

REFLEXÕES DECOLONIAIS SOBRE O LUGAR DA ORALIDADE: DISCURSOS ENVOLVENTES EM PUBLICAÇÕES SOBRE #VÍCIODELINGUAGEM NO INSTAGRAM

DECOLONIAL REFLECTIONS ON THE PLACE OF ORALITY: ENGAGING DISCOURSES IN INSTAGRAM POSTS ABOUT #LANGUAGEADDICTION

Lucas Henrique de Omena (UFAL)¹
Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)²
Silvio Nunes da Silva Júnior (UFAL)³
Dafhine Alves Silva Santos (UFAL)⁴

Resumo: Situamo-nos na área da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), nas perspectivas da Desaprendizagem (Fabrício, 2006) e da Implicação (Souto Maior, 2022, 2023) e discorremos sobre a oralidade (Marcuschi, 1997, 2011a; 2011b; Gnerre, 1998, Crescitelli; Reis, 2011; Geraldi, 2000; Fávero; Andrade; Aquino, 2011; Silva Júnior, 2019; Silva Júnior; Zozzoli, 2021) e sobre o desejo de hegemonia linguística (Geraldi, 2009), problematizando esse desejo dentro da perspectiva dos estudos decoloniais (Quintero, Figueira; Elizalde, 2019; Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2018; Ortiz Ocaña et al., 2021; Nolascio; Rodrigues, 2021; Silva Jr.; Quaresma; Brasileiro, 2022; Castro-Gómez, 2005; Fabrício, 2017). A partir de uma metodologia de análise discursiva, e depois desse primeiro panorama teórico construído, objetivamos analisar a expressão de ideias nas redes digitais e destacar os Discursos Envoltos (Moreira Jr.; Souto Maior, 2020; Souto Maior, Souza; Lima, 2021) em *posts* do *Instagram* que tratam sobre a oralidade. A partir disso, problematizamos o lugar que a oralidade ocupou e ocupa com esses discursos. Trabalhamos a construção de dados através do mecanismo de busca do *Instagram*, com a hashtag vínculo de linguagem (#viciodelinguagem). Após a análise dos discursos selecionados, observamos a construção de dicotomias, como a de “bem escrever vs o vínculo de linguagem”, que posicionam traços da oralidade, “gíria”, marcas de informalidade e indícios de linguagem fática com valor social sempre negativo, independentes de sua contextualização, função de linguagem e intencionalidade discursiva. Esses discursos envoltos ressoam e mobilizam discursos colonialistas através de pares de significados, como escrita/oralidade, civilizado/primitivo, certo/errado.

¹ Graduando em Letras - Português pela Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e membro do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literatura (Gedeall/UFAL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0679-0560>. E-mail: luscas.omena@fale.ufal.br

² Professora Associada da Faculdade de Letras/UFAL, no nível de graduação e de Pós-graduação no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura e no Mestrado Profissional em Letras (ProffLetras/UFAL). Doutora e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Líder do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (Gedeall/UFAL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2613-8863>. E-mail: ritasoutomaio@gmail.com

³ Professor Adjunto da graduação em Letras e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProffLetras) da Universidade de Pernambuco (UPE/Campus Garanhuns). Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGL/UFAL). Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista de Produtividade da FACEPE. Pesquisador do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (Gedeall/UFAL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1753-399X>. E-mail: silvio.nunesj@upe.br

⁴ Graduanda em Licenciatura em Letras (Português), na Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e membra do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literatura (Gedeall/UFAL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8760-918X>. E-mail: dafhine.santos@fale.ufal.br

Palavras-chave: linguística aplicada; oralidade; decolonialidade; discurso envolvente; *instagram*.

Abstract: We situate ourselves within the area of Indisciplinary Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006), from the perspectives of Unlearning (Fabrício, 2006) and Implicated (Souto Maior, 2022, 2023), and we discuss orality (Marcuschi, 1997, 2011a; 2011b; Gnerre, 1998; Crescitelli; Reis, 2011; Geraldí, 2000; Fávero; Andrade; Aquino, 2011; Silva Júnior, 2019; Silva Júnior; Zozzoli, 2021) and the desire for linguistic hegemony (Geraldí, 2009), problematizing this desire within the perspective of decolonial studies (Quintero, Figueira; Elizalde, 2019; Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2018; Ortiz Ocaña et al., 2021; Nolascio; Rodrigues, 2021; Silva Jr.; Quaresma; Brasileiro, 2022; Castro-Gómez, 2005; Fabrício, 2017). Based on a discourse analysis methodology, and following this initial theoretical overview, we aim to analyze the expression of ideas on digital networks and to highlight the engaging discourses (Moreira Jr.; Souto Maior, 2020; Souto Maior, Souza; Lima, 2021) in Instagram posts that address orality. From this, we problematize the place that orality has occupied and continues to occupy within these discourses. We developed our data set using Instagram's search tool with the hashtag: vício de linguagem (#viciodelinguagem). After analyzing the selected discourses, we observed the construction of dichotomies such as “good writing vs. language addiction” which position traits of orality, “slang”, markers of informality, and traces of phatic language with consistently negative social value, regardless of their contextualization, language function and discursive intentionality. These engaging discourses resonate with and mobilize colonialist discourses through pairs of meanings, such as writing/orality, civilized/primitive and right/wrong.

Keywords: applied linguistics; orality; decoloniality; engaging discourse; *instagram*.

Introdução

Neste estudo, situamo-nos na área da Linguística Aplicada, em especial no que toca a sua inter-relação com os estudos discursivos (Souto Maior, 2022) de implicação da pesquisa na vida narrada, com vistas a uma desaprendizagem necessária, que toca a indisciplinaridade⁵ e promove a observação crítica acerca de práticas atravessadas na/pela constituição linguístico-discursiva dos sujeitos, em sua atuação no mundo, que se dá através dos textos/discursos⁶.

Uma das maneiras de observarmos essa constituição é através da análise discursiva dos textos que compõem as interações sociais. E a educação é um desses espaços onde a prática de análise ou de leitura de textos pode ocorrer, com a problematização de sentidos sociais.

Nesse ínterim, o ensino de Língua Portuguesa, a partir dos anos 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elenca o texto como objeto de estudo, principalmente por meio da ideia dos gêneros textuais, fomentado pela Escola de Genebra⁷.

⁵ Identificaremos a partir daqui, no tópico da introdução, a Linguística Aplicada como a Implicada por entendermos que o termo abarca a indisciplinaridade e a desaprendizagem (Souto Maior, 2024).

⁶ Entendemos que as concepções texto e discurso podem assumir configurações teóricas diferentes a partir dos objetivos de pesquisa e das bases teóricas a eles vinculadas. Aqui tão somente compreendemos, ainda, que as práticas de linguagem podem ocorrer em uma diversidade de expressão concreta, através de diversos gêneros.

⁷ Schneuwly e Dolz (2004) “[...] argumentam que os gêneros, ao entrarem no ambiente escolar, devem ser vistos como instrumentos de comunicação e como objeto de ensino e aprendizagem. Na perspectiva dos pesquisadores, a didatização de gêneros de texto diversos é essencial para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Schneuwly (2004), mais especificamente, desenvolve a tese de que o gênero (ou, como assumimos aqui, a noção de gênero de texto) pode ser considerado (metaforicamente) um megainstrumento que suporta tanto atividades comunicativas quanto serve como referência para os aprendizes em fase de desenvolvimento linguístico (seja oral ou escrito)” (Carnin; Magalhães, 2024).

Segundo Carnin e Magalhães (2024), boa parte da educação linguística da década de 90 foi embasada nos estudos seminais de Volóshinov (1981)⁸ e Bakhtin (2016), sobre os gêneros discursivos, o que se reverberou na didatização para o ensino, através dos estudos de Bronckart e do Interacionismo Sociodiscursivo⁹. De toda forma, esses gêneros, ao serem trabalhados, determinados pelos documentos parametrizadores, não se limitam apenas à escrita da estrutura ou ao concreto verbal do enunciado de uma maneira diretiva, sem complexificar as redes contextuais, que emolduram esses textos na sua efetivação de uso social.

Com os PCN's, por exemplo, são ditados quatro campos sociais para a produção, a saber: a divulgação científica; a imprensa; a cultura literária e a publicidade; e textos escritos e orais. Assim, 20 anos depois, com a instituição da Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2018), a preocupação pedagógica se confirma para além do texto escrito, destacando ainda mais os gêneros discursivos, que mobilizam as várias linguagens, modalidades e perspectivas de interação social (na oralidade, essa preocupação também se dá em diferentes espaços). O foco nas interações digitais é integrado a essas preocupações, com a finalidade de pensar a linguagem nos seus devidos campos sociais.

Talvez isso se dê, principalmente, porque as práticas de linguagem contemporâneas ocorrem frequentemente em ambiente digital, com a participação efetiva dos/as autores/as do discurso (não só com a reprodução de dizeres dos cânones, mas com a inscrição de autorias desconhecidas e disseminação de culturas de nichos, que não teriam tanto alcance se não pelas redes sociais). Sobre o foco no uso plural da linguagem na contemporaneidade, observamos, por exemplo, que uma das dez competências da educação básica, segundo a BNCC, é a de:

Utilizar *diferentes linguagens* – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos *que levem ao entendimento mútuo*. (Brasil, 2018, p. 10, grifo nosso).

Entre as modalidades a serem abordadas, está a linguagem oral ou a oralidade, que, embora ganhe lugar dentro dos documentos oficiais, é ainda um espaço pouco sistematizado, em vista da prevalência da didatização da modalidade escrita e do trabalho com os aspectos gramaticais da língua portuguesa.

Dentro da escola, esse apagamento pode ocorrer devido a vários fatores, como o entendimento de que a oralidade já é dominada, explorada e muito presente na vida dos/as estudantes, visto que esses/as já se integram nas práticas escolares através da oralidade, logo nos primeiros anos, já fazendo uso da fala para isso (Marcuschi, 2011a). Outra possibilidade das razões de uma possível preterição da oralidade como objeto de ensino, segundo Noronha, Forte-Ferreira e Santos (2020), encontra-se nas concepções adotadas pelos/as professores/as em torno dessa modalidade, resultado de uma formação docente, em que as abordagens sobre a oralidade e os gêneros orais precisariam ser ainda ampliadas.

Acrescentamos a isso que esses entendimentos quanto à oralidade são frutos tanto de uma história de prática pedagógica pautada na busca do erro “na produção escrita”, quanto na

⁸ Os autores citam o seguinte texto: “Volochinov, V. La structure de l'énoncé. In: Todorov, T. (Org.). Mikhail Bakhtine: le principe dialogique. Paris: Seuil, 1981 [1930]. p. 287-318”. Complementam, ainda, que, para Volochinov, “cada campo da comunicação social organiza de maneira específica a forma composicional, temática e estilística dos enunciados, definindo assim, *grasso modo*, o que se convencionou nomear como *gêneros de discurso*.” (Carnin; Magalhães, 2024. Destaque dos autores).

⁹ Segundo Carnin e Magalhães (2024), na “perspectiva do ISD, a pertinência de um gênero de texto para uma situação de linguagem específica pode ser analisada nos textos que materializam a noção e são construídos em interações sociais específicas”.

utilização de modelos das “belas letras” para a oralidade, que era pensada como gênero da oratória de discursos expositivos sobre um saber¹⁰. Também podemos conceber que são resultantes de um passado em que a escrita/publicação, a pintura etc. e o direito a ser (re)conhecido/a massivamente era bem restrito a espaços de prestígio, de uma cultura proveniente de contextos de dominação e poder, e restritos àqueles/as que podiam consumir também naqueles contextos; logo, o foco de uma escola democrática “deveria” ser predominantemente voltada para a escrita (considerada como espaço de status) e não necessariamente para a oralidade (que poderia ser desenvolvida como consequência de uma concepção discursiva escrita). Com isso, não estamos afirmando que não havia ou não há atividades com a oralidade na escola, mas muitas delas em função de uma “checagem” da modalidade escrita (leitura de textos em voz alta, jograis, recitais etc.), sem que se apresente a prática da oralidade em graus de formalidade diferentes, com aspectos próprios e adequados, sim, a contextos mais informais.

Nonato (2019) apresenta um estudo cronológico de Razzini (2000) sobre o estudo da oralidade e diz que, ao longo da primeira metade do século XX, os instrumentos didáticos do/a professor/a de língua portuguesa eram exercícios de recitação e leitura em voz alta para a “boa dicção”¹¹. Nonato (2019) apresenta como o trabalho com a oralidade pode ser apresentada em cima de três aspectos: o dos gêneros orais formais e públicos (debate, exposição oral e outros); gêneros em que a oralidade é estilizada pela escrita (cordel, provérbios, lendas e outros); gêneros em que a oralidade é combinada com a escrita (HQ’s, memes, podcasts etc.). Pode-se entender que, ainda hoje, as atividades com oralidade na escola podem se restringir a apresentações de trabalhos na modalidade mais formal ou em atividades extracurriculares ou de suportes de outra modalidade, como a leitura de textos.

Esses significados provenientes dessa engrenagem escolar e social são reproduzidos através de discursos que, por vezes, consideram a oralidade como uma modalidade “de apoio”, menor, necessariamente informal e/ou que deve ser “corrigida”. Em suma, temos a prevalência do pensamento de certo *vs.* errado, na caça a corruptelas da norma-padrão e a criação de espaços culturais hegemônicos e restritivos àqueles/as que detêm o capital. Uma das pesquisadoras que escreve este artigo já avaliou, nas aulas de estágio supervisionado do curso de Letras/UFAL, planos de atividades nos quais se pedia que fosse “consertada” a escrita de um cordel, reformulando-a para uma linguagem, segundo o planejamento, “mais adequada”. Perguntamos “adequada a quê”?

Nesse sentido, os estudos decoloniais¹², cujo objetivo é construir conhecimento que valorize comunidades subalternizadas, podem nos ajudar a refletir sobre essa questão, principalmente porque, por meio deles, é possível estabelecer teias discursivas, que tocam questões sociais complexas e enraizadas em contextos, como os escolares.

¹⁰ Nonato (2019) afirma que, quanto “à linguagem oral como objeto de ensino, frequentam os planos de ensino do Colégio tópicos de conteúdo relativos à divisão clássica dos gêneros oratórios e poéticos, estilos, figuras e tropos retóricos, partes do discurso, gêneros de eloquência, etc. Em uma palavra, tópicos de conteúdo que conformam um discurso expositivo sobre um saber de natureza procedural consubstanciado na técnica ou na arte de falar em público. No prefácio de seu “A arte de falar em público”, publicado em 1933, o professor Silveira Bueno enfatiza a necessidade de instigar nos bancos escolares os estudos de Retórica [...].” (Nonato, 2019, p. 50).

¹¹ No final da década de 80, Kleiman (2008), no livro “Leitura: ensino e pesquisa”, alertava sobre a necessidade de se privilegiar a leitura silenciosa a fim de possibilitar que o estudante volte o texto quantas vezes for preciso para entender melhor o que ali está escrito.

¹² Compreendemos que, desde “o final da década de 1990, com as pesquisas de Aníbal Quijano (1928-2018) sobre a colonialidade, um conjunto de estudos passou a ser articulado que, a partir de então, tem procurado retomar uma série de problemáticas histórico- -sociais que eram consideradas encerradas ou resolvidas nas ciências sociais latino-americanas. A revisão da constituição histórica da modernidade e de suas transformações na América Latina foi o nodo a partir do qual essas questões se articularam, à luz da categoria colonialidade como o reverso da modernidade.” (Quintero, Figueira; Elizalde, 2019).

Além disso, quando aspectos excludentes e sistematizadores, que emergem das interações efetuadas nos ambientes de escolarização, não são questionados e banidos, as implicações que eles podem trazer para a vida do sujeito são diversas, afetando, até mesmo, os modos como este comprehende a diversidade, a cultura do outro, a dignidade humana, o preconceito, o discurso de ódio etc.

Nessa direção, as interações efetuadas em ambientes digitais nos interessam, uma vez que muito do cunho ideológico, dos valores, dos sentidos sociais, que norteiam as práticas de ensino, implicam a construção de pontos de vista por parte dos/as estudantes, que, fora da escola, reproduzem aquilo que carregam como “verdade”, tecendo as redes sociais de interação, as relações familiares e políticas, os discursos do cotidiano e os oficiais.

Entendemos discurso como espaço dialógico de sentidos que produzem e reproduzem ideologia (Bakhtin, 2017; Volóchinov, 2017). Assim, percebemos que há discursos que se repetem nessa tessitura histórico-social das práticas de linguagem, o que Souto Maior (2009) chama de Discursos Envoltos. Para essa autora, a reincidência de alguns sentidos, mesmo que sejam enunciados em espaços e contextos diferentes, são reproduções ressignificadas, mas com fundamentos similares para a reiteração de crenças, estereótipos, preconceitos e valores, esses últimos instituídos nas relações da sociedade. Esse partilhamento de sentido reproduz os esquemas sociais, os acontecimentos discursivos e se reverberam em “valores de verdade” (Souto Maior, Souza; Lima, 2021).

Exemplo do mecanismo de criação dessas “verdades” são as curiosidades divulgadas acerca dos costumes comuns em comunidades ou em períodos históricos, sem que haja o devido aprofundamento sobre o contexto, a cultura e o deslocamento temporal. Outros exemplos são provenientes das “dicas” sobre os “modos corretos de falar” vs. alguns dos sotaques ou mesmo empregos lexicais regionais, ou ainda o combate, a qualquer custo, aos chamados “vícios de linguagem”, como maneira de homogeneizar a língua. Se esse é o mecanismo, a motivação se relaciona com questões de poder e com interesses colonialistas, pautados muitas vezes no desejo de uma manutenção de poder em cima de grupos minorizados.

A partir dessa reflexão inicial, buscamos levantar dados, através da etnografia virtual (Gutierrez, 2009), que é um processo que se desenvolve com as escolhas do/a pesquisador/a, sem estrutura fixa, e que depende do que vem do campo de pesquisa — nesse caso, das páginas do *Instagram*. Nesta rede social, com a hashtag¹³ vício de linguagem (#víciodelinguagem), no *Instagram* pessoal de um dos autores deste artigo, foi efetuada uma busca na primeira quinzena do mês de março de 2025. Dessa experiência de imersão em contato com os *posts*, foram selecionadas as três primeiras postagens que trouxessem ilustrações em relação à/ao: 1. oralidade e vício de linguagem; 2. oralidade na escrita; e 3. escrita na oralidade.

Para o desenvolvimento da pesquisa, perguntamo-nos, então: 1) quais discursos sobre oralidade são veiculados a partir da hashtag vício de linguagem?; 2) o que esses discursos nos indicam quanto ao valor da oralidade, dentro da perspectiva dos estudos da Linguística Aplicada Implicada e dos Estudos Decoloniais?; 3) de que forma os discursos envolventes estigmatizantes sobre a oralidade são atravessados por outros discursos?; 4) quais são as possíveis implicações desses discursos envolventes sobre oralidade?

E com o objetivo de retomarmos as questões para aprofundá-las, inicialmente apresentamos, sem esgotar, reflexões sobre a teoria da decolonialidade, a partir de autores/as como Quintero, Figueira; Elizade (2019), Quijano (2005), Maldonado-Torres (2018), Ortiz Ocaña et al. (2021), Nolascio e Rodrigues (2021), Silva Jr., Quaresma; Brasileiro (2022), Castro-Gómez (2005) e Fabrício (2017). Também se mobilizam dizeres dos teóricos em relação à oralidade e ao ensino de línguas, com autores/as como Marcuschi (2011a; 2011b), Geraldi (2000, 2009 e 2016), Fávero, Andrade e Aquino (2011), Zozzoli (2009), Silva Júnior (2019), Silva Júnior e Zozzoli

¹³ As hashtags funcionam como marcadores de metadados, permitindo que usuários/as encontrem publicações relacionadas a tópicos ou a um tópico específico, aumentando o alcance e a visibilidade de um *post*.

(2021) e Crescitelli e Reis (2011), e, a partir disso, a relação entre oralidade e colonialidade. No terceiro momento, discorremos sobre a metodologia qualitativa e a etnografia virtual, esclarecendo quanto aos critérios de seleção do *corpus*. Após isso, segue-se para a análise discursiva dos dados. Analisamos, portanto, neste artigo, três trechos selecionados previamente, que apresentam dicas para “melhorar” o uso da língua, pelos sujeitos. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

1 Linguística Aplicada Implicada, Discursos Envolventes e os Estudos Decoloniais

A Linguística Aplicada (doravante LA), de acordo com Souto Maior (2023), é um campo de estudo que, a partir de uma perspectiva social e processual, pesquisa práticas de linguagem, questionando discussões teóricas consolidadas e verdades homogêneas já estabelecidas, ao passo que considera que o/a pesquisador/a admite sua implicação na produção do conhecimento, revisitando as responsabilidades do dizer. Por ser responsável por um rompimento do paradigma positivista que tem norteado os estudos linguísticos de base tradicional, a LA tem sido considerada, ainda, como uma arena de estudo INdisciplinar (Moita Lopes, 2006), devido ao desapego a perspectivas científicas que defendem a necessidade/importância de uma teoria-mãe, assim como a neutralidade do/a pesquisador/a.

Construindo conhecimento por um viés inter/transdisciplinar e buscando novas alternativas para a pesquisa no campo dos estudos da linguagem, a LA, segundo Moita Lopes (2006), é um campo de constante e contínua reflexão sobre si mesma, ao mesmo tempo que dialoga com teorias que atravessam outros campos, como das ciências sociais e das humanidades. O caráter transdisciplinar também se aplica em decorrência da articulação, dentro da LA, de teorias e metodologias que não costumam ter diálogo direto, a exemplo do próprio conceito de transdisciplinaridade, que pode tomar empréstimo da Física Quântica (Zozzoli, 2020).

Ademais, de acordo com Souto Maior (2023), a partir de uma perspectiva teórica dialógica bakhtiniana, ao discutir sobre LA, podemos ponderar que as relações dialógicas sociais de cadeia verbal constituem uma rede de sentidos que compõe o mundo, a partir das interações humanas, essas que não se limitam apenas ao contato face a face, mas que também podem se estender ao espaço virtual, como pelas redes sociais na internet. Vale ressaltar, ainda, que o estudo das interações, face a face ou não, resulta da observação de fenômenos/processos variados, os quais vão requerer do/a pesquisador/a posturas teórico-metodológicas diferentes. Por essa razão, a LA torna-se espaço de problematização constante, como expressa a noção de desaprendizagem (Fabrício, 2006), que corresponde ao movimento de reprender e colocar em tensão novos sentidos acerca de uma mesma questão.

Assim, em cada ação languageira de interação, são construídos os discursos, a partir da relação dialógico social do encontro entre o eu e o outro (sujeitos ideológicos), construindo os discursos da vida cotidiana e nas multidimensões sociais, que se estendem com esse cotidiano. Logo, cada ação discursiva implica práticas no mundo e é implicada nessas mesmas práticas. Porém, a reprodução desses discursos é capaz de funcionar como reforçador/reafirmador (ou desestimulador) de sentidos, criando espaços de dizer autorizados ou não (Souto Maior, 2023).

Visto que a LA é implicada pelo discurso proferido, que se encontra tanto socialmente quanto historicamente situado, segundo Souto Maior (2023), as práticas discursivas (seja no campo do cotidiano, seja nas esferas institucionais) podem se articular a fim da formulação de base, para manutenção do poder, a partir, por exemplo, de discursos envolventes.

Os discursos envolventes (doravante DE) se referem a certas afirmações sobre o mundo que, mesmo sendo construídas historicamente, acontecem nas interações como se fossem “naturais”, sem que façamos muitas reflexões sobre elas. Os DE’s são constituídos na nossa tradição hegemônica, patriarcal, tradicional e se dão pela/na linguagem. Segundo Moreira Jr. e Souto Maior (2020, p. 125), DE “é um termo concernente à impressão de verdade que alguns segmentos linguístico-discursivos *a priori* nos dão independentemente de uma busca genealógica

de sua origem ou ainda independentemente de uma possível necessidade de atualização desse sentido no seio do acontecimento.”

Eles reproduzem sentidos em processo de retomada (eco linguístico-social) e respondem como “acontecimento novo” (enunciação ético-discursiva) que, mesmo em novo contexto, com novos interlocutores e outras produções de sentidos, trazem em si a reprodução de um sentido já conhecido (sensação de ser comum) entendido como “verdade”. Essa “verdade” é falsamente constatada como sendo assim pela repetição/reprodução que a fortalece como som/sentido conhecido, por ser comumente compartilhado. Como os DE's são concebidos dentro da perspectiva bakhtiniana de linguagem (Volóchinov, 2016), entendemos que a língua é viva, histórica e dialógica e, entre diferentes vozes sociais, que ocorrem em tensão discursiva. Cada enunciação é uma resposta e uma antecipação a outros discursos, então enunciar é sempre responder ou dialogar com alguém (ou algum discurso já dado) e é sempre aviso de algo a porvir (outros sentidos que podem, inclusive, parecer “os mesmos”). Quando alguém fica desconcertado ou surpreso por ver uma mulher pesquisadora na área da matemática, esse sentimento pode até ser justificado, historicamente, por dados numéricos, mas esconde realidades histórico-culturais, como o fato de mulheres terem sido impedidas de estudarem, de cursar universidades, de trafegar livremente pelas ruas etc.

Essa surpresa inicial alimenta sentidos fossilizados ou DE's, como: homem entende mais de exatas do que mulheres. Também estimula que, em um grupo de cinco pessoas em um restaurante, em que apenas uma delas seja um homem, este fique responsável por fazer a conta de todas as demais. Esses movimentos sociais se estendem para outros espaços e são ratificados por discursos, podem alimentar, por exemplo, a misoginia. E isso acontece porque a “reapresentação sucessiva de verdade [dos DE's] nas práticas sociais de linguagem vai solidificando a existência de tal discurso como algo natural, como um sentido dado, como algo posto como certo, adequado, bem colocado, fácil de passar (Souto Maior, 2009; 2020).” (Moreira Jr.; Souto Maior, 2020, p. 128).

Um dos caminhos para se chegar a esses encontros discursivos, que questionam as vozes chamadas dominantes e as práticas discursivas que moldam as estruturas sociais, é o paralelo que se estabelece entre colonialidade *vs.* decolonialidade.

Para entrar nas discussões dos estudos decoloniais, faz-se necessário determo-nos nas ideias de colonialismo, colonialidade, descolonialidade e decolonialidade (Quijano, 2005), a fim de deixar mais especificados os conceitos que adotamos.

A ideia de colonialismo moderno surge na ocupação das Américas, em que são geradas identidades geopolíticas, a partir da relação colonizador e colonizado, do qual a Europa se constitui como colonizador, partindo do mito fundacional que determina o estado de natureza como marco inicial e a modernidade como o ápice do processo, criando a ideia de evolucionismo e dualismo.

O evolucionismo e o dualismo (Quijano, 2005) estariam intrinsecamente articulados, gerando a ideia de que todo o processo histórico se dá de forma unilinear e unidirecional, ou seja, a natureza do processo histórico se daria do “primitivo” ao “civilizado”, em que o último é simbolizado pelos europeus e seus modos de vida, de ser e de produção de saber; e o primeiro, caracterizado como inferior e que, para atingir o ideal de modernidade, deve europeizar-se.

Nesse sentido, cria-se, por parte do sistema de dualismo, pares dicotômicos (Fabrício, 2017), como primitivo/civilizado, tradicional/moderno, não-europeu/europeu; por parte do evolucionismo, articulado ao anterior, a ideia, portanto, de não-evoluído/evoluído, corpo/ alma, não-racionais/racionais e inferior/superior (Quijano, 2005). Essa lógica simplificadora,

sustentada pelo argumento da naturalização das diferenças, é a base da colonialidade¹⁴ do saber e do poder (Fabrício, 2017).

Em consonância com o dizer de Quijano (2005), Silva Jr., Quaresma; Brasileiro (2022) entendem o colonialismo como uma forma de subjugação, a partir da degradação ontológica do dominado. Ou seja, reduz os outros grupos étnicos à ontologicamente inferiores e busca justificar, a partir disso, a dominação e a exploração desses grupos étnicos racializados.

Colonialidade, segundo Maldonado-Torres (2018), é um movimento permanente de violências praticadas contra os indivíduos colonizados, atacando suas criações e suas culturas, que reforça no colonizado que sua forma de ser, de saber e de poder são as razões de tais diferenças, fazendo com que parte dos colonizados adotem os costumes e modos de pensar dos colonizadores.

Essas manutenções dos legados do colonialismo moderno, afirmam Silva Jr., Quaresma; Brasileiro (2022), consistem na participação ativa, não mais passiva, dos sujeitos colonizados na destruição e negação de sua própria cultura. Isso quer dizer que as lógicas, ora impostas por dominação coercitiva, trata-se agora de uma dominação impregnada nos valores circulantes, em nossa sociedade (Maldonado-Torres, 2018), como os DE's (Souto Maior, 2009) por exemplo.

Restaria, segundo Quijano (2005), aos setores dominados, uma “situação natural” de inferioridade e não somente de traços fenotípicos, mas também no âmbito mental e cultural daqueles grupos. Essa situação pretensamente natural é sustentada na linguagem pelos discursos e, aqui, entendemos que pelos DE's. Esse processo envolve estratégias e a elaboração de artefatos culturais, o controle de todas as formas de cultura e produção de conhecimento, os quais se articulam a fim de sustentar uma “verdade” construída para a manutenção do poder dominante, em torno de uma hegemonia europeia, por meio de repressões aos padrões simbólicos e de expressão dos colonizados, legando a esses a ideia de pessoas iletradas, subalternas e de subcultura.

Movimento contrário ao da colonialidade, a decolonialidade/descolonialidade se apresenta como forma de resistência e de organização, a fim de desarticular o curso do processo de homogeneização, silenciamento e apagamento dos indivíduos subalternizados.

Sendo assim, olhar para os sentidos que a oralidade adquire nos *posts* compartilhados podem auxiliar no entendimento sobre movimentos decoloniais no ensino e aprendizagem de línguas. Observar o que subjaz os discursos nas redes sociais é uma ótima forma de se perguntar como a sociedade elabora, na atualidade, os sentidos sobre as práticas orais. Ao mesmo tempo, se faz importante entender como esses sentidos podem desencadear a naturalização de outros, que os reforçam em dispositivos envolventes. No item a seguir, serão apresentadas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem, em diálogo com os movimentos de decolonialidade.

2 Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa: oralidade, gramática e decolonialidade

Quanto às diferenças entre oralidade e escrita, Fávero, Andrade e Aquino (2011) apontam para as especificidades das duas modalidades e como a dialogicidade nelas atua, em contextos/situações sociais presenciais, destacando, por exemplo, que a modalidade escrita tende a perder o controle do que se produz no texto, visto que a resposta do interlocutor pode não ser imediata, como ocorre na oralidade.

Além disso, no que se refere a contextos sociais presenciais, Fávero, Andrade e Aquino (2011) lembram como os discursos se desenvolvem dentro de situações sociais específicas; a fala, diferente da escrita, não necessita de uma contextualização, visto que todo o contexto acontece

¹⁴ Ressaltamos a diferença entre colonialismo e colonialidade: enquanto o primeiro vai da “descoberta” à independência das antigas colônias; o segundo trata-se de uma lógica ainda persistente de desumanização (Maldonado-Torres, 2018)

em torno. Porém, faz-se necessário pontuar que essas concepções de Fávero, Andrade e Aquino (2011) referem-se às modalidades de escrita e de oralidade apenas em contextos sociais presenciais. Atualmente, dada às interações sociais on-line, intensamente presentes na vida das pessoas, mensagens de texto, por exemplo, podem ter retorno do interlocutor em poucos segundos. Além de que, muitas redes sociais possibilitam o envio de mensagens por áudio, tornando usualmente necessário que seja pontuada uma contextualização, no ato daquela interação social, para que essa se dê de forma efetiva.

Em todo caso, segundo Marcuschi (2011a), esse fenômeno de contextualização imediata presencial, em um contexto sincrônico de interação, não produz dicotomias entre as modalidades. Cada uma delas tem especificidades que as contextualizam de formas diferentes. Esse autor ainda dizia, no final década de 90, por exemplo, que a oralidade:

seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, como se expressou Ong (1987), ao caracterizar a distinção entre povos com ou sem escrita (Marcuschi, 1997, p. 126).

Visto que os textos orais são mais utilizados no dia a dia do alunado e que também há formalidade e gênero a serem trabalhados através/com a oralidade, inquieta o pouco espaço que essa modalidade possui nas salas de aula. Há uma espécie de interdito dessa oralidade, nesse sentido, já que se busca o registro escrito como sendo o objetivo maior da escolarização. Assim sendo, cria-se um pretenso mundo da “informalidade” e do “ordinário” atrelado à oralidade e um mundo “formal” e do “especial” atrelado à escrita, afastando ainda mais a cultura do cotidiano do mundo escolar.

A partir dessas afirmativas, vale destacarmos duas problemáticas, apresentadas por Costa-Maciel e Barbosa (2017), a respeito dos modos como a oralidade é compreendida em diferentes contextos. A primeira delas é a da oralização da escrita, que corresponde a uma visão na qual as práticas orais no ensino devem ser reproduções idênticas a construções escritas, reforçando o grafocentrismo (Silva Júnior; Zozzoli, 2021). Já a segunda corresponde à escrita como representação da fala, que se articula ao pensamento de que a escrita deve ser uma modalidade que “imita” as práticas orais, tal como elas se desenvolvem (Silva Júnior, 2019). Percebemos, com isso, que as duas problemáticas emergem de uma questão maior que toca, principalmente, os processos de formação de professores/as, que não dão conta de discussões a respeito de características relacionadas ao trabalho com a oralidade e a escrita como modalidades diferentes, porém articuladas.

Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa pode ser considerado, segundo Crescitelli e Reis (2011), como grafocêntrico, reproduzido acriticamente, pelas instituições de ensino e trabalhando, muitas vezes, a oralidade apenas como exemplo de falas coloquiais que, em termos de gramática tradicional, são tratadas como erros e desvios ao purismo linguísticos. Os autores apontam que o valor socialmente atribuído à escrita tem implicações ideológicas dos grupos dominantes e não imanentes da linguagem. Segundo Gnero (1998), “[t]oda língua é o produto de uma história social e de relações de poder entre grupos humanos.” Mas o que podemos entender sobre essa construção das relações de poder e de como isso foi se constituindo nas práticas?

Acerca da relação linguagem e ideologia dominante, Geraldí (2000) explica-nos que a construção do alfabeto, ao longo da história, se deu com a finalidade de criar elementos gráficos que registrassem a fala. Porém, o artefato produzido conseguiu se aproximar da sonoridade da fala, enquanto se distanciava da modalidade oral da linguagem. Segundo o autor, esse distanciamento é resultado do processo de apropriação social, por certas camadas da sociedade e da escrita, imprimindo “seus modos de apreciação do mundo, seus modos de falas, [...] de modo que qualquer outra escrita que não se conforme ao discurso proferido pelas camadas [...] é

considerado não escrita, quando na verdade o que está se excluindo são os discursos proferidos e seus sujeitos sociais” (Geraldi, 2000, p. 105). Ou seja, a tentativa de “higienização” da escrita é um reflexo da tentativa de “higienização” da fala desses indivíduos, silenciando-os e tentando apagar de seus discursos as marcas socioculturais e de historicidade. A partir desses processos de apropriação social, a escrita constrói, ainda segundo Geraldi (2000), estruturas sociais de exclusão, hegemonizando um determinado modo de uso da linguagem na sociedade. Para ele, o “distanciamento entre oralidade e escrita resulta de diferentes trabalhos discursivos, como tais marcados pelos processos sociais de apropriação das diferentes modalidades da linguagem” (Geraldi, 2000, p. 105).

No que se refere ao conceito de hegemonias linguísticas, Geraldi (2009) explica que são formas de construção que cerceiam a liberdade do indivíduo exercer, em sua língua, maneiras distintas do que os moldes preveem. Esses constrangimentos estariam implicados às relações de subordinação econômica e social que impuseram formas linguísticas dos conquistadores, determinando, por um lado, formas de fala de prestígio, por outro, formas que deveriam estar às margens ou serem extintas.

Essa relação de poder, no âmbito da linguagem, acaba por, seguindo a lógica dicotônica da colonialidade, reduzir-se a certo/errado, escrita/fala e superioridade/inferioridade. Segundo Marcuschi (2011a), estudosas como Scribner (1997) definem sociedades como primitivas ou complexas a partir do surgimento da escrita, demarcando, a partir disso, também o surgimento de uma “civilização”, o que o autor entende como um equívoco epistemológico, visto que haveria ocorrido uma “co-incidência” do desenvolvimento da escrita com o desenvolvimento tecnológico de algumas sociedades. Marcuschi (2011a) explica que investigações como de Scribner (1997) possuem caráter etnocêntrico, pois propicia um instrumento de dominação por um argumento de “superioridade cognitiva” por meio da ciência.

Esse pensamento hegemonic da linguagem amalgamados com as relações de colonialidade do poder, do saber e do ser, “buscam gerar uma cultura do ‘bem dizer’ com o fim de evitar ‘as práticas viciosas da fala popular’ e os barbarismos grosseiros da plebe” (González Stephan, 1996, p. 29 *apud* Castro-Gómez, 2005). Ou seja, não bastaria apenas que os indivíduos soubessem “se comportar” segundo a modernidade; para se tornarem civilizados, seria necessário também que adequassem sua linguagem às normas estabelecidas (Castro-Gómez, 2005).

São, para Castro-Gómez (2005), a Constituição, o manual de urbanidade e a gramática, as escrituras legais que regulamentariam as condutas dos atores sociais. A fim de introjetar tais disciplinas ao corpo e à mente, a escola seria o espaço em que formariam os sujeitos tais quais as normatividades estabeleciam, a pedagogia seria o artífice da materialização desse projeto de modernização e a escrita a necessária estabilização linguística, para construção de nação.

Levando em conta uma concepção tradicional de ensino na escola, o/a professor/a estaria responsável pela transmissão de pensamentos para os/as alunos/as. Porém, tal método, no nosso entendimento, mostra-se incapaz de promover um ensino contextualizado, interdisciplinar e significativo para os/as estudantes. Zozzoli (2009), na primeira década do século vigente, numa releitura daquilo que escreveu nos anos de 1990, discorre sobre como a perspectiva teórica do/a docente influencia no tipo de prática que ele/a propõe em sala e de como, sem formação apropriada, o/a docente não se apropria da expertise para saber a que linha teórica ou abordagem metodológica um exercício ou prática de produção corresponderia. Ela dizia, à época, que

De uso mais recente e decorrente das contribuições da Linguística Textual, tem-se as atividades com modelos de macroestruturas textuais (que, portanto, estão apoiadas em visões teóricas que ultrapassam o nível da frase, nas concepções de sujeito, linguagem e leitura de tipo b). São trabalhos de elaboração de textos a partir de modelos textuais, em que o aluno reproduz a macroestrutura do texto de base. Geralmente, na base dessas atividades, estão

as tipologias textuais que orientam sobre as diferenças de macroestrutura (Zozzoli, 2009, p. 244).

Entretanto, mesmo após variadas propostas de reformulação pedagógica ao longo das últimas décadas, o processo de ensino-aprendizagem parece manter ainda uma perspectiva conservadora e tradicional que, no caso das aulas de língua portuguesa, mantém certo foco no estudo da escrita e gramática normativa.

No entanto, sobre a insistência na gramática normativa, adotamos aqui o entendimento de Nolascio e Rodrigues (2021), que defendem que tal metodologia pedagógica se trata de uma educação colonial por excelência, visto que o alunado é analisado a partir de critérios que medem seus conhecimentos apoiados em uma gramática oficial que é estranha à vivência majoritária dos/as estudantes.

A gramática oficial constituiria, na visão dos autores deste artigo, uma forma de tentar estabilizar a linguagem e homogeneizar suas formas de uso, o que remete à lógica colonialista, em que a colonialidade se vincula, segundo Fabrício (2017), à “pureza linguística” e, consequentemente, à pregação da superioridade racial, social e cultural, consagrando a variante das classes privilegiadas como a unicamente correta. Esse monolingüismo, que se trata da “percepção de língua/linguagem, cuja insensibilidade histórica e contextual as constituem como operações exclusivamente mentais, cognitivas, descorporificadas e apartadas da sociedade” (Fabrício, 2017, p. 20), é também um aspecto da colonialidade; e a manutenção dessa ideologia e da pureza linguística resultam, segundo Fabrício (2017), na rejeição da língua falada pelos/as estudantes, instaurando, então, o racismo cultural nas escolas.

Nesse sentido, a escola teria seu modo de operar o pensamento colonialista, como se pode perceber nos dizeres de Ortiz Ocanã et al. (2021, p. 121): “[a] educação moderna oculta em sua retórica a lógica colonial. A colonialidade pedagógica, curricular e didática, constitui a face oculta do discurso educacional que tem configurado a modernidade”.

Mesmo que existam iniciativas e projetos de docentes que buscam promover, em suas salas de aula, perspectivas e práticas pedagógicas que visam a decolonialidade, integrando-a como exercício constante, preenchendo o ambiente escolar com múltiplas referências (Lopes, 2024), esses/as professores/as posicionam-se na contramão de um currículo escolar que favorece, dá subsídios e privilegia predominantemente práticas coloniais. Assim, esses projetos decoloniais tendem a ser exemplos pontuais de práticas disruptivas, em meio a uma política colonialista comum e predominantemente seguida e incorporada, nas salas de aula e pelas escolas, visto os parâmetros curriculares que norteiam a instituição.

A escola, assim, seria uma das instituições mantenedoras e acentuadoras das desigualdades sociais e teria a função de formatação do indivíduo (leia-se homogeneização), para a continuidade dos poderes estabelecidos:

Sempre que reconhecemos, na sociedade do presente, a luta ideológica de diferentes interesses, estamos olhando o presente com um olhar do tempo futuro. Para aqueles que projetam um futuro que repete as relações sociais do presente — em que são beneficiados e por isso mesmo impõem seus interesses como interesses de todos —, trata-se de entender a “formação” como “enformação”, definindo desde sempre, e com o olhar voltado para o passado, como deve ser a forma do futuro. Trata-se de construir o futuro não como acontecimento, mas como uma repetição do presente. Busca-se congelar os acasos para produzir/construir subjetividades assujeitadas a um conjunto prefixado de modos de compreensão do mundo (Collares; Moyses; Geraldi, 1999, p. 205).

Mas como romper com a colonialidade no ambiente escolar? Fabrício (2017) explica que, para as práticas pedagógicas e processos de ensino-aprendizagem, a metáfora da

descentralização pode vir a (des)pensar, (des)praticar e (des)inventar as normas, tecendo um processo de decolonialidade do saber, do conhecimento e do poder. Baseando-se em processos de questionamento de verdades e certezas da “modernidade” em geral e, consequentemente, a descentralização da escrita (e dela, nesse contexto, relacionada necessariamente com a norma-padrão gramatical) nas aulas de língua portuguesa¹⁵, esse movimento e prática pedagógica seria capaz de retomar e valorizar a oralidade como material de estudo e análise. Dessa maneira, a posição de “demonização” das variações dialetais, nos discursos em circulação, seria dissolvida da sala de aula, entendendo a decolonialidade da educação, assim como Fabrício (2017), Ortiz Ocaña et al. (2021), como forma de validação dos saberes “outros”, por ora marginalizados.

Nesse sentido, os estudos sobre a oralidade ganhariam espaço nas aulas de língua portuguesa, sem que haja o “esquecimento” da modalidade escrita, entendendo as especificidades de ambas modalidades e como não devem ser postas em par dicotômico e, sim, em possibilidades diversas de expressão, percebendo a oralidade como uma riqueza outra.

Tal movimento seria decolonial em muitos sentidos: primeiro, porque, como já dito, a partir do trabalho com a oralidade, validam-se outras formas de dizeres; segundo que, por meio do incentivo e validação dos textos orais, DESpratica-se a ideia de estabilização (maior) da língua por meio da escrita e, portanto, dando espaço para que a língua mude e as diferenciações se realizem assentadas na identidade de cada grupo social; terceiro, que os textos orais podem ser trabalhados também à luz da variante privilegiada, em vista, principalmente, de meios sociais cujo acesso é regulado por grupos dominantes que cobram e subjugam como incompetente aquele/a que não fala de acordo com a norma-padrão (ou aquele/a que não vê porque falar conforme ela)¹⁶; quarto, a própria escrita pode ser estudada a partir de variantes populares; quinto, por meio dos estudos da oralidade é possível introduzir debates sobre as desigualdades do mundo social, realizando discussões de relevância social; e, por fim, sexto, que por meio do respeito às variedades de formas de expressão, se cria, na escola, espaço onde a diversidade não é apagada, mas exercida.

Na próxima seção, serão elencadas e explanadas as metodologias empregadas nesta pesquisa.

3 Metodologia: campo, abordagem

O campo de estudo é o da Linguística Aplicada Implicada que é

uma perspectiva de atuação do estudo em LA que pressupõe mais do que a relação dialógica entre o/a pesquisador/a e seus objetivos de estudo, compreende essa relação como uma conscientização de que a escritura de uma pesquisa é uma escritura na/da vida. Assim sendo, a pesquisa idealiza e constrói novas práticas no mundo porque ela é ação concreta.” (Souto Maior, 2024, p. 495-496).

¹⁵ Ainda há os estudos subalternos, indianos, o pós-colonialista, com sucesso de produção, e, enfim, os decoloniais. Segundo Quintero; Figueira; Elizalde (2019), as “diferenças entre os estudos subalternos, o pós-colonialismo e a decolonialidade não acarretam necessariamente um empecilho à sua articulação, pois o uso conjunto dessas aproximações, longe de criar obstáculos à análise da colonialidade, em alguns casos a potencializa, graças à presença e integração de outros instrumentos analíticos e de tradições críticas que podem auxiliar na compreensão de suas dinâmicas.”

¹⁶ Esses meios sociais regulados por grupos sociais dominantes do qual falamos tratam-se, por exemplo, do mercado de trabalho e das instituições acadêmicas. Nesse caso, o trabalho com oralidade e variante dominante seria uma forma de aumentar o repertório do/a estudante ante uma necessidade pragmática e tática — sobretudo por serem meios de mobilidade social. Esse trabalho, no entanto, precisa ser realizado considerando um viés crítico e problematizador dessa mesma demanda.

Em meio a isso, a abordagem metodológica desta pesquisa é qualitativa (Flick, 2004; Lüdke; André, 1986; Triviños, 1987; Chizzotti, 2000), na vertente da etnografia virtual e em articulação com os estudos discursivos da Linguística Aplicada (Souto Maior, 2022).

Para autores como Flick (2004) e Chizzotti (2000), a abordagem qualitativa se lastreia na compreensão de certos “fenômenos” ou práticas sociais, dentro de uma dimensão subjetiva baseada na dimensão social. Esses estudos observam, nesses “fenômenos”, características complexas e/ou únicas. Na abordagem qualitativa, não há um modelo único para o encaminhamento do estudo desenvolvido, inclusive porque as Ciências Humanas e Sociais possuem especificidades, pressupondo uma metodologia própria ou uma diversidade de metodologia.

Consideramos o cunho interpretativista da análise, no qual se “privilegia a especificidade, o contingente e o particular” (Moita Lopes, 1994, p. 332). Nesse tipo de procedimento metodológico, tanto a subjetividade quanto a “intersubjetividade” são focos de análise e apresentam uma relação de troca. Dessa forma, numa ótica qualitativa, é inviável pensar em neutralidade do/a pesquisador/a, visto que ele/a é o/a primeiro/a participante de pesquisa a se autoinvestigar e se autoquestionar, enquanto parte de um todo. Além disso, os significados apreendidos da interação entre os seres humanos, em determinado contexto, têm suma importância nesse tipo de procedimento metodológico.

Os estudos discursivos na Linguística Aplicada, por sua vez, promovem esse movimento de apreensão, estranhamento e até contestação de significados, fazendo com que o estudo convoque o/a pesquisador/a para uma implicação com seu dizer/fazer pesquisa.

A etnografia virtual, vertente que optamos para este estudo, corresponde a um desdobramento da pesquisa etnográfica que se volta às interações efetuadas em ambientes virtuais/digitais. Como afirma Gutierrez (2009), a abordagem etnográfica não é novidade como metodologia de pesquisa na internet, pois ela considera o ciberespaço como um espaço sociocultural, e mesmo que a descrição seja profunda e criteriosa, ainda assim ela pode resultar em incompleta, frente a complexidade desse campo de prática social. Nesse sentido, ainda segundo Gutierrez (2009, p. 04), essa noção contribui para que possamos reconhecer “as contradições como motores do desenvolvimento do fenômeno pesquisado e como guias do olhar que se debruça sobre a realidade social.”. Em meio às suas características, ainda destacamos a observação crítica de como os sujeitos interagem e como os fenômenos sociais podem ser identificados e problematizados, através dessas interações.

Assim, no nosso recorte temático, intentamos estudar como a decolonialidade pode contribuir para o trabalho com a oralidade, na sala de aula, a partir de uma discussão que toma como material de análise os discursos de publicações do *Instagram*.

No mês de março de 2021, foram visualizadas/salvas, a partir do #víciodelinguagem (*hashtag* vício de linguagem), 164 postagens, que tinham: a) conteúdo temático sobre oralidade; b) caráter informativo, na tentativa de “ensinar” algo aos consumidores da rede social em questão; e c) sido publicadas a partir de 2020.

Dessas 164 postagens, a partir de uma leitura inicial das que haviam sido publicadas entre os dias 10 e 25 de novembro de 2021, foram selecionadas três: uma, porque era ilustrativa da mobilização de DE’s estigmatizantes da oralidade; e as outras duas foram selecionadas porque nos propiciavam desdobrar as discussões sobre a dicotomia oralidade e escrita, a partir de discursos que tematizavam os traços da oralidade na escrita e traço da escrita na oralidade. A leitura exploratória, bem como a análise inicial, ocorreu no ato da seleção dos dados, observando os discursos e as escolhas lexicais.

Além dos critérios acima apresentados, retomamos as seguintes perguntas de pesquisa para proceder com a análise do trabalho: 1) quais discursos sobre oralidade são veiculados a partir da *hashtag* vício de linguagem?; 2) o que esses discursos nos indicam quanto ao valor da oralidade, dentro da perspectiva dos estudos da Linguística Aplicada e dos Estudos Decoloniais?;

3) de que forma os DE's estigmatizantes sobre a oralidade são atravessados por outros discursos?; 4) quais são as possíveis implicações desses DE's sobre oralidade?

Com base nisso, alinhamos um escopo analítico que articula o nosso construto teórico com os dados construídos. No procedimento analítico, categorias como dicotomia fala e escrita, pureza linguística e higienização da fala foram encontradas como indícios de DE.

4 Análise discursiva dos dados: os discursos envolventes e os movimentos de decolonialidade

Neste espaço, empreendemos as análises discursivas da pesquisa, levando em consideração a base teórica construída e apresentada. Dessa forma, articulam-se os dados com interpretações respaldadas no que se defende acerca da oralidade e da decolonialidade.

Os gêneros digitais, textos multissemióticos e novas tecnologias no século XXI podem vir a agregar multiplicidade cultural e semiótica na internet e nas redes sociais. Porém, a colonialidade espraia a sua influência nos mais diversos âmbitos das sociedades e plataformas como o *Instagram*, por exemplo, estão também incluídas.

Aqui se seguirá a análise de três textos multimodais de contas que se utilizam do *Studygram* (uso da rede social *Instagram* como ferramenta de estudo), em torno de conteúdos sobre vícios de linguagem e oralidade.

Antes de mais nada, é importante destacarmos que o presente trabalho não é uma crítica dirigida a esses *Studygrams*, muito menos aos produtores dos conteúdos selecionados, mas um chamamento a uma reflexão coletiva sobre consequências desse tipo de atividade. Tais postagens podem reproduzir discursos acríticos sobre a linguagem, pautados no desejo de uma padronização, reforçado pelo DE de que há uma única variante da língua certa, a qual deve ser seguida, à revelia de qualquer situação e contexto.

Nesse sentido, pautando-nos em Ortiz Ocaña et al. (2021), quando consideram que não estamos isentos/as de assumir alguns postulados colonizantes, visto que os pressupostos das epistemes eurocêntricas estão enraizados em nossa coletividade e que o próprio projeto de modernidade mira na (en)formação de subjetividades. Compreendemos, portanto, que a linguagem é o espaço de construção dessa tentativa de enformação das subjetividades e das realidades discursivas que constituem as interações. Os DE's trabalham na costura dessa realidade colonialista, mas também podem ser dispositivos propícios para desconstrução dessa realidade perversa. A seguir, a primeira postagem e a análise na sequência:

Imagen 1 - Print de *post* de rede social *Instagram*, 29 de janeiro de 2022.

Fonte: <https://www.instagram.com/eusouosilverio/p/CQwo4mnjG42/>(2025)

Na figura acima, o título anuncia que apresentará dez vícios de linguagem que o/a leitor/a do *post* precisa “eliminar” (palavra destacada) da sua comunicação; abaixo são elencadas as dez marcações orais comuns. Na legenda da imagem, o autor ou autora explica que esses vícios de linguagem são “prejudiciais” ao serem falados em ambiente profissional, embora sejam aceitos em contexto de lazer “com os amigos”. Inclusive, caminhando para o final do *post*, ainda se explica que os vícios de linguagem podem “destruir” sua comunicação e fazer com que as pessoas do trabalho tenham uma “visão distorcida” daquelas que as utilizam como profissional.

Por partes, é preciso destacarmos o termo “vídeo de linguagem”, que se entende aqui como “manias de linguagem”, ao mesmo tempo que também pode remeter a um DE de desvirtuação, ou seja, de “desvio à virtude” ou como “ato que fere o que é puro”. Como continuidade do título, mas em posição de subtítulo, ele/a anuncia, de forma subentendida, que os dez vícios a serem elencados devem ser eliminados da comunicação. A palavra “eliminar” é forte, remetendo a um apagamento violento de algumas expressões de sua fala; já se destaca um DE predominante, a partir das escolhas lexicais até aqui apresentadas (“eliminar”, “destruir”, “distorcida”). Notamos que o *post* não especifica que há diferentes contextos de fala, dando a entender que isso não teria importância na situação de comunicação, e que a exclusão sumária e inteprestativa se dê sem que se reflita sobre a situação/contexto, mas como se fosse algo intrínseco da linguagem. Mesmo quando cita outro contexto numa construção dicotômica: churrasco com os amigos vs. ambiente profissional, marcas interacionais de contextos de oralidade, como: “né”, “então né” e “entendeu?” ainda não são apresentadas discursivamente como formas usuais de linguagem. Segundo o texto: “falar assim, com seus amigos, num churrasco de final de semana, é aceitável” (grifo nosso), o que não deixa de, segundo a interpretação dada, como algo “errado”.

Em resumo, ao observar as expressões elencadas, entre elas: “Então...”, “hum...”, “é...”, “tipo assim...”, “É isso...”, “Né...”, “Então, né...”, “Pois é...”, “Entendeu?” e “Ok?!...”, que são marcas comuns da oralidade, muitas delas com efeito fático, as pessoas são aconselhadas a excluí-las do seu vocabulário. Essa exclusão atua como uma espécie de higienização, através de um DE, considerando que DE é um sentido dado/construído social e historicamente aos/as interlocutores/as, como uma memória social que pode reforçar relações de poder e pode funcionar como estratégia da sua manutenção (Moreira Jr.; Souto Maior, 2020).

É preciso destacarmos que tal movimento de uma suposta higienização da fala pode ser uma forma de tornar a oralidade cada vez mais próxima da escrita, que, nesse sentido, seria o ideal de expressão para uma visão simplificadora e acrítica da linguagem.

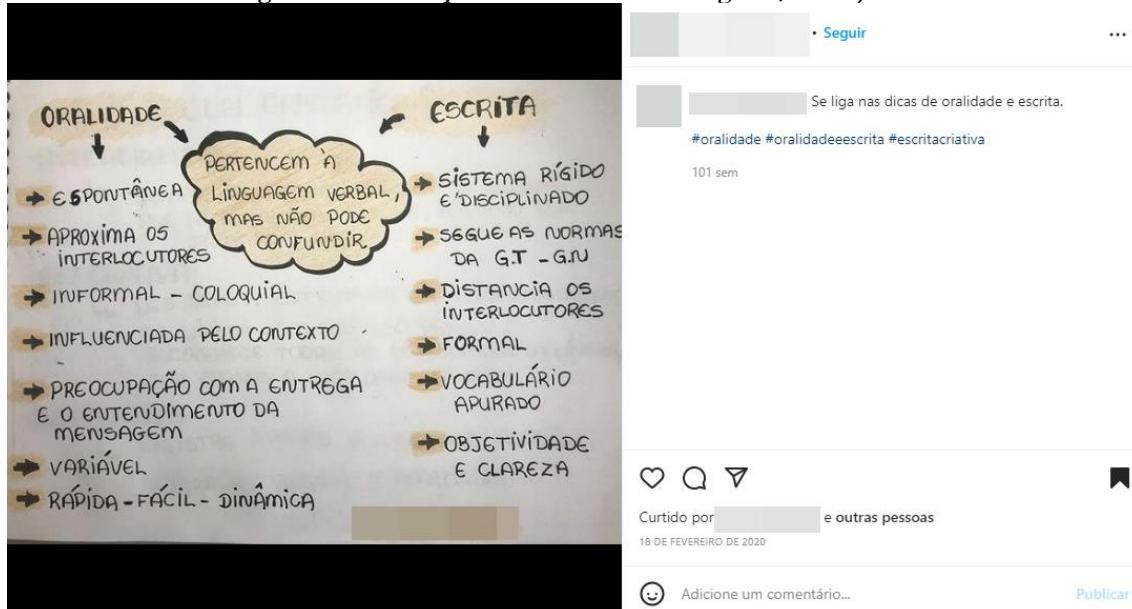
Além disso, o/a autor/a não se equivoca ao dizer que tal aproximação da oralidade à escrita nos ambientes profissionais é cobrada (essa cobrança é factual). Estamos, portanto, problematizando não o fato de o indivíduo (produtor/a desse conteúdo) estar fazendo essa cobrança, mas sim problematizando as forças que o/a levam a aconselhar esse cancelamento sumário de uma modalidade, sem que perceba criticamente as imposições do apagamento de subjetividades e da diversidade de expressão.

Essas colocações nos remetem ao dizer de Maldonado-Torres (2018), quando explica que os sujeitos colonizados são representados, dentro do pensamento colonial, de tal forma que eles se autorrejeitem, sendo suas formas de ser, saber e poder subvalorizados dentro da dinâmica de acúmulo e de exploração, fazendo com que o colonizado assimile valores eurocêntricos (através dos discursos também), com fim de possibilitar sua ascensão nas estruturas de poder.

Ou seja, pensando os dizeres de Maldonado-Torres (2018), nesse caso específico, o/a autor/a, como também classe operária, produz tal conteúdo como forma de autorrejeição dos sujeitos e de suas formas de ser, pois tais formas de diferenciação são subvalorizadas pela dinâmica do mercado e do capital, necessitando, portanto, que os sujeitos se adequem ao modo de operar das estruturas de poder se quiserem alcançar sua ascensão social. Em outras palavras, os indivíduos precisariam adaptar suas formas de falar à maneira da escrita, que, por ser fator estabilizador da língua, busca homogeneizar os/as falantes enquanto usuários/as da língua; produzindo, assim, a “subjetividade moderna”, o “bom cidadão”, o “civilizado”, enfim, o *homo economicus* (Castro-Gómez, 2005)¹⁷.

Essa estabilização da língua, assegurada pela escrita, e a preocupação de policiamento ante a fala, podem ser vistas na imagem abaixo, correspondente à segunda postagem que analisaremos neste trabalho.

Imagen 2 - Print de post da rede social Instagram, 29 de janeiro de 2022.



Fonte: <https://www.instagram.com/praticaderedacao/p/B8ujBFhgOt6/> (2025)

¹⁷ O projeto de construção da nação requer a estabilização linguística para uma adequada implementação das leis e para facilitar, além do mais, as transações comerciais. Existe, pois, uma relação direta entre língua e cidadania, entre as gramáticas e os manuais de urbanidade: em todos estes casos, do que se trata. É de criar ao *homo economicus*, ao sujeito patriarcal encarregado de impulsionar e levar a cabo a modernização da república (Castro-Gómez, 2005, p. 82).

Nesse *post*, de outro perfil do *Instagram*, elencam-se algumas características comuns às modalidades oral e escrita, o que ajuda a entender quais DE's circulam em relação a elas. Da oralidade, o autor ou autora do *Post 2* traça, como características: a espontaneidade, a informalidade, a influência do contexto, sua variabilidade e a dinamicidade dela. Da escrita, são ressaltados seus aspectos de sistema rígido e disciplinado, relacionado à norma-padrão, ao distanciamento dos/as interlocutores/as, à formalidade e à linguagem apurada, e à objetividade e clareza.

Ora, chama-nos atenção, no *corpus* em destaque, a dualidade entre: fala/escrita, informal/formal, variável/apurado, dinâmico/rígido e dependente/independente do contexto, acentuando o aspecto dicotômico entre a fala e a escrita.

Sobre o caráter informal/formal da fala/escrita, apreendemos uma desconsideração das possibilidades diversas tanto da fala como da escrita, empregando-se um DE que institui formas estanques de acontecimentos para as modalidades. Segundo a apresentação no *post*, a primeira modalidade está carregada de informalidade, assim como a segunda, de formalidade. No entanto, nem sempre as interações se dão dessa forma, elas se dão em dependência ao contexto e ao objetivo da produção textual oral ou escrita ou à intenção discursiva (Marcuschi, 2011b). Estimula-se o DE, portanto, de que a oralidade esteja atrelada somente a formas “pouco sérias” do dizer e, à outra modalidade, atribui-se seu contrário.

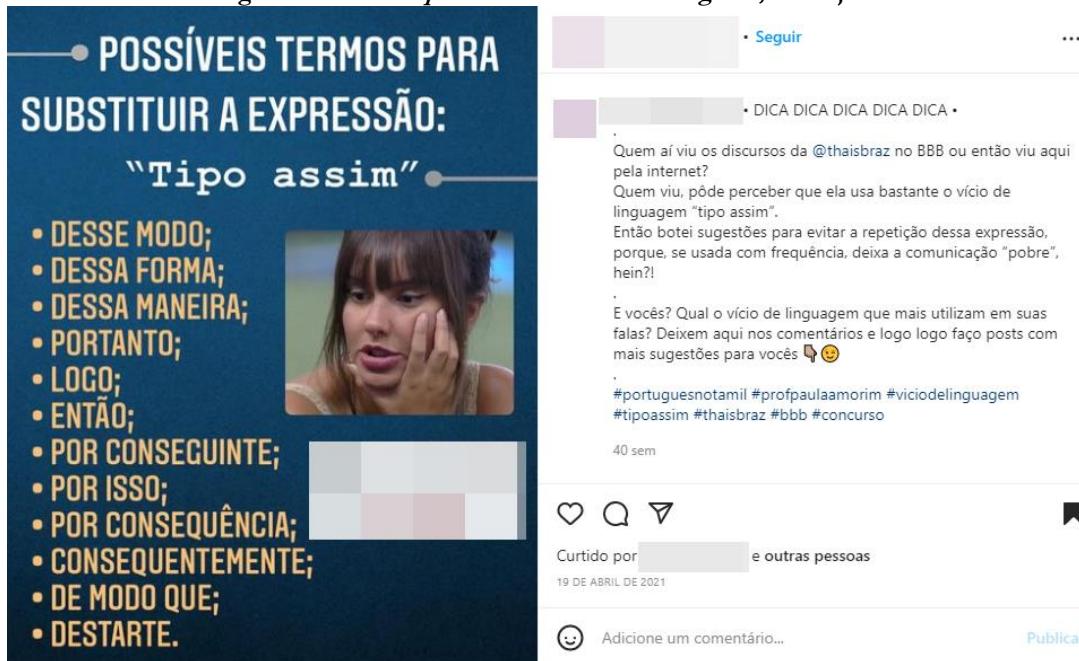
A divisão acaba por lançar o entendimento de uma “impossibilidade” de ambas terem formas diversas de expressão, o que nos remete à ideia de que a oralidade deva ser adaptada à “pureza” da modalidade escrita.

Esse é um DE que impõe várias consequências para as compreensões das interações no mundo, relacionadas, por exemplo, ao constrangimento de determinados grupos ou comunidades de estarem inseridos/as em práticas sociais de que seriam supostamente restritos a determinados segmentos, como ir ao teatro ou ao cinema. Essas pessoas não estão autorizadas a participarem de contextos culturais povoados por determinada “elite”, constituindo, assim, a linguagem menos formal como obstáculo para que exerçam suas vivências.

Essa pureza é também destacada como aspecto da escrita nos termos do DE de modalidade “apurada”, portanto estática e não variável, que não depende do seu contexto, sendo axiologicamente apartada dele. Trata-se de uma incompREENSÃO dessa prática, visto que a escrita é também dinâmica e dependente de um contexto para a produção de sentidos. A diferença é que, no caso da oralidade, tal produção de sentido pode ser simultânea, enquanto que, no caso do texto, pode haver um maior espaço de tempo. E, nesse sentido, entendemos, que o/a autor/a do *post* fala em termos de não distante/distante, embora possa soar como grau de intimidade intrínseca às modalidades.

O par dinâmico/rígido possibilita reconstruir a ideia da escrita como estabilizadora da linguagem, instituindo, assim, mais um DE. Isso se dá porque tal modalidade pode assegurar, por regra, o uso da variante privilegiada e a ampla circulação dos discursos da ideologia dominante, dando pouco espaço às variantes e aos discursos outros.

A fim de se darmos continuidade à análise de postagens no *Instagram*, com o uso da hashtag #viciodelinguagem, por perfis que se caracterizam como *Studygrams*, na imagem abaixo, apresentamos o terceiro *post* selecionado:

Imagen 3 - Print de *post* da rede social *Instagram*, 29 de janeiro de 2022.

Fonte: <https://www.instagram.com/p/CN3SSE9pPps/> (2025)

Nesse terceiro recorte, começando pela legenda, o autor ou a autora do *post* contextualiza seu *card*, relatando que fora inspirado em dado observado no programa televisivo “BBB 2021”, em que uma participante, por nome de Thais Braz, usaria bastante “vício de linguagem”, como o “tipo assim...” (gíria bastante usada por jovens em determinada época de nossa história para preencher lacunas na oralidade ou para iniciar uma explicação), e que, por isso, a página estaria disposta de algumas alternativas à expressão usada, que, de acordo com a legenda, torna a comunicação “pobre”.

Analizando o *card* em si, o *post* anuncia novamente que elencará possíveis termos substituidores do “vício de linguagem”, cometido pela participante, como: “Desse modo”, “Dessa forma”, “Dessa maneira”, “Portanto”, “Logo”, “Então”, “Por conseguinte”, “Por isso”, “Por consequência”, “Consequentemente”, “De modo que” e “Destarte”.

Ora, é perceptível que tais operadores elencados são característicos de escritas formais e, visto que Thais Braz usava da oralidade num contexto informal, não caberia a troca da expressão “tipo assim...” por nenhum desses termos sugeridos, ao menos em consonância com a ideia de adaptação da linguagem ao seu contexto de uso. Há um DE estabelecido que retira totalmente a expressão “tipo assim” de circulação, que é característica de uma linguagem jovem de uma determinada época.

Tal recorte nos remete a um DE de higienização da fala. Nesse sentido, não só a escrita não pode conter traços da oralidade, pois seria ferir as regras estabelecidas do “bem escrever”, como força a ideia de que a oralidade, para tornar-se apurada, precisa incorporar termos comuns da escrita. O que nos demonstra, mais uma vez, o discurso sobre a função de estabilização da língua pela modalidade escrita.

Essa pretensa estabilização, que assegura a “pureza” da língua, tem como instituição materializadora a escola, que tem a atribuição de ensinar aos alunos e às alunas a forma homogeneizadora de expressão, subvalorizando variedades e formas outras de uso da linguagem que possuem os papéis sociais de seus falantes. Desqualificar e tentar silenciar ou apagar as diferenças dialetais é uma forma de silenciar ou desqualificar as pessoas que as utilizam e que, é claro, se encontram “abaixo” na relação de poder com as demais classes sociais, segundo Gnero (1998). Podemos dizer que, na escola, a “correção linguística” é um instrumento de controle dos modos de fala das pessoas, a favor da defesa de uma forma gramatical utilizada por determinada

comunidade em detrimento de outras, que não admite, por exemplo, variações linguísticas. É, então, uma ferramenta de homogeneização dos dizeres dos/as falantes de sua comunidade cultural, padronizando-os de acordo com as “formas corretas” de expressão e instituindo DE’s, para dar legitimidade a esses sentidos.

Neste artigo, defende-se a necessidade de um trabalho, em sala de aula, que integre a fala e a escrita, que apresente suas características sem valoração intrínseca, visto que a valoração dada é social. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2011), os estudos da oralidade merecem ser realizados em paralelo aos da escrita, descartando a ideia de modalidades com diferenças estanques, ou seja, inconciliáveis e que podem, portanto, articularem-se entre si. Levando em conta, segundo Nolascio e Rodrigues (2021), o papel essencial que a linguagem possui para o desenvolvimento de uma criticidade transformadora, através dela é possível iniciar, no ambiente escolar, um processo que venha a contornar a posição de submissão que grupos sociais exercem, em nossa sociedade.

Considerações finais

Por estar imbricado na área da Linguística Aplicada Implicada, este trabalho já anuncia seu comprometimento com as práticas sociais de linguagem e, consequentemente, com os sujeitos que as integram, responsabilizando-nos pelo construto de sentidos enredados na pesquisa. Dessa forma, problematizar os modos como a oralidade é compreendida, dentro de um paradigma colonial e grafocêntrico, é importante, para que possamos identificar, através de uma análise discursiva que articula teoria e prática, a necessidade da promoção de um pensamento decolonial até mesmo nos modos de compreender as modalidades de linguagem dentro e fora do ensino da língua, na escola.

É com base nessas problemáticas que surgiram os objetivos do presente estudo. Nosso objetivo geral foi o de investigar o lugar da oralidade em publicações sobre os vícios de linguagem na rede social *Instagram*, a partir da perspectiva decolonial, com a análise de DE’s. Desenvolvemos nosso estudo a partir dos seguintes objetivos específicos: analisar alguns dos discursos na rede social *Instagram* que evidenciam a discussão do vício de linguagem; refletir sobre um possível desprestígio da modalidade oral nessa discussão, através dos estudos decoloniais e da Linguística Aplicada Implicada; e problematizar o lugar que a oralidade ocupa nesses discursos.

O estudo mostra que as vozes dominantes, por mais questionadas que sejam e por mais pesquisas decoloniais que tenham sido desenvolvidas, ainda têm um poder influente sobre a escola, atravessando a formação dos sujeitos de maneira diretiva e envolvente. Assim, o privilégio da escrita não somente impacta o planejamento pedagógico dos/as professores/as e as maneiras como eles/as efetuam suas ações em sala de aula, mas, também, nas interações que os sujeitos, que certamente passaram pela escola, constituem em redes sociais, como o *Instagram*. Vemos, no *corpus* analisado, uma perspectiva de exclusão de expressões próprias da oralidade, tratando tal modalidade como um problema, por não ser uma representação fiel do código escrito.

À guisa das análises realizadas, refletimos que as implicações éticas, sociais e políticas desses discursos envolventes estigmatizantes circulados podem gerar efeitos críticos a grupos sociais ou a manifestações sociais que tem na oralidade uma forma de sustentação (como a ideia de partilha de saberes e tradições dos quilombolas e das comunidades originárias, bem como a subvalorização do RAP, do repente e do cordel, por exemplo, como arte). Para além disso, os discursos associados ao discurso de estigma — como a do “mau falante” e “incompetente” — ajuda a reforçar as desigualdades sociais, principalmente de pessoas participantes de culturas mais oralizadas ou de indivíduos que não tiveram acesso ou não se sentem identificados com a utilização da variante privilegiada.

Ressaltamos que não se trata aqui adotar uma fala “sem regras”. Pelo contrário: trata-se de validar a linguagem em seu devir vivo e constante, tendo entendimento de que seus/suas

falantes reconhecem (de alguma forma) a necessidade de se orientar por alguma padronização formalizante da língua, para que sua intenção de interação seja realizada.

É importante ir ainda mais além nessa problematização. Esses discursos de menorizações à oralidade são chancelados pela escola e essa, por sua vez, é duplamente forçada: 1) primeiro pelo mercado de trabalho (com quem mantém, na sociedade capitalista, uma influência dialética), em nível de justificativa da questão aqui estudada; 2) segundo, pelas provas e avaliações em massa (sejam avaliações institucionais, sejam os concursos públicos). Ambos os casos podem produzir uma justificativa de elementos colonizantes do ensino, como forma de defesa. A escola é uma instituição social construída para “educar” crianças e jovens para se adequarem à sociedade e para a manutenção de uma herança cultural (Geraldi, 2016).

Vale lembrar o que Ortiz Ocaña et al. (2021) dizem em um dos tópicos do “Decálogo para conseguir que nossos estudantes alcancem excelentes resultados nas provas estandardizadas”, que o resultado de um processo avaliativo não depende do avaliado e sim do avaliador e do instrumento de avaliação utilizado. Esses resultados acabam por nos alertar sobre a pertinência do debate acerca dos discursos envolventes e do uso das modalidades de linguagem, suas características e suas implicações, para os conhecimentos linguístico-discursivos dos sujeitos, em contextos de formação inicial e continuada de professores/as.

Outras medidas que também podem ser feitas (ou continuarem a ser feitas) é a elaboração de projetos de extensão, cursos extracurriculares e sequências didáticas de caráter decolonial, tanto no que se refere a fontes, referências e metodologias, quanto no conteúdo abordado/aplicado. Essas medidas contribuiriam para problematizar DE's hegemônicos, estruturas discursivas de poder e ordens vigentes, valorizando as diversas manifestações linguageiras e as identidades plurais implicadas nelas, além de estimular pensamentos e ações emancipatórias dos/as estudantes. Outra possibilidade de atuação é considerar as mídias digitais, visto que amplamente popularizadas, como arenas propícias para disputar discursos em torno da oralidade; de forma a (re)produzir e difundir, por meio de gêneros educativos (como *Studygrams* e vídeos de divulgação científica), uma visão contra hegemônica.

Os caminhos para chegarmos a uma educação plural e mais próxima daquilo que defende o pensamento decolonial são complexos e difíceis de serem alcançados. No entanto, firmamos nosso compromisso, como professores/as-pesquisadores/as, em prol da valorização da oralidade e do seu trabalho efetivo, no plano do ensino e fora dele.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 595p, 2018.
- CARNIN, Anderson; MAGALHÃES, Ana Maria de Mattos. Gêneros orais e escritos na escola: trajetórias e diálogos entretecidos. DOLZ, Joaquim; SILVA, Kleber Aparecido da. COBUCCI, Paula. **Dossiê temático em celebração aos vinte anos da publicação do livro**. Ling. (dis)curso 24. 2024. Fonte: <https://www.scielo.br/j/ld/a/6LMDQtbqzdNC7NBvk9z4nWq/?format=html&lang=pt>. Acessado em 02 de novembro de 2025.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência e o problema da invenção do outro. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autônoma de Buenos Aires, Argentina, 130p, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: A política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dez, p. 202-219, 1999.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. Gêneros orais e suas dimensões ensináveis: escolhas e proposições docentes no trato com a oralidade. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; GARCIA-REIS, Andreia Rezende; FERREIRA, Helena Maria. (Org.). **Concepção discursiva de linguagem:** ensino e formação docente. Campinas: Editora Pontes, 285p, 2017.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa:** Oralidade, escrita e leitura. Editora Contexto, 1º ed., 258p, 2011.

FABRÍCIO, Branca Falabela. Linguística Aplicada como Espaço de Desaprendizagem: Redescrições em Curso: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 280p, 2006.

FABRÍCIO, Branca Falabela. “Repetir-repetir até ficar diferente”: práticas descoloniais em um blog educacional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 18(2), p. 9-26, 2017.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório Oliveira; AQUINO, Zilda. Reflexões sobre a oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa:** Oralidade, escrita e leitura. Editora Contexto, 1º ed., 258p, 2011.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa.** Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Culturas Orais em Sociedades Letradas. **Letras:** Revista do Instituto de Letras da PUCCAMP, v. 19, n.1, p. 9-16, 2000.

GERALDI, João Wanderley. Da liberdade ao direito à expressão: hegemonias e subalternidades. In: PINTO, Paulo Feytor, BROHY, Claudine & Turi, JOSEPH-G. **Direito, Língua e Cidadania Global.** Lisboa: Associação de Professores de Português, p. 65-77, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Notas sobre a autonomia relativa do professor e seu cerceamento constante. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino.** Filosofia, arte e militância docente. Curitiba, p. 116-138, 2016.

GNERRE, Maurizio. **Língua, escrita e poder.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 128p, 1998.

GUTIERREZ, Suzana. A etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais on-line. In: **32ª Reunião Anual da Anped**, 2009.

KLEIMAN, Ângela Bustamante. **Leitura:** ensino e pesquisa. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: Bernardino-Costa, Joaze; Maldonado-Torres, Nelson; Grosfoguel, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** Editora: Autêntica Editora, 368p, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e Escrita.** Signótica. Jan./dez, 9:119-145, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita: uma ou duas leituras do mundo? **Revista Linha d'Água**, São Paulo, n. 15, p. 41–62, 2011a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 1 ed. 4. r. São Paulo: Parábola Editorial, 2011b.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 10, n.2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA JR., Rusanil dos Santos; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. As relações dialógicas e os discursos envolventes sobre a condição histórico-social de uma mulher amante. **Bakhtiniana. Revista De Estudos Do Discurso**, 15(4), 2020, p.122–148. Eng. 121. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/49383>. Acessado em: 30 jan. 2022.

NOLASCIO, Viviane Silva de Oliveira; RODRIGUES, Eliane Ricarte. Decolonialidade e letramento: o ensino de língua portuguesa no contexto pandêmico. In: **I ENEPEL- Encontro de estudos e Pesquisas Emancipatória em Linguagem.** Campinas, São Paulo: Pontes Editores, v. 1. p. 89-100, 2021.

NONATO, Sandoval. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Rev. Bras. Lingüist. Apl.**, v. 19, n. 1, p. 49-68, 2019.

NORONHA Leiliane Aquino; FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina; SANTOS, Rosângela Ívina Araújo dos. O ensino da modalidade oral da língua a partir da argumentação no gênero debate: os percalços encontrados no ato de argumentar. In: **VII Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa**, 2020, Porto de Galinhas. Estudos de linguagem em perspectiva: caminhos da interculturalidade. Porto de Galinhas: UFRPE, 2020. v. 1. p. 6420-6427.

ORTIZ OCAÑA, Alexander. ARÍAS LÓPEZ, María Isabel; PEDROZO CONEDO, Zaira Esther; FIORI, Clayton. Rumo a uma pedagogia colonial no/do Sul global. **Revista X**, [S.l.], v. 16, n. 1, fev. 2021, p. 118-147. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78826>>. Acessado em: 30 jan. 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, p. 117-142, 2005.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais.** Museu de Arte de São Paulo, 2019. Disponível em:

<https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acessado em 25 de março de 2025.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA JR, Adarlindo Vasconcelos da; QUARESMA, Edilan de Sant'Ana; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. A política educacional no Brasil: da colonização inicial ao neocolonialismo atual e o panorama de resultados. **REH- Revista educação e humanidades**, v. III, p. 227-250, 2022.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da; ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Oralidade, escrita e ensino de Língua Portuguesa: um trabalho colaborativo na perspectiva dialógica. **Desenredo**, v. 18, p. 787-808, 2021.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. **Produção oral sistematizada em atividades didáticas de Língua Portuguesa:** um trabalho colaborativo no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2019.

SOUTO Maior, Rita de Cássia. **As constituições de ethos e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação**. 2009. 183f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2009.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia; SOUZA, Dara Raiza Melo de, LIMA, Antônio Carlos Santos de. Constituições identitárias na formação inicial em letras e os discursos envolventes sobre o que é ser professor. **Revista Eletrônica Interfaces**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 116-130, 2021.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Estudos Discursivos na Linguística Aplicada Implicada. In: Luciane Sturm; Rita de Cássia Souto Maior. (Org.). **A Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos**. 1ºed., Tutóia: Editora Diálogos, v. 1, p. 516-541, 2022.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. A Linguística aplicada e a implicação na pesquisa: uma leitura bakhtiniana. In: Miguel Oliveira JR.; Ana Clara de Magalhães Medeiros. (Org.). **30 anos do PPGLL UFAL**. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editora, v. 1, 304p, 2023.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. A Linguística aplicada em diálogo com o Gedeall: implicações para a subjetividade do/a pesquisador/a e para a pesquisa. **Revista Leitura**, [S. l.], v. 1, n. 83, p. 493-511, 2024.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Leitura e produção de textos: teorias e práticas na sala de aula - uma revisão do panorama. **Revista Leitura**, [S. l.], v. 1, n. 43-44, p. 229–255, 2009.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Transdisciplinaridade e plurivocidade. In: SOUTO MAIOR, Rita de Cássia; ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; SILVA, Geison Araújo.; OLIVEIRA, Eliane Vitorino de Moura; LUZ, Lilian Soares de Figueiredo; SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da; AZAMBUJA, Kristianny Brandão Barbosa (Orgs.). **Estudos discursivos das práticas de linguagem**. Tutoia: Diálogos, p. 619-631, 2020.

Submetido em 16/05/2025

Aceito em 13/11/2025