretação, muitas vezes em detrimento do desenvolvimento da oralidade. Em contrapartida, a seção “Debates” orienta as atividades de forma a centralizar a oralidade, criando um espaço mais específico para sua prática. Essa organização levanta questionamentos sobre a distribuição do ensino da oralidade no material e sua integração ao restante do processo de aprendizagem.

Já na segunda tensão, “foco em análise gramatical versus prática oral”, a seção “Língua em Foco” pode, dependendo da abordagem adotada, direcionar a atenção para aspectos gramaticais e linguísticos de maneira isolada, correndo o risco de se sobrepor às práticas dos gêneros orais caso a finalidade pedagógica não seja devidamente articulada. Esse equilíbrio entre o estudo da estrutura da língua e o uso efetivo da oralidade em contextos reais é um dos desafios observados na análise do material.

Desse modo, ainda que haja uma proposta planejada, organizada e orientada pela BNCC e Pedagogia Afetiva, o docente cumpre — ou deve cumprir — o papel da mediação, já que

[...] devemos estabelecer objetivos didáticos explícitos, para nos orientarmos no trabalho pedagógico, evitando que as atividades sejam centradas no que tradicionalmente foi feito: conversas livres, discussões em grupo, resposta em voz alta e leitura oral, atividades que não permitem ir além dessa interação que se realiza em sala de aula, uma vez que nelas o oral não é o objeto de ensino (Magalhães; Carvalho, 2018, p. 116).

Essa análise traz uma crítica ao ensino tradicional, que embora valorize práticas como conversas livres, discussões em grupo e leituras, ainda trata a oralidade de forma periférica, sem elevá-la à condição de objeto de ensino. Tais práticas, apesar de relevantes, são insuficientes para explorar plenamente as potencialidades da oralidade como dimensão pedagógica central. Nesse contexto, emerge a necessidade de integrar gêneros orais e escritos no ensino, desenvolvendo de forma ampla as competências linguísticas dos estudantes. É fundamental considerar as especificidades da oralidade no processo educacional,

reconhecendo-a como uma prática autônoma e indispensável para a formação integral dos alunos, em vez de limitá-la a um papel de apoio à escrita. Essa perspectiva amplia as possibilidades pedagógicas e fomenta um aprendizado mais inclusivo e significativo.

O Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa apresenta, em sua proposta, uma organização sequencial e lógica dos conteúdos, buscando desenvolver as competências comunicativas dos estudantes por meio da combinação de atividades que articulam os gêneros escritos e orais. Embora o material indique, em sua estrutura, a integração dos gêneros orais é essencial investigar como eles são tratados em termos de profundidade e intencionalidade pedagógica. Utilizado nos anos finais do ensino fundamental da rede estadual de Mato Grosso, o MEELP requer uma análise que contemple o alinhamento de seus objetivos aos preceitos da BNCC, especialmente no que tange à valorização da oralidade.

O Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa organiza-se em quatro unidades temáticas que abordam identidade, interação social, ruptura literária e expressão poética. Essas unidades integram aspectos dos gêneros orais e escritos, promovendo competências linguísticas e comunicativas essenciais para a formação crítica e reflexiva dos estudantes.

#### **4.2 Desvendando a oralidade: abordagem dos gêneros orais e seus possíveis silenciamentos no material didático**

Dando continuidade à reflexão sobre a proposta geral do material, esta análise examina como os gêneros orais são abordados e estruturados no ensino de Língua Portuguesa no 7º Ano do Sistema Estruturado de Ensino, observando as atividades propostas, sua articulação com os objetivos pedagógicos e seu impacto no desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes. Para isso, investigo a frequência e a distribuição dos gêneros orais ao longo das quatro unidades, analisando de que maneira essas atividades promovem a interação, a coesão e a coerência discursiva, além de sua adequação ao público-alvo.

Além disso, observo como os gêneros orais se relacionam com outros elementos do material didático, como textos escritos, atividades práticas e recursos multimídia, buscando compreender de que maneira essa articulação contribui para o ensino da oralidade e para a formação comunicativa dos estudantes. Essa análise permite identificar tanto a presença quanto a ausência desses gêneros, refletindo sobre possíveis silenciamentos e lacunas na abordagem didática adotada.

Por fim, a investigação também considera a representatividade e a diversidade dos gêneros orais selecionados, analisando em que medida eles contemplam diferentes contextos sociais, regionais e culturais. Essa reflexão dialoga com o pensamento decolonial ao questionar se o material reforça discursos hegemônicos ou se amplia o repertório de vozes e experiências na formação dos estudantes.

No Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa (MEELP) do 7º ano, a Aula Expositiva se apresenta como um dos gêneros orais identificados, permeando diversas atividades analisadas nesta investigação, com destaque para as imagens 9 e 10. Embora tradicionalmente associada a uma metodologia de ensino, a Aula Expositiva pode ser compreendida como um gênero oral, pois, conforme Piletti (2002), envolve a apresentação estruturada de um conteúdo ou tema, com uma intencionalidade pedagógica voltada ao compartilhamento de informações e ao desenvolvimento da compreensão dos estudantes.

Ao examinar a abordagem didática dos gêneros orais no MEELP, torna-se relevante refletir sobre como a Aula Expositiva é explorada no material e de que forma sua presença contribui para o ensino da oralidade e para a interação em sala de aula. Nesse sentido, é importante considerar as potencialidades e limitações desse gênero na promoção da participação ativa dos estudantes, especialmente diante de críticas como as de Rousseau (2004, p. 236), que questiona a predominância da exposição oral no ensino ao afirmar: “Não gosto das explicações em forma de discurso. Os jovens prestam pouca atenção nelas e não as retêm. As coisas! As coisas! Nunca terei repetido suficientemente que damos poder demais às palavras. Com nossa educação tagarela, só criamos tagarelas”

Embora o discurso seja um gênero oral de dimensão pública, sua estrutura difere significativamente de uma aula expositiva. Enquanto a aula expositiva tem como foco o ensino-aprendizagem, seguindo uma sequência lógica de conteúdos, com explicações detalhadas e espaços para interação, o discurso, como o político, é construído “a partir de intenções bem definidas, com o objetivo de argumentar a favor ou contra algo, visando a adesão de determinado público” (Charaudeau, p. 18). Este último privilegia a retórica e a eloquência, sendo unidirecional, sem expectativa de interação imediata. Outrossim, nas práticas pedagógicas tradicionais, o docente é frequentemente percebido como o “dono do conhecimento” (Saviani, 2022), o que reforça diferenças em finalidade, estrutura e contexto. Assim, enquanto o discurso busca persuadir e impactar, a aula expositiva mantém o horizonte do ensino-aprendizagem como objetivo central.

### Imagem 9 – Aula expositiva sobre Narração

#### Planejamento

Corrija as Questões 12 e 13. Nestas aulas, você trabalhará o personagem. Essa função narrativa tem sido tratada como se “não fosse necessário esforço para enxergar” seu funcionamento no texto. Isso escamoteia o fato de que a narrativa se apropriou dos recursos do gênero dramático. Ao se empregar esse aspecto na narrativa, o texto ganha vivacidade e a impressão de realismo. Mas, a rigor, o personagem não escapa do narrador nos momentos dramáticos. Ele continua sendo “uma narração”, só que mais comovida porque parece agir. É, portanto, uma estratégia do narrador, que usa um recurso proveniente de outro gênero: a dramatização, que ocorre também em outros gêneros como crônica, artigo esportivo, poema, etc. Siga o roteiro do Caderno do Aluno.

Fonte: Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa, Vargas (2021).

No material, há uma seção específica com “orientações para o professor”, na qual são apresentados elementos para o planejamento da aula, alinhados às habilidades previstas na BNCC. Essas orientações estabelecem uma correspondência entre as atividades propostas e a necessidade de atender às recomendações da Base Nacional Comum Curricular. Nesse contexto, a aula expositiva surge como um recurso pedagógico voltado à abordagem dos elementos narrativos na construção do personagem, funcionando como uma estratégia de mediação no processo de ensino.

Entretanto, conforme Libâneo (1994), essa metodologia apresenta limitações ao desconsiderar aspectos essenciais do aprendizado. A abordagem expositiva muitas vezes parte de um modelo idealizado do estudante, ignorando sua concretude e singularidade. Além disso, a motivação para a aprendizagem não pode ser vista como algo garantido, pois o conhecimento não se constrói de forma passiva, mas sim a partir da interação entre o sujeito, o objeto e a realidade, com o professor assumindo o papel de mediador nesse processo. O desenvolvimento dos alunos também precisa ser levado em conta, pois eles percorrem diferentes estágios cognitivos e carregam consigo bagagens culturais que influenciam sua forma de aprender. Por fim, a sala de aula não deve ser vista como um espaço de indivíduos isolados, mas como um ambiente coletivo, onde o conhecimento se constrói de maneira compartilhada e colaborativa.

Deve ser considerada, portanto, uma coexistência na aula expositiva que articule metodologias ativas: fala-se da aula expositiva-dialogada. Jesus (2017, p. 20) argumenta que as

aulas expositivas são percebidas como ultrapassadas, mas que “o diálogo, nessa situação, deve ser apresentado como um instrumento de ruptura”, tornando-se elemento basilar para o desenvolvimento e reelaboração de conhecimentos.



Trabalhar com essa metodologia na construção de conhecimentos significa reconhecer a sala de aula como um espaço aberto ao diálogo. Isso implica em direcionar os alunos ao entendimento de que os saberes geográficos são constituídos em um processo que considera o lugar, a cultura, a cidade, o território e o tempo, por exemplo. É fato que não existe tempo sem espaço e espaço sem tempo, por isso há a necessidade de um recuo para compreender o movimento da sociedade na apropriação do local em que vive, levando em consideração a sala de aula como espaço de inter-relação humana (Jesus, 2017, p. 42).

O Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa (MEELP) insere a Aula Expositiva como um recurso pedagógico central, predominantemente ancorado em explicações teóricas. Embora o material inclua perguntas estruturadas para estimular o diálogo, esses momentos ocorrem de forma distinta: primeiro, o docente transmite informações; depois, conduz aulas mais dinâmicas, nas quais os gêneros orais aparecem de forma mais ativa.

Essa estrutura sugere que, apesar da presença de atividades interativas, a oralidade não é trabalhada de forma sistemática como objeto de ensino. Os gêneros orais são utilizados como suporte para determinadas práticas, mas sem um aprofundamento explícito em suas características discursivas e comunicativas. A seguir, apresento um fragmento descritivo da imagem 10, que ilustra essa organização.

Dê continuidade à aula teórica dos estudos de gênero textual e literário, introduzindo a noção de controle do narrador sobre as ações dos personagens [...] e, para aula seguinte, sugere que apresente a teoria e um exemplo de descrição exterior de personagem com o texto “O soldado e a Trombeta”, de Olavo Bilac (Vargas, 2021, p. 12).

### Imagem 10 – Aula expositiva sobre Estudos de gênero textual e literário

<p>O que vemos, nesse caso, é a autobiografia de alguém ou é alguém que não vemos, atrás da câmera, construindo a biografia de alguém? Essa é a ideia da aula.</p> <p>Na sequência, dê continuidade aos estudos da oração. O aluno já está habituado a reconhecer o verbo como núcleo da oração. Nesta aula, ele vai reconhecer o núcleo do sujeito para determinar o que é sujeito e o que é predicado.</p> <p></p> <p><b>Habilidades:</b></p> <p>Estas habilidades foram descritas anteriormente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF67LP05), (EF67LP22), (EF67LP23), (EF67LP28), (EF67LP32), (EF67LP33), (EF67LP36), (EF67LP38), (EF07LP04), (EF07LP07), (EF69LP44), (EF69LP49).</li> </ul> <p><b>Planejamento</b></p> <p>Dê continuidade à aula teórica dos estudos de gênero textual e literário, introduzindo a noção de controle do narrador sobre as ações dos personagens. Os narradores, de modo geral, estão no controle de tudo. Mas um deles se notabiliza exatamente pelo recurso de “mostrar o que o personagem pensa” em relação ao que ele mesmo diz ou ao que outro personagem diz e faz. Esse recurso dá à narrativa aspecto psicológico. Mostra o personagem por dentro</p>	<p>e faz parecer que ele não é de papel, mas de carne e osso. Por outro lado, há narradores que evitam essa “personificação” exatamente para que não pareça um sujeito, preferindo mostrar uma condição do gênero humano que possa representar qualquer pessoa. É o que acontece no conto de André Carneiro.</p> <p></p> <p><b>Habilidades:</b></p> <p>Estas habilidades foram descritas anteriormente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (EF67LP05), (EF67LP22), (EF67LP23), (EF67LP28), (EF67LP32), (EF67LP33), (EF67LP36), (EF67LP38), (EF07LP04), (EF07LP07), (EF69LP44), (EF69LP49).</li> </ul> <p><b>Planejamento</b></p> <p>Na Aula 23, apresente a teoria e um exemplo de descrição exterior de personagem com o texto “O soldado e a Trombeta”, de Olavo Bilac. No poema, a estratégia do autor para que o personagem Trombeta pareça real foi pôr no título do texto a origem da história, que é uma “fábula”. Não sendo uma pessoa, o velho soldado a quebra como fez com a espada, que no caso não foi personificada. Realize as correções das questões e retome o que foi estudado na unidade para um panorama geral.</p>
---	--

Fonte: Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa, Vargas (2021).

No fragmento, percebe-se um desdobramento significativo entre os gêneros textuais escritos e literários, amplamente abordados nos estudos de gênero textual. No entanto, surge uma tensão quando se trata do ensino de gêneros orais, especialmente na abordagem da “Autobiografia”, que, embora possua uma relação direta com o gênero oral “Relato Pessoal”, não é tratado de maneira explícita como um objeto de ensino voltado à oralidade.

Essa tensão decorre da ausência do gênero oral como tema central nas aulas expositivas e da pouca ênfase em seu caráter dialógico. Essa lacuna contribui para a marginalização do ensino da oralidade, levando os docentes, muitas vezes de maneira automática, a associar o gênero textual predominantemente à escrita, sem explorar seu potencial oral e interacional.

Essa tendência é reforçada pela predominância da categoria “texto literário”, que frequentemente reforça o dualismo entre texto escrito e oral. Como observa Costa (2003), ao analisar a Canção Popular nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, a categorização oral versus escrita aplica-se de forma limitada ao texto literário, gerando um espaço secundário para manifestações híbridas, como a canção. Segundo Costa (2003, p. 32),

Embora coerente com a categorização oral x escrita, não deixa de surpreender sua aplicação ao texto literário, uma vez que todo o restante do item faz supor que o texto literário é um texto escrito, mas que dispõe da virtuosidade de

superar seus limites materiais e absorver outras materialidades no âmbito de seu processo de significação, inclusive a oralidade. Aparentemente esse equívoco abriria espaço para o estudo da canção, considerada, assim, como texto escrito oralizado. Trata-se, no entanto, de um espaço secundário, pois, como vimos, a categoria oral nos Parâmetros está associada ao familiar, ao já sabido, àquilo a partir de que se deve partir para ensinar o escrito, esse sim o objeto privilegiado do ensino de língua portuguesa.

No ato de ensinar o escrito, a aula expositiva, gênero oral identificado no Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa, é classificada como Gênero Instrutivo (Pereira, 2012), possuindo, como características linguísticas, o uso de linguagem formal e objetiva, com frases explicativas que estão alinhadas a uma sequência do discurso. Desse modo, suas características comunicativas se centram na emissão de informações e na elucidação de conceitos, mas com a ressalva do mau uso da técnica, isto é, um uso excessivo por professores, que assumem o papel de emissor principal e os alunos como meros receptores, já que

[...] não há algo intrinsecamente errado com a aula expositiva como mecanismo de ensino. Sua imagem está tão desgastada simplesmente em razão do uso ou mau uso que dela se faz. Isto é, muitas vezes a aula expositiva é o único recurso instrucional utilizado tornando-se, portanto, rotineiro e sofrendo um desgaste natural. Em outros casos, ela é usada em situações inoportunas ou é mal dada, prejudicando decisivamente sua imagem e conduzindo a resultados medíocres em termos de aprendizagem. Infelizmente, na maioria das vezes, ocorre ainda uma indesejável combinação entre essas duas possibilidades, o que leva ao uso excessivo de aulas expositivas mal ministradas (Moreira, 1985, p. 63).


No entanto, ao deslocarmos o nosso olhar a outro gênero oral identificado no Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa, o Debate, percebe-se uma fluidez na troca de argumentos entre os indivíduos, afinal o gênero oral demanda elaborações argumentativas, isto é, exige dos participantes defesas de ideias, o manejo de temas controversos e tratamento emocional ante opiniões contrárias.

Essa forma de interação entre os indivíduos é amplamente utilizada em áreas como o Direito e a Política, mas na Educação ainda carece de maior valorização nas diversas disciplinas. Ao compreendermos que a educação não é um ato neutro e que está intrinsecamente ligada à transformação social, torna-se fundamental estimular nos estudantes a capacidade de argumentação e participação crítica no espaço público. Saviani (2022) ressalta que a escola deve promover uma educação voltada para a formação de sujeitos conscientes de sua realidade, capazes de refletir sobre ela e de intervir de forma ativa e transformadora. Assim, o debate em sala de aula não apenas fortalece a construção do conhecimento, mas também amplia as possibilidades de participação dos estudantes em diferentes esferas da vida social.

No material estruturado, cada Unidade do módulo I, possui uma proposta de debate, sendo a primeira “Autobiografia e identidade” com o debate intitulado “O que é resiliência?”.

Imagem 11 – Debate “O que é resiliência?”

LÍNGUA PORTUGUESA



## DEBATES

Os estudantes devem se apresentar para esse debate com a pesquisa sobre resiliência solicitada na tarefa 3. Professor, veja as orientações no Manual do Professor e na seção com respostas das questões.

### O que é resiliência?

Leia o texto a seguir.

#### O menino que descobriu o vento como fonte de energia e venceu a seca

Quantas vezes você já recarregou o seu *smartphone* hoje? Alguma vez parou para fazer essa conta? Talvez não, se você tiver eletricidade disponível ao alcance de uma tomada (ou de uma bateria externa). Mas o garoto William Kamkwamba e sua família precisavam pensar sobre isso o tempo todo. Produtores rurais no Malawi, na África, eles não tinham acesso nem à eletricidade nem à água encanada. A falta desses recursos deixava sua família à mercê das secas, que comprometiam as plantações, sua fonte de renda. Para completar, o acesso à educação por ali era escasso, só quem podia permanecer na escola era quem podia pagar por ela.

Em meio a esse cenário, com uma hélice de ventilador de trator, peças de bicicleta, pedaços de cano e outros itens catados no lixo, William Kamkwamba, de apenas 13 anos, transformou uma ideia em prática construiu um "cata-vento" para salvar a sua comunidade da fome. [...]

SCHMIDT, Sarah C. O menino que descobriu o vento como fonte de energia e venceu a seca. In: *Blog Energia e Ambiente*. Campinas: Unicamp, 16 maio 2019.  
Disponível em: <https://www.blog.unicamp.br/energiaeambiente/2019/05/16/o-menino-que-descobriu-o-vento-como-fonte-de-energia-e-venceu-a-seca/>. Acesso em: 5 mar. 2021.

UNIDADE 1

Reprodução/RESC Filmes




Foto de divulgação do filme com William e sua família.

Fonte: Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa, Vargas (2021).

O debate, enquanto instrumento pedagógico, desempenha um papel essencial no desenvolvimento da oralidade, da escuta ativa e da capacidade de articular ideias. Segundo Riça (2024), esse gênero oral se manifesta em três principais vertentes: debate de opinião, debate deliberativo e debate para resolução de problemas. O debate de opinião consiste na exposição de crenças e argumentos com o intuito de influenciar a posição dos interlocutores. O debate deliberativo, por sua vez, busca a construção de consensos e a tomada de decisões coletivas. Já o debate para resolução de problemas tem como foco a identificação de soluções para dilemas sociais, promovendo uma abordagem analítica e crítica das questões debatidas (Riça, 2024, p. 61).

No debate proposto sobre "*O que é resiliência?*" (Imagem 11), os alunos são estimulados a expor suas opiniões a partir da leitura de um texto crítico sobre o filme *O Menino que Descobriu o Vento*. No entanto, no contexto do ensino de gêneros orais, algumas limitações se tornam evidentes, especialmente no direcionamento das perguntas. Questões como "*William pode ser considerado um garoto resiliente?*" e "*O filme "O Menino que Descobriu o Vento" é baseado na biografia de William, mas não é ele quem conta sua história. Esse aspecto determina o gênero de que modo?*" demonstram a necessidade de maior clareza na relação entre o debate e os conceitos estruturantes do gênero oral, garantindo que os alunos possam analisar criticamente tanto o conteúdo quanto as características formais do gênero em estudo.

Essas perguntas, embora instiguem a reflexão, limitam-se a uma abordagem analítica do texto escrito e da narrativa biográfica, distanciando-se da espontaneidade e flexibilidade características das práticas de oralidade. Se a proposta pedagógica do material estruturado visa desenvolver a autonomia, promover reflexões críticas e explorar competências emocionais, o debate sugerido acaba por restringir tais objetivos, ao priorizar uma narrativa escrita com viés predominantemente analítico.

Para superar essas limitações e valorizar o gênero oral como objeto de ensino, seria enriquecedor complementar a atividade com práticas que aproximem os alunos de situações reais de uso da língua oral, como encenações, debates mais dinâmicos ou relatos orais. Tais práticas proporcionariam uma abordagem mais integrada, contribuindo para o desenvolvimento efetivo das habilidades comunicativas e da oralidade no contexto escolar.

A abordagem da oralidade no ensino de Língua Portuguesa revela um descompasso entre sua importância nas interações sociais e seu tratamento no ambiente escolar. Enquanto a fala constitui uma prática essencial para a comunicação e a participação ativa na sociedade, seu ensino ainda é frequentemente relegado a um plano secundário, com menor sistematização em comparação à escrita. Essa disparidade não se configura apenas como uma lacuna pedagógica, mas como uma escolha metodológica que influencia a formação linguística dos estudantes. Nesse sentido, Marcuschi (2020, p. 25) destaca

a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares lhe dão atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma postura. Seríamos demasiado ingênuos se atribuíssemos essa atitude ao argumento de que a fala é tão praticada no dia a dia a ponto de já ser bem dominada e não precisar ser transformada em objeto de estudo em sala de aula. O certo é que hoje se torna cada vez mais aceita a ideia de que a preocupação com a oralidade deve ser também partilhada pelos responsáveis pelo ensino de língua.

Frente à reflexão proposta por Marcuschi (2020), surgem duas questões pertinentes em relação à proposta de debate apresentada no MEELP. Primeiramente, a interação oral, que é um mecanismo essencial e fundante em debates, parece diluir-se ao ser reduzida à interpretação de um texto escrito. Essa abordagem limita a construção argumentativa oral dos estudantes, que poderia ser mais dinâmica e fluida, comprometendo o desenvolvimento de habilidades comunicativas essenciais. Em segundo lugar, é pertinente questionar se a valorização da oralidade no ensino de Língua Portuguesa, mencionada por Marcuschi (2020, p. 25), reflete-se efetivamente na prática pedagógica. Embora o autor afirme que “hoje se torna cada vez mais aceita a ideia de que a preocupação com a oralidade deve ser também partilhada pelos responsáveis pelo ensino de língua”, é necessário investigar como os gêneros orais são mobilizados no material analisado e se são tratados como um objeto de ensino sistematizado, e não apenas como atividades complementares ou secundárias.

Embora a proposta pedagógica do MEELP apele por uma coexistência entre a dimensão escrita e oral, a análise evidencia uma priorização do texto escrito, até mesmo em atividades que, em tese, deveriam promover a oralidade, como os debates. Essa priorização sugere uma articulação ainda incipiente entre as dimensões escrita e oral, o que pode comprometer o pleno alcance dos objetivos pedagógicos relacionados à formação comunicativa integral dos estudantes.

No contexto do MEELP, a concentração em perguntas interpretativas, como “William pode ser considerado um garoto resiliente?” e “*O filme “O menino que descobriu o vento” é baseado na biografia de William, mas não é ele quem conta sua história. Esse aspecto determina o gênero de que modo?*”, direciona o debate para respostas alinhadas ao texto escrito ou à dimensão moral da narrativa. Embora essas perguntas tenham relevância pedagógica, elas restringem o potencial do gênero oral ao não fomentar discussões mais amplas ou permitir ângulos diversos e negociações de sentido que são centrais à linguagem oral. Essa limitação é significativa porque os debates são espaços privilegiados para o exercício de competências argumentativas, colaborativas e críticas, fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Promover uma abordagem que valorize o diálogo genuíno, com maior exploração da oralidade, poderia enriquecer a prática pedagógica e alinhar o material a um ensino que amplie o repertório comunicativo e crítico dos alunos.

Para fortalecer a discussão e explorar o potencial do gênero oral no debate, as perguntas poderiam ser reformuladas para estimular diferentes perspectivas e aprofundar a argumentação dos estudantes. Por exemplo, em vez de perguntar apenas se “*William pode ser considerado resiliente*”, poderia se questionar: “*A resiliência é uma característica inata ou pode ser*


*desenvolvida ao longo da vida?*” ou *“Quais fatores sociais e culturais influenciam na construção da resiliência de uma pessoa?”* Além disso, ao discutir o gênero do filme, seria possível propor reflexões mais amplas, como *“De que forma a escolha do narrador impacta a interpretação da história?”* ou *“O que diferencia uma biografia de uma autobiografia e como isso influencia a percepção do público sobre os fatos narrados?”* Com perguntas mais abertas e contextualizadas, o debate se tornaria um espaço mais dinâmico para o desenvolvimento da oralidade, incentivando a escuta ativa, a construção coletiva do conhecimento e a negociação de sentidos, elementos essenciais na formação crítica dos estudantes.

Uma outra problemática está no fato de o texto escrito de Sarah Smith, apresentado como recurso pelo MEELP, constituir um relato de filme — um gênero multimodal que articula linguagens verbais, visuais e, muitas vezes, sonoras. Conforme Rojo (2012, p. 127), “a multimodalidade envolve a articulação de diferentes códigos semióticos, exigindo do leitor/produtor a habilidade de transitar entre várias linguagens”. Essa característica demanda estratégias de leitura e produção específicas, reforçando a relevância de considerar a pluralidade de modos de significação no processo de ensino-aprendizagem.


Contudo, o relato escrito de Sarah Smith gera um distanciamento entre a voz do personagem real (William) e a construção de uma narrativa que oportunize ao leitor uma compreensão autêntica do filme, sem induções interpretativas. Nesse sentido, a própria apresentação do filme mostra-se mais eficiente para mobilizar o gênero oral como objeto de ensino, pois se configura em um recurso didático que evidencia contradições, negociações e amplia as possibilidades de interpretação pelos estudantes, com mais autenticidade.

Desse modo, certas interfaces do ensino dos gêneros orais — em termos de qualidade e profundidade — podem ser comprometidas quando se insere um texto como esse em uma atividade voltada ao gênero oral “debate”. Em suma, a proposta apresenta limitações na promoção de uma coesão metodológica e de uma interação ativa entre os estudantes, fatores indispensáveis para o trabalho com gêneros orais. Cabe ressaltar que outras propostas de debate presentes no Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa seguem a mesma estrutura. Para ilustrar, observe a Imagem 12 a seguir.

## Imagem 12 – Debate “Bulindo com o colega”



DEBATES



**Bulir com os** outros agora é bulir com a lei?

**Bulindo com o colega**

*Justiça é quem decide quem paga pelo bullying*

*Bullying.* Palavra inglesa que significa usar o poder ou força para intimidar, excluir, implicar e humilhar. [...] O verbo poderia ser traduzido simplesmente como bulir, que o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* define como fazer caçoada, brincar, zombar. [...] Como os culpados de *bullying* são, via de regra, menores de idade, quem afinal deve ser punido nesses casos? As escolas? Os pais dos agressores? Os próprios agressores? O assunto deve ser levado à Justiça ou há outros meios para solucioná-lo? [...].

*Justiça decide*

[...] Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro determinou, por **unanimidade**, que uma escola pagasse indenização a uma garota vítima de *bullying*. [...].

**Unanimidade**  
Situação em que, em um grupo, todos concordam com algo.

---

**Apelar**  
Verbo que significa "pedir"; na justiça, quem apela está denunciando alguém, o apelado, acusado.

**Inócuo**  
Inútil, sem efeito prático.

**Perpetuar**  
Verbo que significa "continuar indefinidamente", "sem parar".


**Réu**  
Pessoa suspeita de ato ilegal ou criminoso.

Para o relator do recurso no T-RJ, desembargador Ademir Paulo Pimentel, a escola onde a menina estudava tinha culpa nos fatos: "Com efeito, o colégio **réu** tomou algumas medidas na tentativa de contornar a situação, contudo, tais providências foram **inócuas** para solucionar o problema, tendo em vista que as agressões se **perpetuaram** pelo ano letivo. Talvez porque o estabelecimento de ensino **apelado** não atentou para o papel da escola como instrumento de inclusão social, sobretudo no caso de crianças tidas como diferentes", sustentou em seu voto.

Em Campo Grande, um estudante do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública foi forçado a entregar ao menos R\$ 1 mil a um ex-colega de sala da mesma idade por conta de seguidas ameaças de espancamento [...].

A delegada Aline Finnott Lopes, chefe da Delegacia de Atendimento à Infância e Juventude, concluiu o inquérito e mandou para [o] Ministério Público Estadual. Lá, o promotor Sérgio Harfouche, da 27ª Vara da Infância e da Adolescência firmou [...] [que] o adolescente terá de cumprir tarefas na escola, como limpar pátio e lavar louça da merenda escolar, além de participar de curso de orientação contra *bullying*. [...]

MENDONÇA, Camila. Bulindo com o colega. *Consultor Jurídico*, São Paulo, 29 maio 2011.  
Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2011-mai-29/falta-lei-justica-quem-decide-bullying>. Acesso em: 5 mar. 2021.

 Aqui os alunos encontram a lei na íntegra.

Proponha o debate com os estudantes, como já foi feito antes: escolha dois grupos, cada um deve defender uma posição e, depois, inverte a posição. Oriente-os no uso do que foi lido da matéria. Explique a eles que a posição do grupo, nesta atividade, é meramente exercício de retórica. Conte, então, que era prática dos retóricos defender posições que eles mesmos não acreditavam. Era uma forma de imaginar

Você viu na matéria que em 2011 o *bullying* foi julgado prática ilegal. Então, em 2015, a **Lei Antibullying** foi aprovada no Congresso e agora praticar *bullying* é crime.

Agora, o professor formará dois blocos com a turma.

- 1 A missão do Grupo 1 é defender a posição de que a escola é quem tem de ser responsabilizada pelo *bullying*.
- 2 A missão do Grupo 2 é defender a posição de que o estudante é quem deve pagar pelo *bullying*.

Siga a orientação do professor. As posições serão invertidas depois: o Grupo 1 defenderá que o estudante deve pagar pelo *bullying*, e o Grupo 2 defenderá que a escola deve ser responsabilizada.

No final, qual é sua posição de fato? Você tem uma opinião como saída para o fim da prática de *bullying*? Transmita sua mensagem aos colegas e ao professor.

Fonte: Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa, Vargas (2021).

Há, evidentemente, um direcionamento pré-definido na organização da atividade, ao sugerir que o docente divida a turma em dois grupos, onde um defende a responsabilidade da escola pelo bullying e o outro argumenta pela responsabilização do estudante. Essa estrutura pode influenciar a forma como a questão é debatida, limitando a possibilidade de outras abordagens e perspectivas que poderiam emergir a partir da reflexão dos próprios alunos. Curiosamente, não seria mais perspicaz, ao desenvolvimento cognitivo, especialmente da comunicação e da linguística, a procura por tais posições pelos estudantes — em um diálogo multidirecional? Existem desdobramentos outros: se há uma limitação notória do debate genuíno — com pouca interferência —, há, por consequência disso, uma interdição do desenvolvimento de argumentos pessoais, visto que opiniões pré-estabelecidas podem não coincidir com as opiniões dos estudantes; e isso dilui, fundamentalmente, o princípio da Pedagogia Afetiva proposta pelo Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa, a autonomia, convertida em valor, assim como da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum (MEELP). E isso se contrapõe ao movimento autônomo da construção de argumentos que ainda está em desenvolvimento no ensino fundamental, marginalizando experiências específicas do campo oral, tais como a produção de contra-argumentos, expressão de opiniões próprias.

A educação que privilegia a prática de gêneros orais exige uma abordagem didática cuidadosa e progressiva, que permita aos estudantes desenvolverem suas habilidades comunicativas de maneira estruturada e coerente. Essa abordagem deve estar alinhada às suas demandas cognitivas e sociais, além de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, frequentemente subestimados no processo de ensino-aprendizagem:

[...] seres humanos criam conhecimento prévio explícito envolvendo-se com os objetos, ou seja, através do envolvimento e compromisso pessoal, ou o que Polanyi chama de “residir em”. Saber algo é criar sua imagem ou padrão através da integração tácita de detalhes. [...] Portanto, objetividade científica não constitui a única fonte de conhecimentos. Grande parte de nossos conhecimentos prévios é fruto de nosso esforço voluntário de lidar com o mundo (Nonaka; Takeuchi, 1997, p. 65).

Certamente, os conhecimentos prévios devem ser centralizados, considerando que o tema atravessa as experiências dos sujeitos escolares. No entanto, ao analisar a atividade proposta sobre a responsabilidade no bullying, percebe-se que a ausência de etapas preparatórias estruturadas compromete o desenvolvimento de competências orais essenciais. Essas etapas incluem práticas como momentos de leitura e compreensão do tema, debates em pequenos grupos para explorar diferentes perspectivas, e atividades de planejamento, para que

os estudantes possam organizar suas ideias antes de apresentá-las oralmente. Além disso, a inclusão de exercícios práticos de expressão oral, como simulações ou dramatizações, e um espaço dedicado ao *feedback* construtivo são fundamentais. Tais estratégias não apenas ajudam a construir confiança, mas também fortalecem a habilidade dos alunos de articular pensamentos e interagir de maneira eficaz, promovendo uma formação mais integral e alinhada às demandas comunicativas.

Não apenas isso, mas também, a atividade carece de um foco claro no aprimoramento de habilidades essenciais para o debate, como a escuta ativa, a revisão de argumentos e a mediação de conflitos. Essas competências são vitais, não apenas para o desenvolvimento de diferentes formas de expressão oral, mas também para a realização de um debate mais consciente e respeitoso. A implementação do debate nas aulas deveria, idealmente, fomentar uma troca mais enriquecedora de ideias, em que os estudantes não apenas defendem suas opiniões, mas também aprendem a acolher e dialogar com as perspectivas dos outros, mediando suas intervenções e argumentações de maneira mais aprofundada. E isso resvala em um aspecto importante: embora o debate represente uma maneira eficaz de interação verbal, a organização dessa atividade não contribui adequadamente para a colaboração e a participação dinâmica dos alunos. A mudança de papéis proposta, sem uma preparação necessária para um diálogo produtivo, pode se transformar apenas em uma troca superficial de opiniões no debate, o que restringe a verdadeira participação dos estudantes e o potencial para a elaboração conjunta do conhecimento.

Problemáticas semelhantes emergem nas propostas de debate do MEELP, como no texto “Influenciadores digitais: conheça crianças que fazem sucesso na web”, de Bueno Sabino (Imagem 13). No contexto do ensino de gêneros orais, essas propostas apresentam limitações relacionadas à profundidade das questões abordadas, à estrutura do debate e à capacidade de promover diálogos construtivos entre os estudantes do ensino fundamental.

Uma das principais fragilidades identificadas está na falta de garantias quanto à prática da escuta ativa, que é essencial para promover uma interação significativa no debate. No entanto, para que esse conceito seja efetivamente desenvolvido, é necessário que os alunos sejam orientados sobre sua importância e incentivados a aplicá-lo durante a atividade. Freire (1987, p. 78) destaca que

o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Num ambiente de debate, não se trata apenas de estimular a troca de ideias, mas de criar um espaço que fomente a reflexão crítica e a transformação coletiva dos estudantes, o que só se efetiva por meio de uma escuta ativa e recíproca. Paulo Freire (1987) ressalta que o verdadeiro diálogo exige uma escuta que vai além da simples audição, permitindo que educadores e alunos se engajem num processo mútuo de construção de conhecimento e transformação social. Dessa forma, a prática de ouvir atentamente torna-se fundamental para compreender os interesses, motivações, conhecimentos, intenções e contextos de vida dos alunos, contribuindo para a formação de uma ética de reciprocidade e para o fortalecimento da comunidade educativa. Assim, a escuta ativa no debate escolar deveria ser orientada para compreender os universos dos estudantes, possibilitando uma interação ética e inclusiva. Contudo, ao se limitar à reprodução de respostas imediatas ou superficiais, a proposta do MEELP deixa de explorar plenamente o potencial formativo do diálogo e da escuta no ensino de gêneros orais.

**Imagem 13 – Debate “Influenciadores: digitais: conheça crianças que fazem sucesso na web”**

DEBATES

Influenciador  
 Conhecido também pelo termo em inglês *digital influencer*, pessoa que convence outras a fazer algo, comprar algo ou pensar em algo.

## Protagonismo Juvenil

Agora, você lerá o texto a seguir e, depois, seguindo as instruções do professor, participe de um debate com sua turma.

### Influenciadores digitais: conheça crianças que fazem sucesso na web

[...]

Quem acha que moda é coisa de gente grande definitivamente não conhece os , pequenos  digitais que têm ganhado o coração e os *likes* de muitos internautas. Com perfis monitorados pelos pais, eles têm feito muito sucesso nas redes sociais e conquistado milhares de seguidores. Os *posts* variam entre *looks* do dia, rotina, eventos e muita fofurice.

As pequenas Isadora, 4 anos, e Catarina, 2, são donas de um perfil no Instagram (@blogdaisaecat) em que compartilham não só os *looks* como também o dia a dia, os passeios e os eventos. A conta é monitorada pela mãe, a enfermeira Janáina Azevedo, 31 anos. Ela afirma que sempre compartilhou fotos das filhas no perfil pessoal, mas, há pouco mais de um ano, resolveu criar um perfil só das crianças. "Percebi que elas eram muito espontâneas e fotogênicas, gostavam da câmera e começaram a receber vários elogios pelas fotos postadas. Elas adoram. Fotografar é uma diversão para elas. Acho que se acostumaram com os cliques desde o berço", conta.

[...]

SABINO R.; BUENO, F. Influenciadores digitais: conheça crianças que fazem sucesso na web. *Correio Braziliense*, Brasília, DF, 14 out. 2018. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/revista/2018/10/14/interna\\_revista\\_correio,712223/influenciadores-digitais-conheca-criancas-que-fazem-sucesso-na-web.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/revista/2018/10/14/interna_revista_correio,712223/influenciadores-digitais-conheca-criancas-que-fazem-sucesso-na-web.shtml). Acesso em: 5 mar. 2021.

Agora que você leu, junte-se a alguns colegas e forme um grupo de até quatro estudantes. Cada grupo vai defender uma ideia a respeito do seguinte tema:

<p><b>1</b> Influencer é trabalho ou passatempo?</p> <p><u>Verificar orientação no Manual do Professor.</u></p> <hr/> <p><b>2</b> Segundo as leis brasileiras, o trabalho infantil é proibido. Discuta com seu grupo o sentido para vocês da sentença abaixo:</p> <p>"As pequenas Isadora, 4 anos, e Catarina, 2, são donas de um perfil no Instagram."</p> <p><b>a)</b> Com base na reportagem desta seção, digam se concordam ou não com a ideia de que essas crianças de 2 e 4 anos são realmente donas do perfil.</p> <p><u>Verificar orientação no Manual do Professor.</u></p> <hr/>	<p><b>b)</b> Você tem uma conta de rede social, como as crianças da reportagem, que é monitorada pelos pais? Conte como funciona. Se não tem contas em redes sociais, comente se deseja isso e se sonha em ser um <i>influenciador digital</i>.</p> <p><u>Veja no Manual do Professor o link ao texto de apoio</u></p> <p><u>"Seleção Brasileira ou youtuber: crianças e adolescentes no mundo pós-moderno". Segundo os pesquisadores, as mudanças produzidas pelo mundo digital transformaram um costume que parecia impossível: hoje crianças sonham mais em ser youtubers do que astros de futebol. Descubra o que pensam seus estudantes e fale sobre as transformações.</u></p>
--	--

Fonte: Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa, Vargas (2021).

No debate proposto, embora haja a intenção de organizar a turma em grupos para dialogar sobre as questões apresentadas, a atividade acaba restringindo o potencial de interação e reflexão autônoma entre os estudantes, ao centrar-se em uma defesa de ideias previamente estabelecidas no material. Essa abordagem, comum no material analisado, limita o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a escuta ativa e a negociação de sentidos, que são fundamentais para uma aprendizagem mais ampla e significativa no ensino de gêneros orais. Contudo, em vez de considerar apenas as limitações, é importante apontar caminhos para que os professores ampliem o alcance dessas atividades. Por exemplo, os docentes podem propor que os estudantes construam coletivamente as questões de debate, incentivem a formulação de argumentos contrários e promovam dinâmicas que estimulem a contestação e a reconstrução de ideias, integrando, assim, o diálogo como uma ferramenta para a construção colaborativa do conhecimento. Essa abordagem complementaria as propostas do material, enriquecendo a prática pedagógica e fortalecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Considerando que os gêneros orais podem ser atravessados pela criticidade, uma vez que as habilidades de falar, ler e escrever tendem a ser reconhecidas como fundamentais para o desenvolvimento harmônico de um cidadão participante e consciente, dotado de senso crítico e capacidade de intervir” (Teixeira, 2012, p. 251), as perguntas propostas, como “Influencer é trabalho ou passatempo?” e “Você concorda com crianças sendo donas de perfis no Instagram?”, direcionam o diálogo para uma simplificação, ainda que sejam elas motivadoras.

Mas, vejamos que o tema “trabalho infantil” requer articulações argumentativas dos campos sociais, psicológicos e legais, e, quando se trata da dimensão da internet, ainda que seja um debate em amadurecimento no campo jurídico, não há, na atividade, a relação entre infância, exposição midiática e redes sociais. Desse modo, não há estímulo a reflexões críticas por superficialidade das questões norteadoras propostas.

A estrutura da atividade proposta apresenta desafios significativos no desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos. Embora o tema central — “ser influencer é um trabalho ou apenas um passatempo?” — seja atraente, ele apresenta um nível de complexidade que pode limitar o aprofundamento das discussões e o estímulo à construção de argumentos mais elaborados e reflexivos. Para superar essas limitações, seria recomendável incluir estratégias que incentivem a análise crítica e a exploração de múltiplas perspectivas, como a apresentação de dados ou cenários concretos relacionados ao tema. Além disso, para promover a construção de contra-argumentos sólidos, a atividade pode incorporar etapas específicas, como a divisão de grupos para defender pontos de vista opostos, a criação de listas de possíveis objeções e respostas, ou até mesmo a realização de debates simulados, nos quais os alunos sejam incentivados a antecipar e responder às ideias contrárias. Essas abordagens podem enriquecer o processo argumentativo e fortalecer as competências comunicativas necessárias para o gênero oral do debate.

No ensino de gêneros orais, o debate deve ir além da simples defesa de uma opinião. É essencial criar oportunidades que estimulem os alunos a se envolverem em interações mais profundas, valorizando não apenas a sustentação de seus próprios argumentos, mas também a reflexão sobre diferentes pontos de vista. A habilidade de revisar opiniões, identificar fragilidades em suas próprias ideias e aprimorar a argumentação de forma estruturada e persuasiva são aspectos fundamentais para o desenvolvimento mais ampliado dessa competência oral. A ausência de atividades que promovam explicitamente essas práticas dialógicas e críticas constitui uma limitação relevante no uso desse material em sala de aula, especialmente quando o objetivo é preparar os alunos para debates mais exigentes e contextualizados. Essa carência de autenticidade e de conexão com situações reais é evidenciada na proposta de debate “O *internetês* e a ortografia”:

## Imagem 14 – Debate “O internetês e a ortografia”



### Preconceito linguístico e as novas tecnologias

**Preconceito** é o termo designado para identificar um tipo de postura problemática que, se não for revista, leva a pessoa a diversos prejuízos nos relacionamentos e mesmo profissionais. A pessoa preconceituosa perde amizades sem nem mesmo saber a razão. Às vezes, deixa de conquistar uma vaga de emprego, além de magoar as outras pessoas.

**Conceito** é o termo que diz respeito aos conteúdos dos saberes. Por exemplo, o conceito de “originalidade” qualifica o que não foi copiado de ninguém. Já preconceito é a distorção do conceito. Isso acontece quando a pessoa não compreende o conceito e formula uma ideia errônea sobre algo. É uma formulação concebida ou mal concebida. Assim, “pré” (antes) “conceito” (saber) é uma antecipação do conhecimento. Logo, preconceito é desconhecer algo, trocar o saber pelo que “acredita saber”.

### Preconceito linguístico

O preconceito linguístico é ocasionado justamente pelo desconhecimento da **língua falada** e escrita. Ele pode ocorrer com quem não conhece as normas e também com quem as conhece. O problema de quem conhece as normas é supor que quem não conhece escolheu isso.

O problema de quem não conhece as normas é pensar que, se ele se comunica e se faz entender, então, ele conhece a língua.

Nas duas pontas do problema está a postura gerada pelo preconceito: a arrogância.



Professor, use o vídeo Sotaques do Brasil nesta aula.

Para evitar esse problema, é preciso sempre adotar o bom senso. Podemos continuar usando as variantes linguísticas normalmente, desde que elas não sejam impositivas, isto é, tirem o direito de a pessoa escolher ser quem é.

Para esta atividade, leia o texto a seguir.

#### O internetês e a ortografia

O internetês é a linguagem utilizada no meio virtual, mais precisamente nas salas de bate-papo como Orkut, Messenger, *blogs* e outros. Como foi se tornando uma prática na vida de todos, as pessoas que utilizam esses serviços passaram a abreviar as palavras [...].

É uma prática comum entre os adolescentes que, acostumados com a rapidez do mundo dos instantâneos e dos descartáveis, utilizam como meio de agilizar e dinamizar as conversas. [...]

Porém, para a linguagem escrita, essa não é uma prática vantajosa. Além de os jovens terem pouco contato com o mundo dos livros, justamente por estarem mais ligados às novidades virtuais, vão perdendo as formas padrões da ortografia, que podem ficar comprometidas pela falta de contato com a grafia correta. [...]

A existência de algumas expressões fica registrada da seguinte forma: :D é uma risada, B) são óculos escuros, :( significa triste, :\* é o beijo, :x caracteriza boca fechada, dentre várias outras.

Algumas palavras foram abreviadas de forma incorreta, comprometendo a ortografia, como vc – você, blz – beleza, naum – não, cmg – comigo, neh – não é ou né, kd – cadê, etc. [...]

Essa forma de escrita não facilita nada, pois torna-se muito mais difícil para quem já possui conhecimentos ortográficos de sua língua. [...]

Assim, é necessário buscar formas de fazer os jovens não levarem esses aprendizados para a escrita formal, pois esses ficarão prejudicados [...].

BARROS, Jussara de. O internetês e a ortografia. In: *Brasil Escola*. Goiânia: Omnia, c2021. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao/o-internetes-ortografia.htm>. Acesso em: 5 mar. 2021.

Agora, com a orientação do professor, junte-se a três colegas para o debate das duas opiniões a seguir.

1. *As pessoas têm o direito de escrever como quiserem, independentemente de normas, desde que não prejudiquem as outras.*

2. *As pessoas devem obedecer às regras para participar do jogo da escrita e não prejudicar as outras.*

Explique aos estudantes que devem manter o respeito durante o debate. Faça como nos debates anteriores, alternando as defesas. No final, peça que deem opiniões pessoais.

Conforme a imagem 14, o debate proposto, fundamentado no texto “Preconceito linguístico e as novas tecnologias”, representa uma oportunidade de explorar situações comunicativas mais próximas da realidade dos alunos, indo além da simples análise de questões linguísticas. No ensino de gêneros orais, é fundamental considerar a complexidade das interações cotidianas, que envolvem dimensões sociais, culturais e subjetivas. Nesse sentido, o desafio está em transformar elementos aparentemente desconectados em conhecimento significativo, organizando-os de maneira coerente e fundamentada em conceitos e teorias que permitam compreender sua relevância no contexto comunicativo e social (Almeida, 2004).

Para explorar o tema do *internetês* de maneira mais efetiva, seria possível incluir atividades que analisem como essa linguagem é usada em diferentes contextos digitais, como redes sociais, mensagens instantâneas e fóruns online. Isso permitiria que os alunos refletissem sobre as funções comunicativas do *internetês*, suas implicações sociais, e sua relação com a identidade linguística dos usuários. Além disso, a atividade poderia envolver simulações de debates em que os alunos defendam ou critiquem o uso do *internetês* em situações formais e informais, ampliando sua capacidade de argumentação. Essa abordagem conecta os alunos a um uso real de gêneros orais, promovendo não apenas o desenvolvimento de habilidades comunicativas, mas também uma compreensão mais crítica sobre o papel da linguagem nas interações sociais contemporâneas.

Duas problemáticas principais emergem dessa proposta: o contexto do gênero oral e a promoção de interação e participação ativa. A primeira diz respeito ao enunciado, que está centrado no gênero escrito, com a discussão discursivamente construída entre “as pessoas têm o direito de escrever como quiserem” e “as pessoas devem obedecer às regras”. Isso desvia o foco do aperfeiçoamento das habilidades orais, que deveriam ser o objetivo principal. Como Bakhtin (2017, p. 274) destaca, “quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plenamente e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade — autonomia —, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação”.

De maneira complementar, considerando que a proposta pedagógica do MEELP deve atender às demandas dos estudantes, abordando dimensões como interação, afetividade e a construção de uma educação integral, é evidente que a interação ativa na proposta apresentada é limitada. A própria dinâmica não sugere o desenvolvimento coletivo de argumentos, o que compromete a troca de ideias e o engajamento dos alunos.

Para superar essas limitações e maximizar a participação dos estudantes, o professor pode promover momentos preparatórios em pequenos grupos antes do debate. Nessas

atividades, os alunos teriam a oportunidade de construir argumentos de forma colaborativa e ensaiar sua apresentação. Como argumenta Rodrigues (2009, p. 83), “por ser uma atividade mais estruturada e que exige maior preparação que outras formas dialógicas, permite um aprofundamento da reflexão e o aprimoramento da capacidade de argumentação, com resultados pedagógicos mais interessantes”. Essas estratégias poderiam enriquecer o processo pedagógico e tornar o debate uma experiência mais significativa para os alunos.

O debate, como gênero oral argumentativo, é uma prática essencial para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e argumentação dos estudantes. Linguisticamente, ele se baseia em uma linguagem persuasiva, na qual o uso de argumentos sólidos e a negociação de significados desempenham um papel central, especialmente em contextos reais de uso da língua. Nesse sentido, é fundamental “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias”, visando alcançar “pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (Brasil, 2017, p. 9). Além disso, a dimensão social do debate exige o domínio do uso de conectivos lógicos, que desempenham um papel crucial na organização das falas. Esses conectivos, ao estabelecerem relações de causa, consequência, contraste e adição entre as ideias, contribuem significativamente para a clareza, coesão e fluidez do discurso. Assim, o debate não é apenas um exercício de expressão oral, mas também uma oportunidade para que os estudantes desenvolvam competências argumentativas que dialoguem com valores éticos e sociais, preparando-os para interações críticas e responsáveis em diferentes contextos.

No aspecto comunicativo, o debate vai além da simples exposição de opiniões, pois requer uma troca ativa de argumentos, na qual os participantes, divididos em diferentes pontos de vista, interagem de forma dialógica e competitiva. De certo modo, essa troca envolve não só a defesa de uma posição, mas também a habilidade de escutar atentamente os argumentos do outro lado, para elaborar respostas imediatas e adequadas. A escuta ativa é, portanto, um elemento central no debate, pois os estudantes precisam compreender profundamente o que foi dito pelos colegas para responder de maneira eficaz, despertando o caráter interativo do debate, que exige que os alunos reajam prontamente às falas uns dos outros, mantendo a fluidez da discussão e, ao mesmo tempo, aprimorando suas capacidades de argumentação e refutação.

Um outro gênero oral identificado no Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa é a Roda de Conversa, que apareceu apenas uma vez em nosso corpus, na seção “Foco na...” (Imagem 15). Em geral, esse gênero está mais associado à educação infantil e

ainda é pouco frequente no ensino fundamental, possivelmente em razão da desvalorização do ensino da oralidade na educação básica. Porém, a Roda de Conversa pode funcionar como uma ferramenta poderosa para impulsionar diálogos, assegurar a livre expressão dos estudantes e promover maior conhecimento de suas perspectivas. Nesse sentido, Marcuschi (2008) ressalta que as interações orais demandam a participação ativa dos interlocutores, pois a construção de significados ocorre de forma colaborativa. Assim, amplia-se a horizontalidade na comunicação, valorizando tanto a fala quanto a escuta ativa, aspectos fundamentais para um trabalho dialógico e eficaz com a oralidade.

Imagem 15 – Atividade de Roda de Conversa

FOCO NA...

AUTONOMIA
RESPONSABILIDADE
CRIATIVIDADE
EMPATIA
COOPERAÇÃO
SOLIDARIEDADE
COMUNICAÇÃO

Com a orientação do professor, junte-se ao colega do lado e leia o texto a seguir, anotando os trechos que mais chamarem sua atenção.

**O que Sigmund Freud diria sobre nossa obsessão pelas *selfies*?**

Se você for aos lugares mais bonitos do mundo, provavelmente verá pessoas tirando fotos... de si mesmas. E talvez você faça o mesmo. [...]

Freud, o pai da **psicanálise**, popularizou várias ideias, como a do **ego**, **superego** e inconsciente. Um de seus conceitos mais famosos é o do narcisismo, o amor desproporcional por si mesmo.

Na mitologia grega, um jovem chamado Narciso viu seu reflexo na água e passou tanto tempo admirando sua própria beleza que se isolou do resto do mundo. Finalmente, ele se afogou tentando abraçar sua própria imagem.

Freud pensava que um pouco de **autoestima** é algo natural nos seres humanos. Porém, o exagero do amor próprio pode se tornar um problema psicológico a ponto de a pessoa excluir relações com os outros, como fez Narciso na mitologia. [...]

As *selfies* nos mostram em nossos melhores momentos, que são cuidadosamente montados e manipulados. Assim, diariamente somos bombardeados por imagens de outras pessoas que têm vidas e corpos aparentemente perfeitos. Estudos recentes mostram que essa exposição excessiva nos enche de inveja e cria sentimentos de isolamento, insegurança e inadequação.

Nas palavras de Freud, nos tornamos mais neuróticos: "O objetivo da psicanálise é aliviar as pessoas de sua infelicidade neurótica, de modo que elas possam ser infelizes comuns".

Então, da próxima vez que você apontar a câmera para si próprio, lembre-se de Narciso e tente focar também seus amigos. Além disso, pode contar com Freud.

CHAMORRO-PREMUZIC, Tomás. O que Sigmund Freud diria sobre nossa obsessão pelas selfies? *BBC Brasil*, São Paulo, 1 abr. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47769250>. Acesso em: 5 mar. 2021.



Fonte: Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa, Vargas (2021).

A proposta apresentada no material contém problemáticas que exigem uma análise cuidadosa. Embora o texto “O que Sigmund Freud diria sobre nossa obsessão pelas selfies?”, de Tomas Chamorro-Premuzic, aborde um tema contemporâneo e de grande relevância, sua linguagem — ancorada no discurso acadêmico e fundamentada na psicanálise — apresenta um nível de abstração que dificulta a compreensão por estudantes do ensino fundamental. Essa barreira linguística e conceitual compromete a qualidade da interação oral.

A roda de conversa, como gênero oral, tem por objetivo promover uma troca de opiniões mais dialógica e com baixa fricção, conforme destaca Silva (2012, p. 55).

O objetivo de se realizar uma roda de conversa é um aprendizado mútuo com a troca de experiências. É sempre compartilhar um fato, seja ele bom ou ruim, uma inquietude ou uma satisfação, uma dúvida ou afirmação, descoberta ou indignação, decisão ou uma solução, ou seja, independente de qual for o motivo, ela sempre levará à aprendizagem pela troca e reconstrução de conceitos dos participantes.

Para que a roda de conversa cumpra seu objetivo, é imprescindível que o tema seja apresentado de forma clara e acessível. Quando o texto base não é compreendido pelos estudantes, a atividade perde sua coesão e eficácia, comprometendo a interação esperada. Afinal, como os participantes poderiam se sentir à vontade para compartilhar opiniões e reflexões se o tema lhes é desconhecido ou de difícil assimilação? Nesse contexto, a ausência de uma abordagem que traduza ou adapte conteúdos complexos para o nível de compreensão dos alunos fragiliza a dinâmica da roda de conversa, comprometendo seus resultados. Assim, é essencial que temas mais abstratos ou desafiadores sejam previamente contextualizados e trabalhados de maneira simplificada, promovendo um ambiente propício à troca de ideias e à construção coletiva de conhecimentos.

A comparação entre o texto de Chamorro-Premuzic e a tira de Garfield, que adota uma abordagem humorística e simplificada sobre o tema da selfie, pode, potencialmente, criar uma

dissonância no nível da discussão. As diferenças marcantes entre o texto psicanalítico de Chamorro-Premuzic, que explora ângulos mais abstratos e profundos, e o humor direto da tira podem dificultar a construção de um diálogo coeso e coerente. Isso ocorre porque o humor na tira pode desviar a atenção dos aspectos críticos e sociais abordados no texto mais denso, deslocando o foco para questões periféricas ou desconectadas do fenômeno da obsessão pela selfie enquanto problema social.

No entanto, essa análise não deve ser entendida como determinista ou baseada em relações causais fixas. A ruptura entre os dois materiais é possível, mas não inevitável. Com uma mediação cuidadosa do professor, os alunos podem ser guiados a identificar pontos de convergência e a compreender como perspectivas distintas — uma mais crítica e outra mais lúdica — podem enriquecer a discussão. Para isso, o professor pode incentivar a análise comparativa, destacando como o humor simplifica questões complexas e como abordagens profundas, como a psicanálise, podem complementar e ampliar essas reflexões. Assim, a conexão significativa entre as duas fontes depende de um planejamento pedagógico que valorize a articulação entre diferentes níveis de abordagem e estimule a construção de um diálogo reflexivo e integrador.

Assim como nas propostas de debate, a atividade envolvendo o gênero oral roda de conversa apresenta limitações no desenvolvimento das habilidades de escuta ativa, cooperação e autenticidade. A ausência de etapas de preparação prévia na roda de conversa proposta dificulta que os alunos tenham tempo suficiente para refletir individualmente sobre o tema, o que compromete a profundidade e a qualidade de suas contribuições durante a atividade.

Embora a falta de direcionamento específico sobre como articular as ideias do texto e da tira possa ser vista como uma tentativa de incentivar discussões espontâneas, essa abordagem pode levar a interações fragmentadas e superficiais. Para evitar que isso ocorra, é essencial encontrar um equilíbrio: oferecer orientações claras para conectar os materiais e estruturar o diálogo, sem limitar a liberdade dos alunos de explorar o tema de forma criativa e colaborativa.

No ensino de gêneros orais, especialmente no gênero roda de conversa, é fundamental proporcionar aos alunos um ambiente que facilite a construção conjunta de significados e a troca de aprendizados. Para isso, os materiais e as atividades devem ser planejados de maneira que promovam conexões claras e que estimulem a interação entre os participantes, garantindo que a dinâmica da roda de conversa seja enriquecedora e genuína.

Sendo um gênero oral que promove o diálogo, a roda de conversa caracteriza-se por sua natureza dialógica e por atributos linguísticos que favorecem a livre expressão, frequentemente marcada pela fala cotidiana. Essa dinâmica permite uma maior aproximação entre docentes e

discentes, já que possibilita conhecê-los fora de padrões rígidos e formais (Lima; Fecchi; Castro, 2022). A linguagem utilizada tende a ser coloquial, dada a liberdade intrínseca à roda de conversa, que frequentemente inclui perguntas e respostas capazes de movimentar o diálogo de forma espontânea e fluida.

Nesse contexto, cabe aos docentes atentar-se ao uso de marcadores conversacionais, como *então*, *né*, *ué* e outros, inclusive aqueles de natureza regional, que indicam o envolvimento dos estudantes e contribuem para o ritmo e a fluidez da interação. Esses elementos ajudam não apenas a reforçar o caráter interativo da atividade, mas também a garantir que a conversa mantenha uma estrutura coesa e significativa. Justifica-se essa atenção pelo fato de os marcadores conversacionais serem fundamentais para a construção de um texto falado que seja coerente e coeso, articulando unidades cognitivo-informativas e refletindo as condições interacionais e pragmáticas da produção discursiva. Conforme Urbano (2003, p. 93) ressalta, os marcadores conversacionais

[...] ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional. Nesse sentido, funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático.

De acordo com o viés comunicativo, a roda de conversa proporciona espaço-tempo colaborativo e horizontal, visto que os participantes conseguem impulsionar suas vozes e escutas para a construção de um diálogo em que se tenha negociações de sentidos respeitadas e que auxiliem no desenvolvimento da oralidade, “ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro no cotidiano escolar” (Melo; Cruz, 2014, p. 32). Desse modo, ao incentivar uma interação aberta e colaborativa, a roda de conversa fortalece o desenvolvimento de habilidades comunicativas e o pensamento crítico, fundamentais para o ensino de gêneros orais no contexto escolar, quando utilizado de modo coerente.


Já o Relato Pessoal (autobiografia), apresentado como um gênero oral em uma atividade do MEELP (Imagem 16), é classificado como um gênero narrativo que se caracteriza pela partilha de vivências individuais. Nesse contexto, o narrador expõe suas experiências de forma íntima e reflexiva, promovendo um diálogo entre o eu e o outro. Linguisticamente, o relato pessoal utiliza uma linguagem descritiva e narrativa, marcada por elementos que organizam a temporalidade, como verbos no passado e conectores temporais. Esses recursos estruturam a

sequência dos acontecimentos, enquanto expressões emocionais revelam as perspectivas e os sentimentos do narrador em relação ao que é narrado.

Embora o MEELP inclua atividades relacionadas à biografia e ao relato pessoal, essas propostas não contemplam plenamente a diversidade cultural e linguística dos estudantes. A pedagogia decolonial sugere um rompimento com as perspectivas eurocêntricas predominantes, promovendo a inclusão de saberes e narrativas locais que reflitam a pluralidade de identidades presentes na sala de aula (Walsh, 2017). Essa abordagem não apenas amplia a conexão dos estudantes com o material, mas também potencializa o desenvolvimento de habilidades orais em contextos significativos.

No ambiente escolar, o Relato Pessoal é frequentemente escolhido por permitir que o aluno assuma o papel de narrador-personagem e registre suas lembranças em um nível de informalidade. Embora essa característica seja comumente explorada na escrita, a oralidade também pode desempenhar um papel central na construção e expressão desse gênero (Santos, 2015). Essa escolha possibilita que os estudantes desenvolvam habilidades comunicativas de maneira mais espontânea e conectada às suas vivências, reforçando a importância da narrativa como ferramenta de autoconhecimento e autorreflexão. Adicionalmente, o gênero relato pessoal promove a exposição de emoções e a criação de vínculos significativos entre o locutor e o ouvinte, ao compartilhar momentos marcantes de sua trajetória. Por meio dessa prática, os alunos podem explorar sua subjetividade e criar conexões empáticas com os demais, enriquecendo o ambiente de aprendizagem.

**Imagem 16 – Atividade de Autobiografia**

 <b>ATIVIDADES</b>	
<p>1 Quando você contou oralmente sobre si mesmo aos colegas da turma, usou qual dos gêneros estudados?</p> <p><u>Autobiografia.</u></p>	<p>4 O diário é um modo de registro autobiográfico ainda usado atualmente. Mas ele perde cada vez mais para as páginas de redes sociais. Você considera que alguma rede social possa ser um tipo de diário, com aspecto autobiográfico? Justifique sua resposta.</p> <p><u>Espera-se que digam sim, porque nas redes sociais se publicam situações da vida privada, como fotos, linha do tempo para registro do dia a dia, informações pessoais com detalhes de como a pessoa é na intimidade, etc. Contudo, não exija que o aluno dê apenas essa resposta como correta.</u></p> <p><u>Use as noções de gênero autobiográfico para fazê-los refletir sobre os riscos de "revelar a intimidade".</u></p>
<p>2 Quando você escreveu sobre o colega, que gênero usou?</p> <p><u>Biografia.</u></p>	
<p>3 Dê dois exemplos de registro biográfico.</p> <p><u>Alguns registros biográficos são a Certidão de Nascimento, a data de aniversário, o nome próprio, entre outros exemplos de "registro".</u></p>	

Fonte: Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa, Vargas (2021).

No ensino de gêneros orais, a partir do relato pessoal, há uma narrativa não ficcional, de natureza subjetiva, que tem como objetivo a descrição de momentos significativos, ou seja, compartilhamento de experiências vivenciadas. Desse modo, é fundamental que a atividade permeada pelo gênero oral relato pessoal ofereça aos estudantes realizem autorreflexões sobre suas próprias experiências e um espaço acolhedor e aberto para que a partilha pessoal segura seja garantida. Quando realizada de modo coeso, Fontenele e Neto (2018, p. 175) consideram que

[...] uma das grandes vantagens apontadas para o uso do gênero relato pessoal, como proposta de trabalho em sala de aula, é possibilitar que o aluno se coloque como protagonista no texto que produz; além disso, a produção desse gênero oferece ao professor ter acesso ao universo dos alunos: suas experiências, alegrias, frustrações. Acrescentam ainda que os relatos podem se tornar uma importante ferramenta para que o professor conheça melhor o público discente e possa, assim, criar estratégias mais eficazes para que haja uma aprendizagem significativa.

A atividade proposta pelo Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa apresenta limitações que a afastam do objetivo principal do relato pessoal no ensino de gêneros orais. Ao solicitar a identificação do gênero oral utilizado para falar sobre si mesmo, a atividade não promove o desenvolvimento reflexivo e consciente de habilidades orais, reduzindo a prática a uma simples categorização. Essa abordagem negligencia aspectos fundamentais, como a exploração do contexto de produção do relato, o tom adotado pelo narrador e as emoções que permeiam a narrativa. De igual forma, ao direcionar o foco para a identificação do gênero, a atividade desvia a intencionalidade oral para a escrita, comprometendo o aprendizado da oralidade como um processo interativo e afetivo. Embora a integração entre escrita e oralidade seja essencial no ensino de língua portuguesa, essa transposição de gêneros textuais pode dispersar a atenção dos alunos, limitando o desenvolvimento de competências cruciais para o relato pessoal oral, como a construção de narrativas bem sequenciadas e emocionalmente envolventes. Para alcançar os objetivos dessa prática, é imprescindível valorizar a oralidade como um espaço de expressão autêntica, promovendo atividades que explorem a organização das ideias, o engajamento emocional e a conexão com o ouvinte.

A análise das atividades relacionadas ao relato pessoal revela uma abordagem normativa que prioriza experiências universais, sem dialogar suficientemente com os contextos culturais dos alunos. À luz da pedagogia decolonial, seria relevante incorporar narrativas locais e regionais, promovendo uma valorização das culturas escolares e comunitárias, conforme

defendido por Walsh (2013), ao afirmar que a decolonização educativa exige a inclusão de múltiplos saberes.

As questões que se referem à biografia, embora tenham suas contribuições significativas, não contribuem para o desenvolvimento das habilidades orais. A terceira questão, que trata de exemplos biográficos, concentra-se em um conhecimento sobre fatos e objetivo, em vez de proporcionar um momento de reflexão oral, com foco no relato pessoal, o que, por consequência, sugere um enfraquecimento da potencialidade da atividade proposta, como a construção de um enredo, a escolha dos eventos a serem relatados e a expressividade ao contar uma história, assegurando a própria característica do relato pessoal, que “é colocado na ordem do relatar, pertencente ao domínio social da documentação e memorização das experiências humanas” (Fontenele; Neto, 2018, p. 174).


Por último, a quarta questão da atividade apresenta-se como um desafio para alunos do ensino fundamental, embora o estabelecimento de comparativos entre o diário e as redes sociais, como formas de registro autobiográfico, seja um tema relevante e pertinente. Para que o tema seja mais acessível e significativo, sua abordagem poderia ser dialogada e contextualizada através de atividades que promovam a interação e a conexão com a realidade dos alunos. Por exemplo, antes de discutir a comparação entre diário e redes sociais, o professor poderia propor um momento de compartilhamento em pequenos grupos, onde os alunos falem sobre como registram momentos importantes de suas vidas atualmente. Essa etapa inicial serviria para contextualizar o tema na vivência cotidiana dos estudantes, promovendo identificação e engajamento. Em seguida, o professor poderia estimular uma roda de conversa mais ampla, lançando perguntas abertas que fomentem reflexões críticas, como: *“Quais tipos de registros vocês fazem nas redes sociais?”*, *“Por que algumas coisas escolhemos deixar privadas e outras compartilhamos?”* ou *“Como vocês imaginam que era feito o registro da vida pessoal antes das redes sociais?”*, além disso, poderia ser questionado *“Do que foi compartilhado entre nós, na aula, o que levariam para as redes sociais?”*.

Essa abordagem dialogada permitiria aos alunos explorar questões de privacidade, exposição e registros autobiográficos de forma participativa, relacionando o tema à sua vivência. Além disso, o professor poderia complementar a atividade com exemplos históricos de diários famosos (como o de Anne Frank) ou exemplos contemporâneos de postagens em redes sociais, para ampliar a compreensão e enriquecer o debate. Ao adotar esse modelo, a prática se tornaria mais colaborativa, garantindo que os estudantes fossem protagonistas do aprendizado, enquanto desenvolvem habilidades de oralidade, reflexão crítica e interação social de maneira contextualizada.

Em sequência, identificamos, em uma outra atividade, o gênero oral Apresentação em Vídeo, que emerge como um gênero que articula a oralidade com elementos visuais, nesse sentido, permite aos indivíduos a partilha mais dinâmica de informações, isto é, uma narrativa e experiências mais envolventes, sendo, portanto, classificado como um gênero performativo. Por ser um recurso que marca o contexto social presente, “a popularização desse meio e seu custo reduzido conferiram às pessoas a possibilidade de produzirem seu próprio material digital e as escolas não poderiam ficar fora desse processo que coloca à disposição dos professores recursos baratos, acessíveis e com potencial para dinamizar suas aulas” (Pazzini; Araújo, 2013, p. 2). Desse modo, a apresentação em vídeo é um espaço em que o estudante pode expressar aquilo que é, sua personalidade e estilo, permitindo que a comunicação construída seja mais próxima da autenticidade e pessoal.

Em suma, a apresentação em vídeo, enquanto gênero oral performativo, oferece uma rica tapeçaria de recursos linguísticos e comunicativos. Sua capacidade de unir a verbalização com elementos visuais e interativos não só aprimora a eficácia da mensagem, mas também cria um ambiente propício à reflexão e ao aprendizado. É essa combinação de aspectos que torna as apresentações em vídeo uma ferramenta valiosa e atraente, especialmente no contexto educacional e na comunicação contemporânea. Desse modo, vejamos a atividade proposta pelo Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa (Imagem 17):

**Imagem 17 – Atividade de Apresentação em Vídeo**

 <p><b>TAREFA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escreva uma pequena autobiografia em uma folha de seu caderno.</li> <li>2. Após escrever o texto, escreva também, em uma folha de papel avulsa, um roteiro de fala para gravar um vídeo-minuto. Você pode fazer sozinho ou com ajuda de um parente ou amigo. O vídeo-minuto, como o próprio nome expressa, é curto. Divirta-se! Use as ferramentas tecnológicas com a orientação do professor.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Sua tarefa vai ser assistir ao filme <i>O menino que descobriu o vento</i>. Dir.: Chiwetel Ejiofor. Ano: 2019. Duração: 1h53min. Baseado na biografia de William Kamkwamba, que aos 13 anos de idade, com ajuda de um livro didático sobre eletricidade, construiu um moinho de vento. Em seguida, você vai pesquisar o que significa <b>resiliência</b> para fazer o debate programado. Siga a orientação do seu professor.</li> </ol>
--	---

Fonte: Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa, Vargas (2021).

Analisando a atividade proposta, podemos compreender que há uma complexidade do gênero apresentado: mesmo que a atividade proponha a produção escrita de uma pequena autobiografia, a transição para a gravação de um vídeo-minuto pode ser complexa para crianças

que estão desenvolvendo suas habilidades de comunicação, isto porque “a fala envolve processos cognitivos complexos — tanto linguísticos quanto conceituais — e o conhecimento de padrões pragmático-discursivos” (Levelt, 1989, p. 1). Desse modo, a exigência de resumir experiências e aspectos pessoais em um tempo tão curto pode levar a um tratamento superficial do processo de construção da narrativa. Isso compromete a possibilidade de uma reflexão mais profunda, limitando as oportunidades de explorar de forma mais rica e ampla as histórias e pensamentos que os alunos poderiam desenvolver.

A atividade proposta apresenta uma lacuna significativa ao não oferecer um espaço adequado para a prática efetiva das habilidades necessárias à construção e apresentação em vídeo, como a organização do discurso e a gestão do tempo. Ainda que o roteiro seja mencionado como parte do processo, falta uma explicação clara sobre sua estrutura, objetivo e importância. Essa ausência de orientação pode deixar os estudantes inseguros e com interpretações variadas sobre como desenvolver o trabalho, o que pode resultar em produções desconexas ou com pouca fluidez na fala.

Conquanto seja verdade que os professores possam complementar as lacunas do material, é importante considerar que um recurso didático bem estruturado deve oferecer subsídios claros e objetivos para guiar tanto os alunos quanto os professores. Isso não implica que o material deva “trazer tudo pronto”, mas sim que ele deve atuar como uma ferramenta de suporte, apresentando fundamentos e estratégias para que a prática pedagógica seja mais eficiente e significativa.

A atividade propõe a integração de recursos tecnológicos, mas não aborda adequadamente as dificuldades que algumas crianças podem enfrentar ao utilizar equipamentos de gravação e edição. Esse cenário inclui alunos que não possuem acesso a dispositivos apropriados ou que se sentem inseguros em relação à tecnologia, o que pode resultar em exclusão e desinteresse no processo educacional. No entanto, cabe questionar: o material deve dar conta de todos esses aspectos? Na verdade, o papel do material didático é oferecer diretrizes claras e acessíveis, mas a mediação das docentes é fundamental para adaptar as atividades às necessidades e realidades de cada turma.

Nesse contexto, os docentes têm a responsabilidade de identificar essas barreiras e buscar soluções pedagógicas inclusivas. Isso pode incluir desde momentos de capacitação prática com os alunos, para que se familiarizem com os equipamentos e ferramentas tecnológicas, até a disponibilização de dispositivos compartilhados na escola ou parcerias para suprir a falta de acesso. Ademais, as professoras podem promover discussões e reflexões coletivas sobre o uso da tecnologia, estimulando o sentimento de pertença e mostrando que a

experimentação e o erro fazem parte do aprendizado. Afinal, como destaca Dias-Trindade, Mill e Vieira (2018, p. 596), “a noção de inclusão e o sentimento de pertença, na atualidade, articulam-se diretamente com o domínio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)”.

Podemos identificar um outro gênero oral: o Círculo de Diálogo. Na perspectiva de Silva e Albuquerque (2021), os ritos circulares são inspirações de herança indígena norte-americana, que tinham como dinâmica a formação de um círculo para dialogar sobre suas questões e usar o bastão de fala, ou melhor dizendo, um objeto representativo do grupo ou emotivo que garantia uma organização sequencial das falas. O gênero oral Círculos de Diálogo “distingue-se de outros processos de diálogo por terem a preocupação de formar relacionamentos, construir valores e diretrizes para aproximação entre as pessoas. Percebe-se uma estratégia de envolvimento emocional que, a princípio, torna-o estranho e intimidador” (Silva; Albuquerque, 2021, p. 96). Nesse sentido, no contexto educacional, o círculo de diálogo é estruturado como uma abordagem que provoca o desenvolvimento socioemocional e a inclusão dos estudantes em diálogos com pautas relevantes.

Desse modo, o círculo de diálogo é alocado como uma interação oral e dialógica, que proporciona momentos importantes e singulares para a comunicação. Trata-se de um espaço que tem como fundamento a construção natural dos significados em torno da partilha das vivências e perspectivas. E um dos aspectos significativos e distintos, entre outras características linguísticas do círculo, é a apreensão de uma linguagem democrática, isto é, inclusiva e respeitosa. Para Pranis (2010, p. 29), no círculo de diálogo,

os participantes exploram determinada questão ou assunto a partir de vários pontos de vista. Não procuram consenso sobre o assunto. Ao contrário, permitem que todas as vozes sejam ouvidas respeitosamente e oferecem aos participantes perspectivas diferentes que estimulam suas reflexões.

Há na escolha de palavras, portanto, uma prática que transcende a mera formalidade, que é proporcionar aos participantes um ambiente seguro, assim cada qual expressa seus pensamentos e emoções. É um verdadeiro intercâmbio de saberes.

De acordo com Silva e Almeida (2021), a dinâmica dos círculos, em seu sentido mais metodológico, pode contribuir, de algum modo, com o movimento das emoções, podendo os participantes afetarem-se distintamente. Esse gênero oral pode ser, pois, um aliado potencial às práticas pedagógicas (Imagem 18) na reconfiguração de outros modos de se autoconhecer e se relacionar com o Outro, “potencializando a importância da fala e escuta através do pensar e refletir sobre as relações como uma unidade dinâmica e em constante movimento, que incorpora

o social” (Souza *et al.*, 2019, p. 240). A habilidade de escuta empática é fundamental, pois assegura que todos os envolvidos no diálogo sejam ouvidos e compreendidos, não só enriquecendo a conversa, mas fortalecendo vínculos, relações de confiança entre indivíduos, respeito e a ideia de que o diálogo seja exitoso. Desse modo, com caráter colaborativo e coletivo, o círculo de diálogo, através da escuta de todas as vozes, garante que não haja hierarquia de vozes; ao contrário, todos os indivíduos são reconhecidos como parte do processo dialógico.

### Imagem 18 – Atividade de Círculo de Diálogo

**Texto 1**

**Cinquentenário da abolição**

(Mário de Andrade)

[...] Se qualquer de nós, brasileiros, se zanga com alguém de cor duvidosa e quer insultá-lo, é frequente chamar-lhe:

– Negro!


Eu mesmo já tive que suportar esse possível insulto em minhas lutas artísticas, mas parece que ele não foi lá muito convincente nem conseguiu me destruir, pois que vou passando bem, muito obrigado.

Mas é certo que se insultamos alguém chamando-lhe "negro", também nos instantes de grande carícia, acarinhamos a pessoa amada chamando-lhe "meu negro", "meu nêgo" [...].

No Brasil não existe realmente uma **linha de cor**. Por felicidade entre nós negro que se **ilustre** pode **galgar** qualquer posição: Machado de Assis é o nosso principalíssimo e indiscutido clássico da língua portuguesa e é preciso não esquecer que já tivemos Nilo Peçanha na presidência da República. Mas semelhante verdade não oculta a verdade maior de que o negro entre nós sofre [...].

ANDRADE, Mario. **Cinquentenário da abolição**. In: GRILLO, Angela Teodoro. A conferência "**Cinquentenário da abolição**" de Mário de Andrade. *Revista Expedições, Morrinhos*, v. 8, n. 2, p. 103, maio/ago. 2017.

O segundo texto, de Graciliano Ramos, fala de um homem simples de Pernambuco que vendia peixes nas ruas. Nos anos 1930, ele fazia discurso nos bares contra o racismo. Tratava-se de Domingos Jorge da Costa, um senhor de sessenta e oito anos à época.



Daniel Sane Zamora/Shutterstock

Duas mãos, uma negra e uma branca, se cumprimentam. Esse aperto de mão é símbolo, entre outras coisas, de amizade.

**Linha de cor**  
Origem racial baseada em uma cor.

**ilustrar**  
Verbo que significa "estudar", "preparar-se", "formar-se".

**Galgar**  
Conquistar, objetivar, alcançar.

## Texto 2

**Um homem forte**

(Graciliano Ramos)

**Encarapinhado**  
De carapinha, cabelo encaracolado e crespo.

**Botequim**  
Bar.

Tem sessenta e oito anos, a pele negra, os cabelos **encarapinhados**. [...] Vende peixe nas ruas e faz comícios contra os alemães e o racismo, num botequim em Sampaio, de frente ao Ginásio 28 de Setembro. [...] fala aos gritos, abafando as vozes dos frequentadores do **botequim**.

– Meu filho médico...

Ahn! Julgamos ter ouvido mal. As criaturas que vendem peixe na rua [...] em geral não têm filhos médicos, especialmente quando são pretas. De fato, Domingos Jorge da Costa, vendedor ambulante de peixe em Sampaio, não tem um filho médico: tem três filhos médicos.

RAMOS, Graciliano. *Linhas tortas*. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 336, 337.

- 1 Segundo Mário de Andrade e Graciliano Ramos, a cor da pele não influencia no sucesso profissional das pessoas. Você concorda com eles? Faça uma reflexão com os colegas e o professor sobre a origem dessa ideia. Reflitam também sobre como era essa questão na época em que esses autores viveram.

Fonte: Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa, Vargas (2021).

Ao analisar a proposta de atividade do MEELP, observa-se que o círculo de diálogo enfrenta algumas limitações, especialmente relacionadas à complexidade temática dos textos selecionados. Os textos abordam questões profundas, como raça e racismo, que exigem maturidade e compreensão, pois estão inseridos em contextos sociais, históricos e políticos que hierarquizam determinados grupos sociais. Por outro lado, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Rodrigues; Breder, 2023) representam marcos legais que visam desenvolver nos alunos a capacidade de refletir criticamente sobre temas dessa magnitude e suas interconexões históricas e sociais. Contudo, esse é um processo gradual de aprendizagem que precisa considerar o nível de desenvolvimento cognitivo e a vivência dos estudantes.

A linguagem dos textos de autores como Mário de Andrade e Graciliano Ramos, apesar de sua riqueza literária e cultural, demanda um grau elevado de abstração e interpretação, o que pode dificultar a compreensão plena e, conseqüentemente, restringir o diálogo no círculo. Para que essa dinâmica atinja todo o seu potencial, é essencial que os participantes se sintam confortáveis e confiantes para compartilhar opiniões e sentimentos. Ainda que seja verdade que os alunos podem não ter vivências diretas relacionadas ao tema, isso não significa que o círculo de diálogo esteja inviabilizado. Pelo contrário, é papel do professor criar pontes entre os textos e a realidade dos estudantes, utilizando exemplos concretos, atividades de contextualização e perguntas norteadoras que ajudem a estabelecer conexões com o cotidiano. Adotar estratégias como debates mediados, análise de casos práticos e estímulo à expressão pessoal pode tornar o tema mais acessível e promover um ambiente de diálogo inclusivo e enriquecedor, ampliando

a capacidade dos alunos de refletir sobre questões sociais e históricas relevantes. Dessa forma, o círculo de diálogo não apenas se torna possível, mas também uma experiência pedagógica significativa e transformadora.

Além dessa problemática, a estrutura da questão proposta apresenta limitações que podem restringir o potencial da discussão. Ao afirmar que “Segundo Mário de Andrade e Graciliano Ramos, a cor da pele não influencia no sucesso profissional das pessoas”, cria-se uma premissa que pode não refletir plenamente as vivências de muitos estudantes, tanto no contexto histórico dos autores quanto nos tempos atuais. Essa abordagem simplista tende a desconsiderar as complexidades das questões de racismo e desigualdade social, que envolvem dinâmicas estruturais e históricas mais amplas. Conforme argumenta Butler (2019), trata-se de uma estratégia frequentemente utilizada para desviar a atenção dos deveres do Estado em relação às condições de vida precarizadas de determinados grupos sociais. A formulação da pergunta, ao sugerir uma conclusão tão direta, pode direcionar os alunos a respostas já delimitadas, reduzindo as possibilidades de análise crítica e de exploração das múltiplas facetas do tema. Para promover uma discussão mais rica, seria necessário reestruturar a questão de forma a abrir espaço para reflexões e debates que considerem as nuances do racismo e suas implicações sociais, incentivando os estudantes a conectarem o tema às suas realidades e perspectivas.

Além das questões temáticas abordadas, há desafios relacionados ao tempo e à estrutura da atividade. O círculo de diálogo, para ser realmente eficaz, demanda um espaço em que os estudantes possam se familiarizar com a expressão livre de opiniões e emoções, construindo coletivamente o conhecimento por meio da escuta ativa. No entanto, o tempo escolar, frequentemente fragmentado, pode impor limites ao aprofundamento de discussões sobre temas complexos, como racismo, preconceito e êxito profissional. Apesar dessas restrições, a escola não pode deixar de abordar essas questões, sendo necessário um planejamento pedagógico que integre essas temáticas de maneira estratégica. Ajustes na organização das atividades e no uso dos tempos escolares podem favorecer interações mais significativas e reflexivas, garantindo que os estudantes tenham a oportunidade de participar ativamente dessas discussões essenciais para sua formação crítica e cidadã.

A estrutura sugerida para a discussão e reflexão no enunciado apresenta características que se aproximam mais de um estilo argumentativo ou expositivo do que de um círculo de diálogo propriamente dito. Enquanto o círculo de diálogo prioriza a escuta ativa e a troca colaborativa de ideias, o debate tende a focar na argumentação e persuasão, geralmente com um tom mais competitivo. Essa abordagem pode causar confusão nos alunos quanto ao

propósito da prática, incentivando uma postura mais orientada à “vitória” no diálogo, em vez de promover a construção coletiva do conhecimento.

No entanto, as atividades propostas possuem potencial significativo, desde que conduzidas e mediadas adequadamente. Com ajustes estratégicos, é possível integrar elementos que favoreçam o diálogo autêntico, priorizando habilidades como empatia, escuta ativa e colaboração discursiva. Essas adaptações podem transformar as atividades em momentos enriquecedores de aprendizado, aproveitando o que há de melhor em cada abordagem para alcançar objetivos pedagógicos relevantes e significativos.

No Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa, destaca-se o gênero oral Declamação de poema, que transcende a simples leitura em voz alta, tornando-se uma prática artística e performática. Declamar um poema exige muito mais do que decodificar palavras, pois envolve a combinação de entonação, ritmo e musicalidade para intensificar a expressividade e a beleza da linguagem poética. Essa prática permite ao leitor dar vida aos versos, transmitindo as emoções e intenções do texto por meio de pausas, ênfases, gestos e expressões faciais, transformando a experiência em algo estético e sensorial. Embora Leite (2013) ressalte que a leitura em voz alta é frequentemente utilizada para desenvolver e avaliar habilidades linguísticas focadas na articulação e precisão, a declamação vai além desses aspectos técnicos, proporcionando uma vivência que conecta o leitor e o público à profundidade do poema, explorando suas nuances emocionais e interpretativas.

Sob essa ótica, a declamação de poema se configura como um gênero performativo que ultrapassa a simples vocalização de palavras. Essa prática envolve a arte de explorar a linguagem poética de forma expressiva, ampliando a habilidade do declamador ao estabelecer uma conexão com o público por meio da musicalidade e do apelo emocional. O uso de rimas e ritmos confere à performance uma musicalidade única, trazendo vida ao texto e proporcionando uma experiência sensorial que desperta emoções e intensifica o significado da obra. No ambiente educacional, essa prática transforma a leitura em uma vivência performática capaz de ressoar profundamente com os ouvintes, enriquecendo a relação entre o texto poético e seus receptores:

[...] ao professor caberá o papel de mediador, aquele que cria condições para partilhar e favorecer o gosto pela poesia e o aprendizado decorrente dos estudos realizados em torno do texto poético. Ademais, o mediador haverá de ensinar os conhecimentos inerentes à arte literária: metáfora, ritmo, entonação, pausa, musicalidade, entre outros aspectos (Debus; Bazzo; Bortolotto, 2018, p. 7).

Essa abordagem exige do professor uma mediação que vá além do conteúdo verbal, envolvendo a interpretação oral do texto em toda a sua riqueza. Cada gesto, pausa e variação de entonação devem ser cuidadosamente planejados para criar uma experiência estética e emocional. Isso implica, como afirmam (Debus; Bazzo; Bortolotto, 2018, p. 7), em um planejamento docente intencional, sistemático e emancipador, voltado para “favorecer o aprendizado da escuta, da leitura crítico-reflexiva do texto poético e, quiçá, da sua produção, assegurando ao aluno uma efetiva fruição do texto poético em sala de aula”. Essa prática valoriza a linguagem como arte, reconhecendo seu poder de mobilizar emoções e estimular reflexões. No entanto, ao analisar o Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa (Imagem 19), identificam-se inadequações que comprometem o sucesso das atividades relacionadas à declamação de poemas.

### Imagem 19 – Atividade de Declamação de poema

Texto 1

**Sambinha**  
Mário de Andrade

Vêm duas costureirinhas pela rua das Palmeiras.  
Afobadas, braços dados, depressinha,  
Vestido é de seda.  
**Roupa-branca** é de **morim**.  
Falando conversas fiadas  
As duas costureirinhas passam por mim.  
– Você vai?  
– Não vou não!  
Parece que a rua parou pra escutá-las.  
Nem os trilhos sapecas  
Jogam mais bondes um pro outro.  
E o sol da tardinha de abril  
Espia entre as pálpebras **crespas** de duas nuvens.  
As nuvens são vermelhas.  
A tardinha é cor-de-rosa.  
Fiquei querendo bem aquelas duas costureirinhas...  
Fizeram-me peito batendo  
Tão bonitas, tão modernas, tão brasileiras!  
Isto é...  
Uma era italo-brasileira.  
Outra era áfrico-brasileira.  
Uma era branca.  
Outra era preta.

ANDRADE, Mário de. *Contos e poemas*. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 125-126.

Este poema foi escrito em linguagem coloquial, com versos livres, mas não sem musicalidade. Explore a oralidade do poema com os estudantes. Peça que façam uma primeira leitura. Em seguida, leia você o poema em voz alta para que eles acompanhem o ritmo e, depois, convide alguns estudantes para que leiam também em voz alta, voluntariamente.

**Crespo**  
Grosso, ondulado, áspero.

**Morim**  
Tecido de algodão branco e fino.

**Roupa-branca**  
Peças íntimas do vestuário feminino.

1. Agora, conte com suas palavras do que trata o poema de Mário de Andrade.  
*Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apenas parafraseiem o poema.*
2. Em determinado ponto do poema, são descritas as falas dos personagens. Indique onde estão localizadas essas falas.  
*"Falando conversas fiadas / As duas costureirinhas passam por mim. / – Você vai? / – Não vou não!"*

**3** Agora, com a orientação do professor, participe de uma experiência coletiva.

O professor vai falar os versos, os meninos farão a primeira pergunta e as meninas responderão (repetindo a pergunta e a resposta). Siga o roteiro abaixo.

**Professor:** Falando conversas fiadas / As duas costureirinhas passam por mim.

**Meninos:** – Você vai?

**Meninas:** – Não vou não!

**Meninos:** – Você vai?

**Meninas:** – Não vou não!

Observe que a fala do professor funciona como "narrativa" e as perguntas dos meninos e as respostas das meninas são o discurso direto. Esse recurso no poema dá a ele o estilo prosaico, isto é, de conversa.

*Faça a regência da turma nesta atividade e peça que repitam a pergunta e a resposta. Veja se os estudantes notam que há uma alusão rítmica ao samba nas perguntas e nas respostas. A alusão desse ritmo está também nos trilhos que jogam bondes um para o outro. Não esperamos que os estudantes entendam essa alegoria.*

Fonte: Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa, Vargas (2021).

O texto “Sambinha”, de Mário de Andrade, ainda que seja um material rico, no contexto do ensino de gêneros orais, especialmente na atividade de declamação de poemas, apresenta uma série de desafios que complexifica a experiência de aprendizado efetiva e envolvente para os estudantes. A primeira questão, “agora, conte com suas palavras do que trata o poema de Mário de Andrade”, exige um entendimento mais aprofundado do conteúdo, bem como da forma que o texto é estruturado. Certamente que, isso cria desafios no desenvolvimento de habilidades de interpretação e síntese oral; afinal, o poema transparece um estilo muito próprio, cujos elementos são condensados entre narrativa e conversa cotidiana. Desse modo, o poema, talvez, distancie-se da realidade comunicativa — o *léxico* contextual — dos estudantes.

A segunda questão, que envolve a identificação das falas do poema dos personagens, embora seja uma maneira interessante de abordar o discurso direto e indireto, é um pouco mais distante da ideia de recitação. Em outras palavras, a identificação da fala direta e indireta é uma boa ferramenta para a análise textual, mas, para ensinar gêneros orais, como recitação, a atenção deve ser dada para falar não sobre como identificar a fala, mas sobre como falar pode ser dobrado, com inflexões e ênfases variadas, de modo a atrair aquele público específico e transmitir aquela sensação específica descrita no texto. Por isso, esta questão pode ser a que limita o desenvolvimento da competência da interpretação oral, porque exige uma abordagem mais de análise estrutural do que de expressão da linguagem falada.

A terceira questão propõe uma atividade de grupo em que o professor atua como narrador e os alunos são divididos entre meninos e meninas para recitarem falas diretas. Embora seja uma abordagem interessante para explorar gêneros orais, a rigidez da estrutura pode limitar a liberdade criativa dos estudantes, essencial para o desenvolvimento de habilidades de atuação. A repetição do mesmo verso por várias vezes, sem a oportunidade de explorar diferentes expressões faciais ou entonações, pode causar frustração nos alunos e restringir a

experimentação necessária para se envolverem plenamente com o exercício. Além disso, a divisão por gênero pode trazer desafios adicionais. Essa separação, além de reforçar binarismos de gênero, restringe cada grupo a vivenciar apenas uma parte do poema, dificultando a compreensão global do texto e limitando o potencial de reflexão coletiva. Uma abordagem alternativa poderia incentivar uma divisão mais flexível, permitindo que todos os alunos tenham a oportunidade de explorar o texto em sua totalidade e com maior liberdade criativa, promovendo um aprendizado mais inclusivo e abrangente.

Finalmente, a recomendação de ver como a fala do professor pode ser chamada de narrativa e como as perguntas e respostas em sala de aula podem ser chamadas de discurso direto é interessante, mas ela tende a orientar a atenção dos alunos a analisar a estrutura sem considerar a expressão e emoção que também desempenha um papel crucial na declamação. A análise formal é significativa, mas no âmbito do ensino de gêneros orais, como a declamação, os aspectos da atividade de fala do aluno, como voz, leitura rítmica e expressão tonal, também devem ser colocados em foco. Eles tornam o poema uma experiência de sensação e som, e essa porção do processo de aprendizado pode ser muito benéfica para desenvolver habilidades de fala nos alunos. Portanto, ao considerar essas questões à luz do ensino de gêneros orais no ensino fundamental, principalmente com respeito à prática da declamação, o texto “Sambinha” representa um ótimo exemplo de uma oportunidade útil para o trabalho com a oralidade. No entanto, a prática não se aproveita de todas as oportunidades possíveis com essa metodologia, e os alunos poderiam se beneficiar com instruções que os permitissem interpretações livres, improvisação e explorar sua voz.

#### **4.2.1 Entre ecos e silêncios: a adequação pedagógica dos gêneros orais do material estruturado para o ensino de língua portuguesa**

Após analisarmos os gêneros orais apresentados no Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa, identificando suas características linguísticas e comunicativas, bem como sua relação com a proposta pedagógica, observamos que a abordagem utilizada apresenta fragilidades na integração desses gêneros ao ensino fundamental. Embora exista uma tentativa de inclusão dos gêneros orais no currículo, essa integração não garante uma adequação pedagógica plena. Nesse contexto, a adequação pedagógica implica alinhar as atividades propostas às necessidades e níveis de desenvolvimento dos estudantes, promovendo a construção de habilidades comunicativas de maneira contextualizada e significativa. Isso inclui a análise de fatores como a clareza dos objetivos pedagógicos, a pertinência dos temas

abordados e a coerência entre os gêneros orais trabalhados e o conteúdo curricular. Além disso, considera-se essencial que o material ofereça suporte para o desenvolvimento de competências como escuta ativa, expressão oral e reflexão crítica por parte dos estudantes. Para que essa abordagem seja eficaz, um dos aspectos fundamentais é a progressão e a organização sequencial dos gêneros orais ao longo do material, garantindo uma construção gradual das habilidades comunicativas.

O planejamento do professor desempenha um papel fundamental na organização das atividades em sala de aula, permitindo que ele antecipe e estabeleça diretrizes para a condução do ensino. Ao definir previamente as rotinas e os elementos estruturais da aula, o professor orienta o comportamento dos alunos e aumenta as chances de que a dinâmica escolar ocorra conforme o esperado. Nesse processo, o foco recai mais sobre a estruturação das atividades pedagógicas do que nos resultados imediatos da aprendizagem. Além disso, os objetivos do ensino não surgem de maneira fixa ou imutável, mas vão se consolidando à medida que a própria atividade docente é planejada e ajustada, considerando fatores como a sequência didática, o tempo disponível, os materiais utilizados, a interação entre os participantes e as estratégias adotadas para engajar os estudantes (Yinger, 1980).

Se o professor fundamenta seu planejamento de ensino exclusivamente no Material Estruturado para o Ensino de Língua Portuguesa, ele inevitavelmente enfrentará desafios que podem comprometer o alcance de suas intenções, sobretudo a aprendizagem dos alunos. É verdade que desafios sempre existirão no processo educativo, independentemente do planejamento, mas o papel de um material estruturado é justamente minimizar essas dificuldades, oferecendo suporte claro e organizado para o desenvolvimento das competências propostas.

No caso do MEELP, ainda que inclua gêneros orais como debate, roda de conversa, relato pessoal e círculo de diálogo, esses gêneros possuem especificidades que exigem uma progressão didática cuidadosa. Essa progressão é crucial para que os alunos desenvolvam gradualmente habilidades como argumentação, escuta ativa, organização de ideias e expressão oral. O planejamento do professor precisaria ir além do material, complementando-o com estratégias que articulem os gêneros orais de forma gradual e contextualizada. Isso inclui a introdução de atividades preparatórias, revisões de competências previamente trabalhadas e a adaptação do conteúdo às necessidades específicas dos alunos, garantindo que a aprendizagem ocorra de maneira significativa e alinhada ao desenvolvimento das competências orais ao longo do tempo.

Outro ponto relevante a ser destacado é a promoção da interação e da participação ativa dos alunos, aspecto essencial para garantir a qualidade pedagógica no ensino de gêneros orais. É por meio dessa participação que “o sujeito se constrói e é construído pelos outros, ou seja, a educação é uma produção de si por si mesma, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda” (Charlot, 2000, p. 54). Esse enfoque acaba dificultando o desenvolvimento de competências mais complexas, como a escuta ativa, a negociação de sentidos e a mediação de conflitos — elementos essenciais para a formação das habilidades orais dos estudantes.

Um aspecto relevante a ser considerado na adequação pedagógica é a coerência entre as diferentes seções do material didático. É possível identificar convergências interessantes, como entre as partes “Interação com o texto” e “Debates”, mas surge a questão: até que ponto essas seções conseguem abordar aspectos de divergência e complementaridade de maneira equilibrada? As análises sugerem que há uma tendência de privilegiar a escrita em detrimento da oralidade, especialmente na seção “Interação com o texto”, na qual o foco recai predominantemente sobre leitura e interpretação textual, enquanto as atividades que envolvem habilidades orais aparecem em número reduzido e com limitações claras, muitas vezes vinculadas diretamente a um texto prévio.

Na seção de “Debates”, por exemplo, ainda que o objetivo seja promover a oralidade, a abordagem adotada frequentemente não integra de forma satisfatória a análise linguística com a prática oral. Isso se reflete no fato de que as atividades de debate partem quase exclusivamente de textos escritos, o que pode limitar o dinamismo e a espontaneidade necessários para o desenvolvimento pleno das competências orais. Essa dependência de textos como ponto de partida, embora válida em certos contextos, pode restringir a criatividade e a interação natural, características fundamentais de práticas comunicativas orais mais autênticas.

Essa análise não implica descartar o valor das atividades escritas, mas aponta para uma ausência de equilíbrio entre as propostas voltadas para a escrita e aquelas destinadas à oralidade. Um alinhamento mais harmônico entre essas dimensões poderia enriquecer o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, garantindo que aspectos como escuta ativa, improvisação e expressão verbal sejam trabalhados de maneira tão consistente quanto a leitura e a escrita.

É necessário, ainda, considerar a adequação das atividades propostas à faixa etária dos alunos. Uma atividade como o debate “Influenciadores digitais: conheça crianças que fazem sucesso na web” que propõe discutir o papel de influenciadores digitais, especialmente crianças, pode levantar dúvidas sobre sua pertinência para estudantes do ensino fundamental. Embora o

tema seja relevante e atual, ele envolve questões como trabalho infantil digital e as diferenças entre “trabalho” e “passatempo”, que podem exigir um nível de maturidade cognitiva e emocional que nem todos os alunos dessa faixa etária possuem. Tais conceitos podem gerar confusão, dificultando a compreensão mais profunda do debate.

Para que o ensino de gêneros orais seja eficaz, é fundamental que as atividades sejam ajustadas às capacidades cognitivas e aos estágios de desenvolvimento dos alunos, conforme discutido por Piaget (1972). Nesse contexto, a proposta poderia ser reformulada para incluir exemplos mais próximos da realidade das crianças, utilizando uma linguagem mais clara e explorando aspectos que elas consigam relacionar ao seu cotidiano. Ademais, as discussões poderiam ser direcionadas para temas como a responsabilidade e os desafios da vida online, abordados de forma acessível, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades orais sem sobrecarregar os alunos com questões excessivamente abstratas ou complexas.

Um aspecto adicional importante relacionado à atividade é a falta de exploração das consequências do trabalho infantil digital. Embora a questão tenha sido mencionada, não houve uma discussão mais profunda sobre os impactos emocionais e sociais enfrentados pelas crianças que atuam como influenciadoras digitais. Esse aspecto poderia enriquecer o debate, ampliando sua relevância e significado ao incluir reflexões sobre como a exposição pública, a pressão social e a responsabilidade dos pais podem afetar o desenvolvimento infantil.

Incorporar uma análise crítica dessas implicações permitiria aos alunos ir além da compreensão superficial do tema, desafiando-os a considerar suas dimensões mais complexas. Essa abordagem dialoga diretamente com os objetivos do ensino de gêneros orais, que busca estimular nos estudantes a capacidade de argumentar de forma reflexiva, considerando diferentes perspectivas e aprofundando o entendimento de questões relevantes para a sociedade.

Há, para além disso, uma falta de contextualização social e jurídica que fragiliza a proposta de debate sobre influenciadores digitais. De acordo com a imagem analisada, a atividade menciona, de forma superficial, que o “trabalho infantil é proibido”, mas não explora, em momento algum, adequadamente as consequências dessa proibição no ambiente digital. Outrossim, o fato de que muitas crianças possuem perfis em redes sociais, monitorados ou não pelos pais, é tratado de maneira simplista, sem abordar questões éticas e legais envolvidas, como a exposição pública e o marketing infantil. Nesse sentido, para que o ensino dos gêneros orais tenha um impacto significativo, é necessário oferecer aos alunos um contexto mais amplo, permitindo que eles desenvolvam seus argumentos com base em informações sólidas.

Percebemos, em relação à adequação pedagógica da atividade “O internetês e a ortografia”, que ainda que o tema da variação linguística seja pertinente, a transição para a

oralidade no formato de debate poderia ser mais estruturada. Isto é, para evitar que o progresso cognitivo e linguístico dos alunos seja comprometido, a proposta deveria incluir estratégias que favoreçam o desenvolvimento das habilidades orais, como o uso de conectores discursivos, a reformulação de argumentos e o feedback construtivo entre os participantes. Sabemos que nenhum método ou recurso didático, por si só, resolve todos os problemas do ensino. Nesse sentido, é fundamental que o professor selecione, adapte e recrie materiais de acordo com as necessidades de seus alunos e os objetivos pretendidos. Conforme Libâneo (1994, p. 51),

não há manual ou método que, por si só, resolva todos os problemas do ensino. A competência profissional do professor implica selecionar, adaptar e recriar recursos, estratégias e conteúdos de acordo com as características de seus alunos e objetivos educacionais.

A análise evidencia a necessidade de estratégias que complementem o MEELP, com destaque para a representatividade e a diversidade, elementos essenciais no ensino de gêneros orais. O material deveria refletir mais diretamente as realidades dos alunos, considerando suas diferentes origens sociais, regionais e culturais. Apesar de atividades como biografia e relato pessoal demonstrarem tentativas de abordar a diversidade, a pluralidade de vozes e contextos linguísticos ainda é limitada, dificultando uma conexão mais profunda dos estudantes com suas próprias vivências e com as múltiplas formas de expressão oral presentes no cotidiano. Não obstante os professores possam adaptar e enriquecer as atividades, é imprescindível que o próprio material didático seja melhor estruturado para reduzir essas lacunas, oferecendo recursos que favoreçam experiências de aprendizagem inclusivas, representativas e que potencializem o papel dos docentes como facilitadores, e não apenas como responsáveis por corrigir falhas estruturais.

#### **4.2.2 Vozes plurais: representatividade e diversidade à luz da Pedagogia Decolonial**

No contexto educacional, a representatividade e a diversidade são aspectos centrais para a construção de um ensino que promova a equidade e a inclusão. O Modelo Estruturado de Ensino de Língua Portuguesa (MEELP), quando analisado à luz da Pedagogia Decolonial, deve reconhecer a necessidade de romper com as perspectivas eurocêntricas e incorporar saberes e práticas que reflitam as realidades culturais e sociais dos estudantes. Essa abordagem busca dar voz a grupos historicamente marginalizados, como povos indígenas, afrodescendentes e outras comunidades que não encontraram nas narrativas tradicionais o espaço para sua história e seu conhecimento. Nessa perspectiva, a Pedagogia Decolonial propõe uma ressignificação dos

processos educacionais, visando ao protagonismo dos alunos enquanto sujeitos de saber, em contraposição à visão dominante que privilegia um único modelo de conhecimento. Nesse sentido, Gallindo e Silva (2019, p. 4) afirmam que

o Pensamento Decolonial surgiu a partir das lutas históricas dos povos indígenas e afrodescendentes que foram colonizados e não se viam representados na História e na Ciência produzidas na Europa como um modelo universal. Desta forma, um grupo de intelectuais militantes latino-americanos sentiu a necessidade identitária de se contraporem epistemologicamente à hegemonia eurocêntrica do conhecimento, defendendo o protagonismo de outros modos de saber, de ser e do poder.

Partindo do pensamento de Gallindo e Silva (2019), podemos considerar que, no contexto educacional, a pedagogia decolonial traz uma perspectiva transformadora ao buscar desmantelar as estruturas coloniais que ainda permeiam as práticas educativas, reconhecendo a pluralidade de identidades, culturas e linguagens dos alunos. Afinal,

[...] a Pedagogia Decolonial Antirracista é um campo de disputa das narrativas homogêneas, ou seja, da narrativa da Colonialidade/Carrego Colonial, e, portanto, busca aliar conhecimentos adquiridos na sua formação docente, nas experiências de vida, tanto no campo teórico quanto prático dos movimentos sociais, para enfrentar o racismo epistêmico na Escola, entranhado no currículo escolar e submetido a uma lógica reprodutivista de um status quo da negação e da subalternização (Cruz, 2020, p. 79).

A análise dos gêneros orais propostos pelo material didático, à luz da pedagogia decolonial, evidencia que esses gêneros são abordados de forma limitada, pontual e desarticulada das práticas sociais e culturais dos estudantes. Longe de refletirem plenamente a diversidade linguística e epistemológica presente no contexto escolar, as propostas didáticas reforçam uma lógica centrada na escrita e na padronização, silenciando vozes historicamente marginalizadas. Para que os gêneros orais possam, de fato, contribuir para uma educação mais plural e dialógica, é necessário que o material didático supere abordagens normativas e reducionistas, incorporando práticas pedagógicas que valorizem os saberes locais, as tradições orais presentes nas comunidades escolares e as diferentes variantes linguísticas, de modo a permitir que os estudantes se vejam representados e legitimados nos processos de ensino e aprendizagem. A representatividade no ensino de gêneros orais é fundamental para que os estudantes se engajem ativamente no processo de aprendizagem, sentindo-se pertencentes e valorizados. Propostas como relatos pessoais conectados às culturas dos alunos ou debates que abordem questões relevantes às suas comunidades são estratégias eficazes. Além disso, o uso de variações regionais e práticas linguísticas não padronizadas em atividades orais desafia

hierarquias linguísticas, promovendo o reconhecimento de diferentes formas de expressão e ampliando a capacidade dos estudantes de participar de maneira crítica e reflexiva na construção do conhecimento.

A pedagogia decolonial, conforme Walsh (2013), ressalta a importância de transformar a educação para dar espaço a saberes e práticas historicamente marginalizados. Embora o material analisado apresente gêneros orais como roda de conversa e debate, ele ainda apresenta limitações no alinhamento com essa perspectiva. Muitas atividades não exploram plenamente as tradições orais locais e regionais, que poderiam enriquecer a conexão dos alunos com o conteúdo. Apesar de abordar temas universais, que podem trazer reflexões amplas e valiosas, o material frequentemente não estabelece uma ponte direta entre esses temas e a vivência cotidiana dos estudantes, o que pode dificultar o engajamento ativo e a identificação pessoal.

Ao considerar a diversidade dos gêneros orais, como o relato pessoal e o círculo de diálogo, é fundamental explorá-los de maneira a promover não apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também o reconhecimento das múltiplas formas de expressão cultural presentes nas comunidades dos alunos. Para isso, é necessário que o material didático ofereça atividades que valorizem as culturas locais, permitindo que os estudantes tragam suas experiências e saberes para o espaço escolar. Essa abordagem está alinhada à pedagogia decolonial, que propõe a inclusão de práticas culturais e narrativas historicamente marginalizadas, enriquecendo o processo educativo com a pluralidade das vivências dos alunos.

No entanto, a análise do material didático revela que ele ainda segue predominantemente uma abordagem normativa, com foco em modelos padronizados de ensino que pouco dialogam com os contextos sociais e culturais dos estudantes. Embora o ideal de um material didático que reconheça e valorize plenamente a diversidade cultural possa ser desafiador, é possível avançar nesse sentido ao propor atividades mais contextualizadas, como relatos orais sobre histórias locais, debates sobre questões regionais e o uso de variantes linguísticas nas práticas pedagógicas. Essas iniciativas não apenas ampliam o engajamento dos alunos, mas também reafirmam a importância das identidades e culturas que compõem o espaço escolar.

Cabe acrescentar que a coerência com a perspectiva decolonial no ensino dos gêneros orais também merece destaque. A pedagogia decolonial desafia as hierarquias linguísticas, promovendo uma visão em que todas as variantes linguísticas são legítimas. No entanto, o material analisado parece reforçar uma abordagem mais formal da linguagem, priorizando normas padrão e discursos hegemônicos, o que pode excluir formas de oralidade que são comuns em comunidades de estudantes marginalizados. Isso limita o reconhecimento de

diferentes registros e práticas linguísticas, essenciais para uma educação que valorize a diversidade cultural e linguística.

Podemos considerar, portanto, que a adequação dos gêneros orais identificados no material didático à luz da pedagogia decolonial exige uma reavaliação das práticas pedagógicas. O ensino de gêneros orais no ensino fundamental precisa incorporar ativamente a diversidade cultural e linguística dos estudantes, de modo que eles se reconheçam nos conteúdos e tenham suas vozes valorizadas no processo educacional. Nossa análise revelou uma representatividade limitada da pluralidade linguística e cultural dos alunos, especialmente no que diz respeito à inclusão de gêneros orais oriundos de variados contextos sociais, regionais e culturais. Essa limitação é problemática, pois, conforme Libâneo (1994), a valorização da diversidade cultural no ambiente escolar é fundamental para que os alunos se identifiquem com o material didático e se sintam motivados a participar ativamente das atividades pedagógicas.

Embora o tema da representatividade e diversidade seja abordado, ele não explora suficientemente a diversidade linguística e cultural dos alunos, podendo a inclusão de gêneros orais de diferentes contextos sociais, regionais e culturais ampliar essa representatividade. No entanto, o material didático carece de uma abordagem mais diversificada e culturalmente contextualizada, sugerindo, no que diz respeito à discussão sobre o espaço dedicado aos gêneros orais no material didático, uma comparação com outras abordagens pedagógicas que implica em uma necessidade de melhorias, incluindo exemplos práticos que promovam uma maior coerência e articulação entre as etapas de ensino, especialmente no que tange à integração com atividades escritas e orais.

Por exemplo, a proposta de declamação do poema “Sambinha”, de Mário de Andrade, destaca o trabalho com a oralidade por meio de uma atividade em que os estudantes devem ler e acompanhar a musicalidade do texto. No entanto, a discussão de gênero presente no material poderia ser mais aprofundada para promover uma reflexão crítica sobre as questões culturais e sociais envolvidas. Além disso, no caso do texto “O *internetês* e a ortografia”, embora seja um tema relevante para os alunos, a proposta de atividade apresenta limitações para o ensino de gêneros orais, particularmente no que se refere ao debate. A inclusão de variações regionais da fala e diferentes formas de expressão online poderia tornar a discussão mais conectada à realidade linguística e cultural dos estudantes, permitindo uma exploração mais ampla e significativa desses temas.

## 5 HORIZONTES DECOLONIAIS: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INCLUSIVA E TRANSFORMADORA

A epistemologia do *ponto zero* serve como base e suporte para a razão imperial, legitimando sua hegemonia. Em contraste, o pensamento decolonial abre caminhos para novas possibilidades, direcionando o olhar para as marcas deixadas pela ferida colonial, que se tornam o ponto de partida para a resistência e a reconstrução de saberes (Mignolo, 2000, p. 29).

Nesta seção, busco ampliar as discussões acerca das possibilidades de transformar o ensino de Língua Portuguesa em direção a uma perspectiva decolonial, com ênfase na valorização da oralidade e na implementação de práticas pedagógicas que reflitam a diversidade cultural e linguística dos estudantes. Essa abordagem parte do reconhecimento de que o currículo escolar, historicamente estruturado em bases colonizadoras, privilegia a norma culta e a escrita, relegando outras formas de expressão a um lugar de marginalização.

O debate inicial aborda os desafios de incorporar a oralidade de forma significativa no ensino, evidenciando as lacunas existentes na prática pedagógica e as consequências da invisibilização das práticas culturais de grupos historicamente silenciados. A partir das contribuições de Mignolo (2014), Walsh (2009) e Rosa (2017), defendo a necessidade de um ensino que reconheça e valorize essas vozes e experiências. A oralidade, nesse contexto, não é tratada como um mero recurso complementar, mas como um elemento central para a formação de cidadãos críticos e participativos.

A epistemologia do *ponto zero* fundamenta a razão imperial, legitimando sua hegemonia. Em contraste, o pensamento decolonial abre caminhos para novas possibilidades, direcionando o olhar para as marcas deixadas pela ferida colonial, que se tornam o ponto de partida para a resistência e a reconstrução de saberes (Mignolo, 2000). Esse contraste ilumina a urgência de romper com as estruturas coloniais ainda presentes na educação, que privilegiam formas de conhecimento impostas em detrimento de saberes plurais. No ensino de Língua Portuguesa, essa ruptura se traduz na inclusão de práticas pedagógicas que legitimem tanto as expressões linguísticas regionais quanto às vivências culturais dos estudantes, reconhecendo nelas potencialidades que contribuem para a construção de uma sociedade mais equitativa e plural.

Na sequência, é apresentada uma proposta pedagógica, que articula o ensino do gênero oral debate com a análise crítica do *internetês* e suas intersecções com a escrita. Fundamentada em abordagens sistemáticas para o ensino de gêneros, a proposta valoriza tanto o

desenvolvimento de habilidades argumentativas quanto a reflexão sobre práticas linguísticas contemporâneas. Ao legitimar expressões linguísticas muitas vezes estigmatizadas, o trabalho busca conectar o ensino às realidades culturais e digitais dos estudantes, rompendo com a rigidez normativa tradicional.

Assim, este texto reafirma o compromisso com a construção de uma educação linguística que promova a inclusão, a pluralidade e a emancipação. As reflexões e práticas apresentadas contribuem para um ensino de Língua Portuguesa que acolha e legitime as múltiplas formas de expressão dos sujeitos, abrindo caminhos para uma educação transformadora e alinhada aos desafios do século XXI.

### **5.1 Reconhecendo a centralidade da oralidade: desafios e possibilidades no contexto escolar**

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem sido historicamente moldado por concepções colonizadoras que priorizam a norma culta e a forma escrita como padrões superiores de comunicação. Essa perspectiva perpetua uma hierarquia linguística que desvaloriza práticas culturais e linguísticas diversas, especialmente aquelas associadas a grupos sociais marginalizados. Tal abordagem, ao ignorar a riqueza e a relevância das manifestações orais, limita a possibilidade de um ensino verdadeiramente inclusivo e dialogado. As colonialidades presentes nesse modelo educacional não apenas marginalizam epistemologias locais, mas também reforçam a ideia de que apenas determinados modos de saber e ensinar são válidos. Nesse sentido, a compreensão do currículo como um espaço cultural dinâmico e plural é fundamental para reverter essas desigualdades. Como enfatiza Martelo (2023, p. 241)

O currículo se manifesta – ou se constitui – sem uma distinção entre o formal e o vivido. Implica-se à conceituação do currículo qualquer experiência negociada na dimensão da educação: um currículo vivenciado. Dessa maneira, a educação é situada como espaço-tempo de reiteração, de bens simbólicos, tradições, padrões, conhecimentos. Dito de outro modo, o currículo é uma fronteira de espaço-tempo cultural – e na cultura há uma significação precisa de repetição, perpetuação, de discursos ditos e não-ditos –, isto quer dizer que há uma ambivalência narrativa: de um lado, uma temporalidade continuísta que reitera culturas legitimadas – hegemônicas, normatizadas, padronizadas, e, de outro lado, uma temporalidade performática que configura um lugar de tensão, numa espécie de entrelugar que possibilita a manifestação de sujeitos marginalizados para que 'não mais necessitem dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de 'hegemonia', que é concebido como horizontal e homogêneo.

Nesse contexto, o reconhecimento e a adoção de uma educação decolonial emergem como ações indispensáveis para ressignificar o ensino de Língua Portuguesa, promovendo um currículo que vá além das normas linguísticas hegemônicas e acolha a multiplicidade de vozes e práticas culturais. Essa abordagem implica não apenas questionar criticamente a primazia da norma culta, mas também valorizar práticas de linguagem historicamente marginalizadas, criando um espaço pedagógico que se configure como o “entrelugar” descrito por Martelo (2023). Nesse espaço, diferentes variedades linguísticas, modos de expressão e saberes locais são legitimados, permitindo a manifestação de sujeitos marginalizados e a construção de uma educação verdadeiramente plural e transformadora.

A proposta baseada no pensamento decolonial, fundamentada principalmente nos estudos de Mignolo (2014) e Walsh (2010), não apenas critica as estruturas coloniais de poder que permeiam as práticas educativas, mas também propõe estratégias de transformação. Nas palavras de Walsh (2010, p. 25), “a decolonialidade é, sobretudo, uma prática de transformação, um projeto que exige romper com as estruturas coloniais e criar espaços de interação cultural e inclusão”.

Todavia, o sistema educacional brasileiro ainda prioriza o domínio da escrita em detrimento da oralidade, reproduzindo o silenciamento de culturas e vivências que se articulam sobretudo por meio da linguagem falada. Rosa (2017, p. 45) destaca que “a exclusão das práticas de oralidade no ambiente escolar resulta na invisibilização de experiências culturais e linguísticas fundamentais para a identidade de muitos alunos”. Essa dinâmica não apenas aprofunda as desigualdades sociais, mas também restringe o potencial transformador da educação.

Nesse sentido, apesar de a BNCC enfatizar a pluralidade como valor essencial, sua implementação enfrenta barreiras que impedem uma real valorização da oralidade. Tal dificuldade perpassa desde a formação de professores até a elaboração de materiais didáticos, que muitas vezes negligenciam as práticas de fala e concentram-se quase exclusivamente na linguagem escrita. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 34), “o ensino da oralidade deve ser planejado com a mesma seriedade que o ensino da escrita, requerendo um currículo que valorize tanto a capacidade de se expressar oralmente quanto a de escrever”. Essa visão reforça a importância de um planejamento sistemático que garanta uma educação adequada às demandas contemporâneas e respeitosa com a diversidade cultural e linguística do corpo discente.

A invisibilidade da oralidade no currículo escolar também se relaciona às exigências de avaliações externas, cujo foco costuma recair em competências relacionadas à escrita. Tais exames acabam moldando a dinâmica escolar e reduzindo a autonomia pedagógica, já que

professores muitas vezes direcionam o ensino para conteúdos que serão avaliados nessas provas. Segundo Lopes (2020, p. 78), “a lógica tecnicista das avaliações padronizadas restringe a autonomia pedagógica e reforça a marginalização de práticas que não se alinham diretamente aos objetivos das provas”.

Dessa forma, incorporar os gêneros orais no currículo escolar configura-se como um ato político, pois confronta a lógica excludente que hierarquiza formas de expressão e afasta outras epistemologias. Silvestre (2017, p. 58) argumenta que “ao permitir que os alunos se expressem através de gêneros orais, promovemos um processo de empoderamento, onde suas vozes e experiências são reconhecidas como parte do conhecimento escolar”. Esse processo de fortalecimento individual e coletivo não se restringe ao crescimento acadêmico, mas contribui para o exercício de uma cidadania mais ativa e reflexiva, preparando os estudantes para atuar criticamente no meio social.

Para que essa transformação ocorra de maneira efetiva, é fundamental que os gêneros orais sejam integrados ao cotidiano escolar por meio de práticas pedagógicas que valorizem a oralidade como ferramenta de construção do conhecimento. Atividades como debates, rodas de conversa, narração de histórias e apresentações incentivam a expressão, a escuta ativa e a argumentação, ampliando a capacidade dos estudantes de participar criticamente das interações sociais. Além disso, essas práticas possibilitam um espaço para que diferentes repertórios linguísticos e culturais sejam reconhecidos e valorizados, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo. Ao desafiar hierarquias que historicamente marginalizaram a oralidade, a escola assume um papel essencial na construção de uma aprendizagem mais democrática e significativa.

Por fim, a descolonização do currículo pressupõe a formação de professores que compreendam seu papel enquanto agentes de transformação. Conforme Gatti (2018, p. 67) ressalta que a formação inicial e continuada deve incluir reflexões sobre a relevância da oralidade, oferecendo suporte teórico e metodológico para um trabalho sistemático e intencional com essa dimensão da língua. A centralidade da oralidade não se trata apenas de uma estratégia de inclusão, mas de uma necessidade pedagógica capaz de colocar os estudantes como protagonistas de suas vivências e saberes. Ao promover um ensino que valorize diferentes práticas comunicativas, a escola se alinha aos princípios de justiça social e inclusão, atendendo aos desafios do século XXI e construindo uma educação que reconheça a riqueza das múltiplas formas de expressão humana.

## **5.2 Estratégias decoloniais: práticas pedagógicas para valorizar a oralidade**

Nesta subseção, o ensino de gêneros orais, como o debate, aliado à reflexão sobre a linguagem digital e suas intersecções com a oralidade, emerge como uma estratégia pedagógica decolonial, pois tem o intuito de propiciar a emancipação dos sujeitos por meio da linguagem. Essa concepção rompe com padrões normativos de comunicação, promovendo uma educação mais inclusiva e conectada às múltiplas realidades dos estudantes. Assim, propõe-se uma sequência didática inovadora, inspirada nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), que integra a prática do debate a uma análise crítica sobre “O *internetês* e a ortografia”. Essa proposta articula oralidade e escrita, enfatizando seus aspectos em contextos digitais e alinhando-se à perspectiva decolonial discutida por Mignolo (2009) e Walsh (2010).

Diante desse contexto, a sequência didática proposta nesta subseção une a prática do debate à reflexão sobre “O *internetês* e a ortografia”, enfatizando a articulação entre teoria e prática, conforme sugerem Dolz e Schneuwly (2004). A intenção é criar momentos de exploração, compreensão e produção de gêneros orais, agregando elementos digitais que ampliem as possibilidades de expressão dos estudantes. Assim, fortalece-se uma abordagem que respeita as vivências culturais e linguísticas de cada aluno, ao mesmo tempo em que estimula a análise crítica das normas hegemônicas.

Ao valorizar a oralidade como um componente interdisciplinar e dinâmico do currículo, a proposta contempla demandas ligadas à contemporaneidade, fomentando o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos. Dessa forma, promove-se uma educação que não apenas reconhece, mas também legitima práticas culturais e linguísticas muitas vezes marginalizadas, alinhando-se aos objetivos centrais da decolonialidade: inclusão, pluralidade e justiça social.

### **5.2.1 Debate e declamação de poema em sala de aula: propostas para desenvolver a oralidade e o pensamento crítico**

Como já apresentado, a atividade do debate proposta no MEELP sobre o tema “O *internetês* e a Ortografia” apresenta desafios específicos. Embora aborde uma questão relevante e conectada à realidade dos estudantes, como a variação linguística em ambientes digitais, ela apresenta fragilidades na transição para a oralidade e no estímulo a reflexões críticas mais profundas. A estrutura das questões orientadoras foca em tópicos como o preconceito linguístico e as novas tecnologias, mas sem explorar de forma abrangente as implicações

sociais, culturais e identitárias do uso do *internetês*. Essa abordagem superficial dificulta o pleno desenvolvimento das habilidades argumentativas e da escuta ativa dos alunos.

Com base na análise realizada, passo a me empenhar na apresentação de uma proposta didática estruturada, voltada para o ensino e prática do gênero oral debate. Essa proposta focaliza o ensino de gêneros orais, valorizando tanto a organização textual quanto o desenvolvimento da argumentação. Além disso, ela será fundamentada em princípios decoloniais e incluirá práticas que dialoguem com as realidades dos estudantes, como o uso do *internetês* e outras expressões linguísticas contemporâneas. O intuito é oferecer aos professores um caminho detalhado para trabalhar o debate em sala de aula, promovendo a emancipação linguística e o protagonismo dos alunos, como exemplificado no quadro 4, que apresenta sugestões práticas e contextualizadas para a implementação dessa atividade no cotidiano escolar.

**Quadro 4 – Proposta de plano de aula “Debate”**

Elemento	Descrição
<b>Título</b>	Debate e <i>Internetês</i> : Explorando a Linguagem no Contexto Digital
<b>Componente Curricular</b>	Língua Portuguesa
<b>Ano/Série</b>	7º Ano do Ensino Fundamental
<b>Duração</b>	4 aulas (50 minutos cada)
<b>Recursos</b>	Projektor, dispositivos digitais (opcional), textos impressos, cartazes, material de escrita, aplicativos de anotação colaborativa e ferramentas de pesquisa online.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver habilidades críticas de argumentação e expressão oral por meio do gênero debate, integrando saberes locais e digitais;</li> <li>- Refletir sobre o impacto das práticas digitais, como o <i>internetês</i>, na construção e uso da linguagem oral e escrita.</li> <li>- Promover a autonomia dos estudantes como protagonistas do processo comunicativo, valorizando a diversidade linguística.</li> </ul>
<b>Objeto do conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gênero oral: debate (estrutura, funções, habilidades necessárias);</li> <li>- Reflexão sobre normas linguísticas e práticas contemporâneas de comunicação.</li> </ul>
<b>Metodologia</b>	A aula será desenvolvida em uma sequência didática estruturada em quatro etapas: <b>contextualização, planejamento, prática e reflexão</b> . Essas etapas visam proporcionar uma experiência significativa e colaborativa para os estudantes, utilizando estratégias ativas e interativas que promovam o engajamento e a reflexão crítica.
	<b>Etapa 1:</b> Apresentar o gênero debate e ativar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o <i>internetês</i> .
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Dinâmica de Abertura:</b> Inicie a aula provocando os estudantes com a pergunta: “<i>O uso do internetês empobrece ou enriquece a linguagem?</i>”. Registre as respostas iniciais no quadro ou em um aplicativo colaborativo (ex.: Jamboard ou Padlet). Encoraje a diversidade de opiniões e observe como os estudantes se posicionam.</li> <li>- <b>Exemplos Práticos:</b> Apresente mensagens reais ou simuladas com <i>internetês</i> (ex.: “kd vc?”, “vlw, flw”). Use essas mensagens para explorar suas</li> </ul>

	<p>características (abreviações, emojis, omissão de regras gramaticais) e promova uma discussão sobre como elas dialogam com a oralidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Exploração do Gênero:</b> Explique as partes do debate (introdução, desenvolvimento, contra-argumentação e conclusão). Mostre um vídeo curto de um debate estruturado e destaque boas práticas de argumentação e organização de ideias. Sugestão: Debate – gêneros textuais – Brasil Escola, <a href="https://www.youtube.com/watch?v=u-etu9jmVCo">https://www.youtube.com/watch?v=u-etu9jmVCo</a>,</li> </ul> <p><b>Etapa 2:</b> Planejar argumentos e estruturar a participação no debate.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Mapeamento de Ideias:</b> Divida os estudantes em dois grupos (pró e contra o impacto positivo do <i>internetês</i>). Oriente-os a listar argumentos e contra-argumentos em quadros colaborativos.</li> <li>- <b>Pesquisa Orientada:</b> Disponibilize materiais como artigos, gráficos e reportagens sobre o <i>internetês</i>. Oriente os grupos a buscar dados que sustentem seus argumentos, promovendo o uso de fontes confiáveis.</li> <li>- <b>Elaboração do Roteiro:</b> Cada grupo deve criar um roteiro claro para o debate, considerando: <b>Introdução:</b> Apresentação do tema e da posição defendida; <b>Desenvolvimento:</b> Argumentos principais fundamentados por exemplos concretos; <b>Contra-argumentação:</b> Estratégias para responder às críticas do grupo oposto; e <b>Conclusão:</b> Reafirmação da tese com uma síntese clara e impactante.</li> </ul> <p><b>Etapa 3:</b> Vivenciar o gênero oral debate em um ambiente estruturado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Organização da Sala:</b> Configure o espaço em formato de arena ou semicírculo para facilitar a interação. Utilize um cronômetro para controlar o tempo das falas.</li> <li>- <b>Mediação:</b> Escolha um mediador (professor ou aluno) que conduzirá o debate, garantindo que as regras sejam cumpridas e o tempo de cada grupo seja respeitado. O mediador também pode fazer perguntas para estimular a discussão.</li> <li>- <b>Dinâmica:</b> Cada grupo apresenta sua introdução, segue para o desenvolvimento e conclui com uma síntese. As contra-argumentações ocorrem após as falas do grupo oposto, criando uma interação dinâmica e reflexiva.</li> <li>- <b>Registros:</b> Um relator anota os principais argumentos e reflexões, que serão utilizados na etapa de consolidação.</li> </ul> <p><b>Etapa 4:</b> Analisar os resultados e consolidar os aprendizados adquiridos durante o processo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Autoavaliação:</b> Cada grupo reflete sobre seu desempenho, analisando forças e aspectos a melhorar. Forneça um formulário com questões guiadas, como: “<i>Conseguimos sustentar nossos argumentos de forma clara?</i>” ou “<i>Nossas contra-argumentações foram eficazes?</i>”.</li> <li>- <b>Discussão Coletiva:</b> Promova um diálogo sobre as principais conclusões do debate. Pergunte aos estudantes como a experiência ampliou sua visão sobre o <i>internetês</i> e o uso da linguagem em contextos digitais.</li> <li>- <b>Produção Coletiva:</b> Os alunos criam um mural ou infográfico com os argumentos debatidos e as reflexões mais relevantes. Esse material pode ser compartilhado com a comunidade escolar.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<p>A avaliação será formativa e processual, observando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- qualidade e organização dos argumentos;</li> <li>- participação ativa e colaborativa em todas as etapas;</li> <li>- capacidade de escuta e resposta durante o debate.</li> <li>- reflexões apresentadas na autoavaliação e produção coletiva.</li> </ul>
<b>Referências</b>	<p>BRASIL, <b>Base Nacional Comum Curricular</b>. Brasília, 2017.</p> <p>DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. <b>Gêneros orais e escritos na escola</b>. Campinas: Mercado de Letras, 2004.</p> <p>MIGONOLO, W. <i>Epistemic Disobedience: Independent Thought and De-Colonial Freedom</i>. <b>Theory, Culture &amp; Society</b>, 2009.</p>

	WALSH, C. <b>Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial</b> . Petrópolis: Vozes, 2010.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

A proposta didática desenvolvida visa preencher as lacunas identificadas na atividade original do MEELP, apresentando uma abordagem mais conectada ao cotidiano dos estudantes. Conforme ressaltam Dolz e Schneuwly (2004), o ensino de gêneros orais deve ser planejado de maneira sistemática, garantindo que os alunos não apenas compreendam, mas também utilizem as práticas comunicativas em contextos reais. A proposta, ao adotar uma sequência didática estruturada, valoriza o debate como uma ferramenta pedagógica capaz de aliar a oralidade à criticidade.

A integração de elementos decoloniais reforça o potencial transformador da educação ao posicionar as vozes dos estudantes como centrais no processo de ensino-aprendizagem, afirma Walsh (2010). Incorporar o *internetês* como tema possibilita que os alunos reflitam sobre práticas linguísticas contemporâneas, rompendo com hierarquias normativas e reconhecendo a pluralidade cultural presente nas interações digitais.

Esse percurso reflete um compromisso pedagógico com a construção de uma educação inclusiva e dialógica, que busca formar cidadãos capazes de questionar, argumentar e interagir em uma sociedade diversa. A prática do debate, além de desenvolver competências comunicativas, atua como um espaço de emancipação, onde a linguagem se torna instrumento de diálogo e transformação social.

A continuidade dessa abordagem didática nos leva a explorar outra dimensão do ensino de gêneros orais: a declamação de poema. Diferente do debate, que privilegia a argumentação e a construção lógica de ideias, a declamação conecta os estudantes à dimensão estética e emocional da linguagem. Essa prática permite que os alunos se expressem de forma artística, desenvolvendo não apenas habilidades comunicativas, mas também a sensibilidade cultural e a capacidade de transmitir emoções. Ao inserir a declamação de poema no currículo, reafirmamos o compromisso com uma educação que valoriza a pluralidade de experiências e promove o protagonismo dos estudantes como agentes de construção de significados, integrando a oralidade ao contexto escolar de maneira criativa e significativa.

**Quadro 5 – Proposta de plano de aula “Declamação de poema”**

<b>Elemento</b>	<b>Descrição</b>
<b>Título</b>	Declamação de Poema: A Arte da Expressividade e da Emoção
<b>Componente Curricular</b>	Língua Portuguesa

<b>Ano/Série</b>	7º Ano do Ensino Fundamental
<b>Duração</b>	3 aulas (50 minutos cada)
<b>Recursos</b>	Projektor, textos poéticos impressos e digitais, dispositivos para gravação (smartphones, câmeras), espelhos para prática individual, caixas de som, material de escrita (papel, lápis, canetas coloridas), aplicativos colaborativos (ex.: Jamboard, Padlet) e seleção de poemas impressos e em vídeo.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a expressividade e a interpretação oral por meio da declamação de poemas;</li> <li>- Refletir sobre a relação entre linguagem poética e emoções, valorizando a sensibilidade artística;</li> <li>- Promover a confiança e a autonomia dos estudantes na performance oral;</li> <li>- Estimular o trabalho coletivo, a escuta atenta e a apreciação estética da poesia.</li> </ul>
<b>Objeto do conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gênero oral: declamação de poema (técnicas, ritmo, entonação, gestualidade);</li> <li>- Linguagem poética: rima, ritmo e figuras de linguagem.</li> </ul>
<b>Metodologia</b>	A aula será desenvolvida em uma sequência didática estruturada em quatro etapas: <b>contextualização, planejamento, prática e reflexão</b> . Essas etapas visam proporcionar uma experiência significativa e colaborativa para os estudantes, utilizando estratégias ativas e interativas que promovam o engajamento e a reflexão crítica.
	<b>Etapa 1:</b> Introduzir os alunos ao gênero declamação de poema, sensibilizando-os para a expressividade e as emoções transmitidas pela poesia.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Dinâmica de Abertura:</b> Inicie a aula com uma pergunta reflexiva: “Qual é o poder das palavras quando ditas em voz alta?” Peça aos alunos que compartilhem suas experiências com poesias ou histórias emocionantes que ouviram. Use um aplicativo como padlet para registrar as respostas.</li> <li>- <b>Análise de Exemplos:</b> Apresente vídeos de declamações impactantes, como: poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade (disponível no YouTube); poema “O Navio Negreiro”, de Castro Alves (trecho declamado com ênfase na expressão emocional); poema “Rosa de Hiroshima”, de Vinícius de Moraes (declamação com música de fundo). Após cada vídeo, discuta aspectos como entonação, ritmo e gestos, destacando como os artistas transmitem as emoções do texto.</li> <li>- <b>Exploração Textual:</b> Distribua trechos de poemas curtos, como: “Leilão de Jardim”, de Cecília Meireles; “As Borboletas”, de Vinícius de Moraes; “Soneto da Fidelidade”, de Vinícius de Moraes. Realize uma leitura coletiva, identificando rima, ritmo e figuras de linguagem (metáfora, aliteração, personificação). Convide os alunos a compartilhar o que sentiram ao ouvir ou ler o poema.</li> </ul>
	<b>Etapa 2:</b> Preparar os estudantes para declamar poemas, desenvolvendo técnicas de interpretação e expressão.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Escolha do Poema:</b> Permita que cada aluno ou grupo escolha um poema. Dê opções diversificadas, incluindo autores contemporâneos e clássicos, como: “Minha Terra”, de Gonçalves Dias, “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, poemas regionais ou de autores locais.</li> <li>- <b>Prática Guiada:</b> Trabalhe com os alunos técnicas específicas, como: <b>respiração e projeção vocal:</b> realize exercícios rápidos, como respiração diafragmática e leitura em voz alta com variação de volume; <b>entonação e ritmo:</b> demonstre como destacar palavras-chave e ajustar o ritmo para enfatizar as emoções do texto; <b>gestualidade e expressão facial:</b> use espelhos para que os alunos observem suas expressões enquanto recitam, ajustando movimentos e gestos para reforçar a mensagem do poema.</li> <li>- <b>Ensaios em Grupo:</b> Promova ensaios em duplas ou pequenos grupos, permitindo que os alunos troquem <i>feedbacks</i> sobre suas performances.</li> </ul>
	<b>Etapa 3:</b> Realizar a apresentação dos poemas de forma lida ou decorada e refletir sobre as experiências vividas.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Declamação:</b> Organize um momento para as apresentações em um ambiente acolhedor, utilizando recursos como luzes suaves ou música ambiente. Caso possível, grave as performances para posterior análise e compartilhamento.</li> <li>- <b>Feedback Coletivo:</b> Após cada apresentação, estimule comentários construtivos entre os colegas, com foco em aspectos positivos e sugestões de melhoria.</li> <li>- <b>Discussão Final:</b> Realize uma roda de conversa sobre as emoções experimentadas durante as apresentações e os aprendizados adquiridos ao longo da prática.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<p>A avaliação será formativa e processual, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- capacidade de expressão e clareza na declamação;</li> <li>- aplicação de técnicas trabalhadas (entonação, ritmo, gestualidade);</li> <li>- participação ativa nas etapas de preparação e ensaio;</li> <li>- reflexão crítica sobre as performances e comentários feitos durante os <i>feedbacks</i>.</li> </ul>
<b>Referências</b>	<p>BRASIL, <b>Base Nacional Comum Curricular</b>. Brasília: MEC, 2017.</p> <p>DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. <b>Gêneros orais e escritos na escola</b>. Campinas: Mercado de Letras, 2004.</p> <p>LEITE, S. <b>Leitura em voz alta: um estudo sobre práticas e habilidades linguísticas</b>. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2013.</p> <p>MORAES, V. de. <b>Antologia poética</b>. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.</p> <p>MEIRELES, C. <b>Poesias completas</b>. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A proposta de abordar o gênero oral declamação de poema no ensino de Língua Portuguesa amplia significativamente as possibilidades pedagógicas, integrando aspectos estéticos, sensoriais e expressivos à prática educativa. Essa abordagem não apenas enriquece as competências comunicativas dos estudantes, mas também promove o desenvolvimento de habilidades como a autoconfiança, a sensibilidade emocional e a capacidade de interpretar e transmitir mensagens de maneira impactante. A prática da declamação transcende a simples leitura, transformando-se em um ato performático que estimula a criatividade, fortalece a empatia e incentiva a apreciação artística. Além disso, ao explorar a musicalidade, o ritmo e as emoções presentes nos poemas, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar a linguagem como um instrumento de conexão e transformação, essencial para uma formação integral que valorize a diversidade de expressões culturais e humanas.

### 5.3 Do silenciamento à voz: considerações para uma educação transformadora

A presente pesquisa teve como principal objetivo examinar a abordagem didática dos gêneros orais no Sistema Estruturado de Ensino de Língua Portuguesa do 7º Ano da rede estadual de Mato Grosso, com vistas a propor reflexões e práticas que valorizem o ensino dos gêneros orais no currículo escolar. Desde sua concepção, a investigação foi pautada pela crítica

decolonial, entendendo que a valorização de práticas orais pode atuar como uma resposta às dinâmicas de exclusão e silenciamento frequentemente presentes nas políticas educacionais tradicionais. Como afirmam Walsh (2010) e Mignolo (2000), a desconstrução de paradigmas coloniais na educação é essencial para reconhecer as vozes marginalizadas e criar caminhos para a transformação social.

A análise realizada revelou que, embora o material didático inclua atividades voltadas aos gêneros orais, elas são esporádicas e carecem de uma abordagem sistemática que favoreça o desenvolvimento pleno das competências comunicativas dos estudantes. Essa superficialidade não só compromete a formação integral dos alunos, como também reforça a hierarquia que privilegia a escrita em detrimento da oralidade, negligenciando as múltiplas formas de expressão que constituem a riqueza cultural e linguística dos estudantes.

Nesse sentido, foi essencial propor práticas pedagógicas que integrem os gêneros orais ao currículo de maneira significativa. A proposta didática apresentada, centrada no gênero oral debate, procurou superar as fragilidades identificadas no material analisado, promovendo uma abordagem mais crítica, reflexiva e conectada às realidades dos estudantes. A valorização de elementos contemporâneos, como o “internetês”, foi uma estratégia para estimular a reflexão sobre as intersecções entre linguagem, cultura digital e identidade, abordando a comunicação como um fenômeno dinâmico e multifacetado, em consonância com as diretrizes da BNCC.

A proposta desenvolvida, estruturada de forma fundamentada e detalhada, apresenta caminhos viáveis para a inclusão dos gêneros orais no currículo, ampliando as possibilidades pedagógicas e conectando o ensino às realidades culturais e linguísticas dos estudantes. Ao integrar elementos contemporâneos, como o *internetês*, e abordar a oralidade de maneira sistemática, a proposta rompe com práticas tradicionais e inaugura um novo paradigma no ensino da disciplina.

Embora a proposta de ampliação esteja apresentada, a necessidade de investigar sua aplicação prática em diferentes contextos escolares permanece. Estudos futuros poderiam analisar como essa abordagem se adapta às múltiplas realidades educacionais, especialmente em escolas públicas localizadas em contextos socioeconômicos vulneráveis. A formação docente também emerge como um elemento crucial, demandando esforços contínuos para preparar educadores capazes de desenvolver práticas que valorizem a diversidade linguística e cultural.

Recomenda-se a continuidade dessa linha de pesquisa com foco em estudos longitudinais, avaliando como o ensino dos gêneros orais pode contribuir para o desenvolvimento de competências comunicativas e para a formação de cidadãos críticos,

promovendo, simultaneamente, a redução das desigualdades educacionais. Assim, reafirma-se o potencial transformador de uma educação linguística inovadora, comprometida com a inclusão e a democracia.

As questões formuladas na introdução foram respondidas ao longo deste trabalho, evidenciando desafios significativos na abordagem dos gêneros orais no Material Estruturado de Ensino de Língua Portuguesa do 7º Ano. A abordagem didática concedida aos gêneros orais mostrou-se limitada, dificultando uma integração efetiva entre oralidade e demais práticas linguísticas. A análise revelou que as concepções de língua que embasam o material didático priorizam uma abordagem instrumental e normativa da linguagem, fortemente centrada nas regras gramaticais e nas estruturas formais da escrita. Essa perspectiva organiza o ensino em torno de habilidades fragmentadas e voltadas à preparação para avaliações padronizadas, o que contribui para a marginalização da oralidade, que aparece de forma pontual, superficial e descontextualizada. Ao reduzir a linguagem a um conjunto de procedimentos formais, o material ignora suas dimensões sociais, culturais e interacionais, fundamentais para o desenvolvimento de competências comunicativas mais amplas e para a valorização da diversidade linguística presente no cotidiano dos estudantes.

Além disso, verificou-se que as “atividades voltadas ao ensino dos gêneros orais”, embora presentes no material, não se articulam de maneira significativa às práticas sociais e culturais dos estudantes, restringindo-se a exercícios que não exploram a riqueza e a diversidade da comunicação oral. No que diz respeito à “estruturação e articulação dessas atividades”, constatei uma fragmentação que compromete sua efetividade, pois não há um percurso didático que favoreça a compreensão aprofundada dos gêneros orais e sua aplicação em contextos reais.

E, ao refletir sobre “como o pensamento decolonial pode contribuir para problematizar o trabalho com os gêneros orais no contexto escolar”, a análise indicou que a ausência e o silenciamento da oralidade no material didático reforçam desigualdades e marginalizam epistemologias que poderiam enriquecer o ensino. A incorporação de uma perspectiva decolonial permitiria ressignificar o ensino da oralidade, promovendo uma abordagem mais inclusiva e alinhada à realidade sociocultural dos estudantes.

Por fim, a perspectiva decolonial mostrou-se essencial para problematizar as dinâmicas de ausência e silenciamento presentes no currículo, ao propor uma educação linguística que valorize a pluralidade cultural e linguística dos estudantes. Como destaca Walsh (2010), uma pedagogia decolonial busca não apenas expor as injustiças da colonialidade, mas também construir caminhos para a resistência e a transformação.

Concluo que o ensino de gêneros orais, quando conduzido com intencionalidade, sensibilidade e compromisso, tem o poder de ultrapassar os limites da técnica para se tornar um espaço de expressão genuína, troca significativa e construção coletiva do conhecimento. Não se trata apenas de desenvolver competências comunicativas, mas de permitir que os estudantes reconheçam na linguagem um instrumento de pertencimento, resistência e transformação. A oralidade carrega histórias, acalenta memórias e projeta futuros; ao ser valorizada no ambiente escolar, resgata saberes, fortalece identidades e abre horizontes para novas possibilidades de existência. Que esta pesquisa possa ecoar como convite à reflexão e ao reencantamento da prática pedagógica, inspirando caminhos que celebrem a diversidade e promovam a equidade. Que a educação continue sendo um solo fértil onde cada voz encontre espaço para germinar, crescer e florescer, fazendo da escola um território de escuta, diálogo e emancipação.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, J. L. S.; SANTOS, M. E. P. O conteúdo temático, estilo e construção composicional à luz da canção 'Faroeste caboclo'. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE LETRAS - 'Línguas, Linguagens, Cultura e Ensino: O Cruzamento de Fronteiras Imaginárias', 8, **Anais [...]**. 2014, Foz do Iguaçu, 2014. p. 128-136.
- ALMEIDA, A. M. C. de. Discurso e Cotidiano: Um Debate e Muitas Questões. In: ENCONTRO DO CELSUL, 6, **Anais [...]**. Londrina, 2004.
- ALVES, R. **O que é ensinar?** São Paulo: Papirus, 2000.
- ANDRADE, J. P. **Os gêneros orais na escola:** uma abordagem do seminário nas aulas de língua portuguesa. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guabiraba, 2010.
- ANTUNES, I. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso:** uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. 247 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- BARRIOS, A.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BRANCO, A. U. **Formação continuada do professor:** desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 15, n. 1, p. 115-122, 2011.
- BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativas com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOFF, L. **Ética e Moral:** A Busca dos Fundamentos. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOTLER, L. **Gêneros orais e ensino de língua portuguesa:** concepções e práticas. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Educação Escolar Quilombola:** Diretrizes Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação de Juiz de Fora**, v. 11, n. 1, 2009.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo:** crítica da violência ética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

BUTLER, J. **Vida precária:** os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

CAMELÔ, J.; ALVEZ, M. **Educação linguística:** teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2022.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L. H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. P. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAIKLIN, S. A Zona de desenvolvimento próximo na análise de Vygotsky sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, 2011.

CHARAUDEAU, P. **Discurso Político.** São Paulo: Contexto, 2006.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber:** Elementos para uma Teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2017.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano?** E outras interinvenções. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CRUZ, E. A. S. **Pedagogia Decolonial Antirracista:** Ações Pedagógicas para uma Construção Possível. 2020. 224 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

DEBUS, E.; BAZZO, J. L. S.; BORTOLOTTI, N. (Org.). **Poesia (cabe) na escola:** por uma educação poética. Campina Grande: EDUFCEG, 2018.

DENZIN, N. K. Investigação qualitativa crítica. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 13, n. 1, 2018.

DIAS-TRINDADE, S.; MILL, D.; VIEIRA, A. D. P. Educação, Tecnologias e Inclusão Digital. **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 58, p. 596-602, 2018.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FANON, F. **Os condenados da terra**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERRAREZI JR, C. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA, A. Colonialismo, capitalismo e segmentaridade: nacionalismo e internacionalismo na teoria e política anticolonial e pós-colonial. **Revista Sociedade e Estado**, v. 29, n. 1, 2014.

FILHO, R. C. **Gêneros textuais e práticas de ensino: perspectivas críticas**. Curitiba: CRV, 2020.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

FONTENELE, L. Q.; NETO, J. B. O gênero relato pessoal: proposta para o ensino na perspectiva da EJA. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRAZÃO, L.; SÁ, L. Decolonialidade e desenvolvimento profissional docente: questões (im)pertinentes à educação científica. **Revista Educação em Questão**, v. 61, n. 69, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMBOA, S. **Pesquisa educacional: conceitos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil: políticas e práticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

GERALDI, J. Construção de um novo modo de ensinar/aprender a língua portuguesa. In: GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula: leitura e produção. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1997.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1987.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. In: MIGNOLO, W.; ESCOBAR, A. (Orgs.). **Globalização e colonialidade: o poder do eurocentrismo na América Latina**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

HEYWOOD, L. **Diáspora negra no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

HILÁRIO, R. A.; RODRIGUES, M.; SANTOS, V. Romper com a colonialidade e educar para a liberdade: um estudo sobre o novo “anormal”. **Educação em Debate**, n. 86, 2021.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1960.

JESUS, M. A. de. **Geografia em sala de aula: diálogos e metodologias**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

JÓFILI, Z. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: Teorias e Práticas**, v. 2, n. 2, 2002.

JÚNIOR, J. S.; SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, C. Pedagogia decolonial e currículo escolar: um estudo sobre a realidade brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 2, p. 303–320, 2022.

KILOMBA, G. **Descolonizando o conhecimento - Uma Palestra-Performance**. (J. Oliveira, Trad.). 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/descolonizando-o-conhecimento-uma-palestra/>.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, M. A. **Análise de material didático: fundamentos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

KUHN, T. S. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

LEITE, S. V. M. de A. **A Literatura como Experiência no Ensino Secundário: Ensaio sobre a Cegueira na Escola**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Portugueses) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.

LEITE, S. A. A leitura expressiva: um desafio compensador. In: **Atas do 10º encontro nacional da associação de professores de português**, 2013.

LEVELT, W. J. M. **Speaking: From Intention to Articulation**. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, D. M. de. **A oralidade e os desafios da inclusão educacional**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

LIMA, J. S.; FECCHI, A. M.; CASTRO, C. A roda de conversa como prática pedagógica no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Linguística**, v. 10, n. 2, p. 45–60, 2022.

LIMA, J. S.; SANTOS, M. A. A construção da consciência ética na infância. **Revista de Estudos em Educação**, v. 5, n. 2, p. 34–49, 2018.

LOPES, A. C.; BORGES, V. R. L. **Formação docente: um projeto impossível**. São Paulo: Cortez, 2009.

- LOPES, A. C.; SÜSSEKIND, M. L. S. Currículo e avaliação: entre o enquadramento prescritivo e o deslocamento da identidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 224-236, 2009.
- LOPES, J. S. O ensino de gêneros orais na abordagem piagetiana. **Revista de Educação e Linguagem**, v. 3, n. 1, p. 45–60, 2012.
- LOPES, J. S. A lógica tecnicista e as avaliações padronizadas na educação brasileira. **Revista Brasileira de Avaliação**, v. 2, n. 1, p. 70–85, 2020.
- LOURO, G. L. Gêneros, sexualidades e silenciamentos no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação e Diversidade**, v. 5, n. 2, p. 10–25, 2018.
- MAGALHÃES, J. S.; CARVALHO, M. F. A oralidade como objeto de ensino: repensando práticas pedagógicas. **Revista de Linguagens**, v. 2, n. 1, p. 110–125, 2018.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007.
- MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.
- MALDONADO-TORRES, N. Coloniality of knowledge in Latin America and the Caribbean: implications for Latin American and Caribbean philosophy. In: ENRIQUE, D. (org.). **A companion to Latin American philosophy**. New York: Blackwell Publishing, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. São Paulo: Contexto, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARIANI, B. Colonização linguística e efeitos de memória. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 12, 2003.
- MARTELO, D. R. da S. O currículo escolar e o desejo de emancipação: uma leitura da escola no sistema capitalista. In: CONPEDUC - Congresso de Pesquisa em Educação, 2023, Rondonópolis. **Anais [...]**. Rondonópolis: Universidade Federal de Rondonópolis, 2023.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora da Unesp, 2012.
- MIGNOLO, W. **Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking**. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, W. Epistemic disobedience, independent thought, and de-colonial freedom. **Theory, Culture & Society**, v. 26, n. 7-8, p. 159-181, 2009.

MIGNOLO, W. **The darker side of Western modernity**: Global futures, decolonial options. Durham: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, W. **Histórias locais / Projetos globais**: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014a.

MIGNOLO, W. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014b.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1985.

MOTTA-ROTH, D. Gêneros e sequências textuais: implicações para o ensino de leitura e produção textual. In: PAIVA, V. L. M. de O.; LEFFA, V. J. (Orgs.). **Ensino de línguas**: do pré-escolar à universidade. Belo Horizonte: ABEU, 2008.

NETO, I. A. **A importância do Ensino de Gêneros Oraís na formação do aluno como sujeito ativo na sociedade**. Ave Palavra, edição especial, 2012.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **A empresa criadora do conhecimento**: como as companhias japonesas criam a dinâmica da inovação. São Paulo: Pioneira, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, M. A. de. **Gêneros textuais e letramento**: desafios e perspectivas. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.1, p. 15-40, 2010.

ORTEGA, L.; COSTA-HÜBES, T. Reflexões sobre o conteúdo temático no gênero regras de jogo. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, v. 17, n. 1, 2017.

OSTI, A.; TASSONI, E. C. M. Afetividade percebida e sentida: representações de alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 234-243, 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Portuguesa. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PAZZINI, D.; ARAÚJO, F. **O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem**. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. Torto Arado: colonialidadesdecolonialidades problematizadas na educação linguística crítica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 24, n. 4, 2024, e23077.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1972.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

PILETTI, A. L. **Didática**: prática e reflexões sobre o ensino. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PINO, A. R. Afetividade e processos de significação: uma perspectiva histórico-cultural. In: AGUIAR, W. J.; OZELLA, S. (Orgs.). **A afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Moderna, 2000.

PRANIS, K. **Processos circulares de construção de paz**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIS, H. G. de M. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual. **Entretextos**, v. 22, n. 3, p. 25-45, 2022.

RODRIGUES, A. A organização e gestão do processo ensino-aprendizagem no 1º ciclo do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 3, 2009.

RODRIGUES, G.; BREDER, D. “Raça” e racismo estrutural: (re)pensando a formação de professores na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 1, 2023.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSA, S. **Entre textos e afetos**: formando leitores dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou Da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, B. de S. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2022.

SANTOS, J. A construção da identidade do aluno por meio do relato pessoal. **Revista Letras em Diálogo**, v. 12, n. 1, p. 33–45, 2015.

SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C.; GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, n. 1, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: políticas e fundamentos da educação escolar. 47. ed. Campinas: Autores Associados, 2022.

SENO, A.; DUARTE, C. Gêneros orais pouco frequentes na sala de aula dos anos iniciais: o telegrama. **Educação e Docência**, n. 1, 2010.

SHIVA, V. **Monocultures of the Mind**: perspectives on biodiversity and biotechnology. London: Zed Books, 1993.

SILVA, A. da. **A Roda de Conversa e sua Importância na Sala de Aula**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

SILVA, F. F.; ALBUQUERQUE, F. E. Saberes Tradicionais Krahô: Contribuições para Educação Física Indígena Bilíngue e Intercultural. **JNT - Facit Business and Technology Journal**, v. 1, ed. 32, p. 96-169, dez. 2021.

SILVESTRE, V. **Oralidade e ensino**: práticas e reflexões. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, M. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 1986.

SOBRAL, A. **O texto na sala de aula**: questões de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2011a.

SOBRAL, A. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de hoje**, v. 46, n. 1, 2011b.

SOUZA, E. C de.; DUGNANI, E.; PETRONI, L.; ANDRADA, M. de. L. Emoções e práxis docente: contribuições da psicologia à formação de professores. **Revista Psicopedagogia**, v. 36, n. 110, 2019.

STORTO, L. J.; BRAIT, B. Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 62, p. e020015, 2020.

SÜSSEKIND, M. L. S. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 40, e0224932, 2019.

TASSONI, E. **Afetividade e aprendizagem**: a relação professor-aluno. In: 23ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2013.

TEIXEIRA, L. Gêneros orais na escola. **Bakhtiniana**, v. 7, n. 1, 2012.

TORRES GARCÍA, J. **Universalismo constructivo**. Buenos Aires: Poseidón, 1944.

TRAVAGLIA, L. C. O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros? **Anais do SILEL**, v. 1, n. 1, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2013.

TROJAN, R. M. Estética da sensibilidade como princípio curricular. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 34, n. 122, 2004.

VARGAS, F. G. **Material estruturado de ensino de língua portuguesa**: sistema estruturado de ensino. 7º ano. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial**: apuestas (des)de el Sur. Quito: Abya-Yala, 2009.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: questões e reflexões a partir do contexto andino. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2010.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 83, 2018.

YINGER, R. J. A study of teacher planning. **The Elementary School Journal**, v. 80, n. 3, 1980.