



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**IDENTIDADES LINGUÍSTICAS NA FAVELA: NARRATIVAS
DOCENTES DE LETRAMENTOS NA ZONA NORTE DO RIO DE
JANEIRO**

JOYCE PEREIRA ESTANI

Sob a Orientação da Professora
Patrícia Bastos de Azevedo

Tese submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de **Doutora em Educação**,
no Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares. Área de Concentração em
Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Agosto de 2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

E79i Estani, Joyce Pereira , 1991-
Identidades linguísticas na favela: narrativas
docentes de letramentos na zona norte do Rio de
Janeiro / Joyce Pereira Estani. - Seropédica; Nova
Iguaçu, 2025.
208 f.: il.

Orientadora: Patrícia Bastos de Azevedo.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2025.

1. Identidades Linguísticas. 2. Letramentos. 3.
Favela. 4. Narrativas. I. Azevedo, Patrícia Bastos de
, 1971-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**



TERMO Nº 748 / 2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.050643/2025-93

Seropédica-RJ, 02 de setembro de 2025.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

JOYCE PEREIRA ESTANI

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 18/08/2025

Membros da banca:

PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

ADRIANA CARVALHO LOPES. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

CLAUDIA RODRIGUES DO CARMO ARCENIO. Dra. SEE (Examinadora Externa à Instituição).

ELIZABETH OROFINO LÚCIO. Dra. UFPA (Examinadora Externa à Instituição).

MARIA APARECIDA LIMA DOS SANTOS. Dra. UFMT (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 04/09/2025 18:15)

ADRIANA CARVALHO LOPES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1285421

(Assinado digitalmente em 05/09/2025 10:34)

PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
CEAD (12.28.01.36)
Matrícula: 1548864

(Assinado digitalmente em 02/09/2025 15:28)

CLÁUDIA RODRIGUES DO CARMO ARCENIO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 119.833.337-51

(Assinado digitalmente em 05/09/2025 17:22)

MARIA APARECIDA LIMA DOS SANTOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 077.009.448-14

(Assinado digitalmente em 31/10/2025 14:54)

ELIZABETH OROFINO LUCIO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 014.414.947-82

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **748**, ano: **2025**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **02/09/2025** e o código de verificação: **b2b3282dce**

AGRADECIMENTOS

A caminhada que me trouxe até aqui foi tecida por desafios, aprendizados e, sobretudo, pela força de uma rede potente de afetos, presenças e partilhas. Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, presença constante que me guia e me fortalece.

À minha orientadora, Professora Dr^a Patrícia Bastos de Azevedo, meu sincero agradecimento. Com generosidade intelectual e sensibilidade humana, acolheu-me neste programa e percorreu comigo não apenas um percurso acadêmico, mas também existencial. Seu rigor acadêmico, sua escuta atenta às inquietações fez de cada encontro um lugar de construção, diálogo e tessituras. Professora, muito obrigada por caminhar comigo com tamanho compromisso, ética, afeto e confiança.

À banca examinadora pelo trabalho excepcional de leitura atenta e contribuições essenciais, com vistas à melhoria desta pesquisa, fortalecendo ainda mais o caminho trilhado até aqui. Gratidão!

À minha família, minha base incondicional, meu lugar de refúgio e força. Ao meu esposo Filipe, companheiro de todas as horas, pela paciência, pelo cuidado e por caminhar ao meu lado com amor e serenidade, mesmo nos momentos em que a caminhada se fez mais pesada. À minha mãezinha, Florisnéa, exemplo de resistência e sabedoria, que sempre me ensinou sobre fé, resiliência e força.

Agradeço imensamente às amigas do grupo de pesquisa LAETARE, pela partilha generosa de conhecimentos, pelas trocas acadêmicas e afetivas, pelos risos, acolhimentos e pela força coletiva que se constrói na escuta e na presença umas das outras. Que sigamos, como grupo e como irmandade, semeando saberes que atravessam a academia e a vida. Vocês foram fundamentais para que essa travessia fosse mais leve, mais rica e mais significativa!

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, minha gratidão e reconhecimento por abrir novamente as portas para mim e por me ofertar um espaço potente de escuta, formação teórico-crítica e compromisso com as causas político-pedagógicas, que me movem como pesquisadora e professora. Que esta casa siga sendo território frutífero para o florescimento de saberes comprometidos com a transformação social, a valorização das múltiplas vozes e a construção de uma educação mais justa, plural e emancipadora!

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, estiveram comigo nesta longa jornada de descobertas, incertezas, alegrias e ressignificações: obrigada!!!

RESUMO

ESTANI, Joyce Pereira. **Identidades linguísticas na favela: narrativas docentes de letramentos na zona norte do Rio de Janeiro**. 2025. 208p. 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, 2025.

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as identidades linguísticas a partir das narrativas de professores que atuam na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em uma escola municipal da Zona norte do Rio de Janeiro. O primeiro objetivo específico busca investigar epistemologicamente o impacto das discriminações dialetais da periferia na aprendizagem da leitura e escrita, assim como as pressões de uma cultura letrada grafocêntrica e anti-periférica, buscando elucidar os desafios enfrentados pelos indivíduos provenientes desses contextos favelizados. Enquanto segundo objetivo específico, busca-se investigar, a partir da perspectiva de Stuart Hall (2006), as disputas sociais que subjazem o processo da constituição da identidade multifacetada, evidenciando a influência dos letramentos sociais na apropriação linguística, sob o olhar de Soares (1989) e Street (2007); bem como analisar transformações no processo de letramentos, leitura e escrita entre as etapas da transição da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Por último, no terceiro objetivo específico, busca-se compreender as experiências de letramentos a partir das narrativas dos professores. Para tanto, selecionou-se o método de grupo focal de pesquisa, pois ele permite captar o discurso e a interação entre os participantes, evidenciando conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de forma que não seria tão palatável e possível com outros métodos. Esta pesquisa se faz necessária para o avanço na produção do conhecimento na área da educação linguística, bem como poderá contribuir para o espaço escolar no que tange à etapa da alfabetização e letramentos, não como um receituário acadêmico, mas para dialogar com a teoria e com a empiria, com vistas à evolução do campo teórico e aperfeiçoamento da prática didático-pedagógica nos espaços atinentes ao cotidiano escolar. No que se refere aos resultados, a literatura e as narrativas dos docentes mostraram a importância de o usuário da língua portuguesa conhecer as regras gramaticais, não para cristalizar a língua, mas para que este falante possa lançar mão tanto da formalidade quanto da informalidade, de acordo com a demanda discursiva em que estiver submetido, em âmbitos de letramentos sociais diversos. As exigências práticas quanto à leitura e escrita, trazidas pela sociedade letrada e pela cultura grafocêntrica, acabam por conferir ao ensino da língua portuguesa, uma perspectiva que ainda não abarca os letramentos e as múltiplas vozes que entrecruzam o cotidiano da sala de aula nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A língua é viva, dinâmica e diversa, bem como a multifacetada população brasileira. A educação não bancária, mas emancipatória, mencionada por Freire (1987), faz-se urgente como objetivo central no processo educativo, buscando a autonomia, a práxis e o livre pensar das camadas populares, a começar pelo processo de alfabetização e práticas de letramentos na favela.

Palavras-Chave: Identidades linguísticas; Letramentos; Narrativas; Favela.

ESTANI, Joyce Pereira. **Linguistic identities in the favela: teachers' narratives of literacy in the northern zone of Rio de Janeiro.** 2025. 208p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

ABSTRACT

The general objective of this research is to understand linguistic identities based on the narratives of teachers who work in the transition between Early Childhood Education and Elementary School in a municipal school in the North Zone of Rio de Janeiro. The first specific objective seeks to epistemologically investigate the impact of dialectal discriminations from the periphery on the learning of reading and writing, as well as the pressures of a graphocentric and anti-peripheral literate culture, seeking to elucidate the challenges faced by individuals from these slum contexts. As a second specific objective, it seeks to investigate, from the perspective of Stuart Hall (2006), the social disputes that underlie the process of the constitution of multifaceted identity, highlighting the influence of social literacies on linguistic appropriation, from the perspective of Soares (1989) and Street (2007); as well as to investigate transformations in the process of literacy, reading and writing between the stages of the transition from Early Childhood Education to Elementary School. Finally, the third specific objective seeks to investigate literacy experiences based on teachers' narratives. To this end, the focus group research method was selected, as it allows us to capture the discourse and interaction between participants, highlighting concepts, feelings, attitudes, beliefs, experiences and reactions, in a way that would not be as palatable or possible with other methods. This research is necessary for the advancement of knowledge production in the area of education and linguistics, and it may also contribute to the school environment regarding the literacy and literacies stage, not as an academic prescription, but to dialogue with theory and empiricism, with a view to the evolution of the theoretical field and the improvement of didactic-pedagogical practice in spaces related to everyday school life. Regarding the results, the literature and the teachers' narratives showed the importance of the user of the Portuguese language knowing the grammatical rules, not to crystallize the language, but so that this speaker can make use of both formality and informality, according to the discursive demand to which he/she is subjected, in the context of social literacy. The practical demands regarding reading and writing, brought about by the literate society and the graphocentric culture, end up giving the teaching of the Portuguese language a perspective that does not yet encompass the literacies and the multiple voices that intersect the daily life of the classroom in the first years of Elementary School. The language is alive, dynamic and diverse, as is the multifaceted Brazilian population. The non-banking, but emancipatory education mentioned by Freire (1987), is urgent as a central objective in the educational process, seeking autonomy, praxis and free thinking of the popular classes, starting with the process of literacy and literacy practices.

Keywords: Linguistic Identities; Literacies; Narratives; Favela.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Grupo Focal: Metodologia em curso.	19
Figura 2 – Percurso metodológico para pesquisa bibliográfica	23
Figura 3 – Relação entre sintaxe, pragmática e semântica	39
Figura 4 – Cadeia de fatores associados à vulnerabilidade social	97
Figura 5 – Nuvem de palavras extraídas do grupo focal	100
Figura 6 - Nuvem de palavras extraídas do grupo focal	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dinâmica de Apuração	24
Quadro 2 – Banco de Teses e Dissertações CAPES: Identidade linguística	25
Quadro 3 – Banco de Teses e Dissertações CAPES: Letramentos	28
Quadro 4 – Banco de Teses e Dissertações CAPES: Escola e Favela	31
Quadro 5 – Relações entre as vivências cotidianas e as experiências de letramentos das crianças	102
Quadro 6 – Desenvolvimento linguístico e intelectual no Ensino Fundamental	111
Quadro 7 – Desafios presentes no cotidiano nas favelas que influenciam a apropriação da leitura e escrita da criança	115
Quadro 8 – Relação entre Oralidade e Escrita no Ensino Fundamental	119
Quadro 9 – Como a oralidade e os interesses das crianças influenciam a construção da escrita e do letramento	125
Quadro 10 – Flexibilidade da SME/RIO para práticas alternativas de multiletramentos em contextos específicos da Educação Infantil	129
Quadro 11 – Percepções sobre os Processos de Formação Docente promovidos pela SME/RIO	137
Quadro 12 – A percepção docente sobre a adequação dos materiais didático-curriculares e sua contribuição para o processo de letramento e alfabetização	142
Quadro 13 – A percepção das docentes sobre a adequação dos objetivos de letramento/alfabetização na BNCC e sua contribuição para as identidades e realidades dos alunos na favela	145
Quadro 14 – Linguagem, cultura e ensino: narrativas de aproximações entre práticas docentes e realidades discentes	152

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA CARIOCA E AS NARRATIVAS SILENCIADAS DAS FAVELAS.....	34
1.1 Desconstruindo mitos linguísticos entre os desafios educacionais: reflexões sobre a língua e o ensino	34
1.2 Trajetórias linguísticas no Brasil: entre a oralidade e a escrita na construção da identidade	44
1.3 Tecendo diálogos: linguagem, escola e diversidade linguístico-cultural.....	47
1.4 A escola como um espaço de encontros interlinguísticos	49
1.5 As contribuições dos cotidianos para o currículo escolar: a perspectiva de Nilda Alves	51
1.6 Língua e Periferia: Implicações da Cultura Antiperiférica e Eurocêntrica na Educação	58
1.7 Preconceito e racismo linguísticos: reflexões com ênfase na favela	62
1.8 Entre a opressão e a emancipação: reflexões sobre educação, língua e cultura nas periferias	66
CAPÍTULO 2 - IDENTIDADES E LETRAMENTOS: A DESCENTRALIZAÇÃO DO PADRÃO PARA A FLUIDEZ E PLURALIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL.....	70
2.1 A constituição das identidades sob o olhar de Stuart Hall	70
2.2 Alfabetização e letramento	75
2.2.1 Letramentos nos primeiros anos da Educação Básica e na expressão dialetal carioca	78
2.3 Transição da educação infantil para o ensino fundamental: reflexões sobre leitura e escrita	82

CAPÍTULO 3 - VOZES DA SALA DE AULA: NARRATIVAS DOCENTES E OS DESAFIOS DOS LETRAMENTOS NA ZONA NORTE DO RIO DE JANEIRO.....	93
3.1 Locus da pesquisa: a escola como espaço de construção de sentidos em contextos periféricos.....	93
3.2 Análise temática.....	101
3.2.1 Grupo Focal.....	101
3.3 Análise dos dados: caminhos interpretativos das narrativas docentes	102
 CONSIDERAÇÕES FINAIS... ..	157
 REFERÊNCIAS... ..	168
APÊNDICES.....	179
ANEXOS.....	188
ANEXO A.....	190
ANEXO B.....	190
ANEXO C.....	191

APRESENTAÇÃO

O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido, a um hoje permanente que o esmaga, emerge ele. Banha-se nele. Temporaliza-se.

Paulo Freire

Eu sou Joyce, mulher preta, mãe da Rebeca, moradora da Baixada Fluminense, professora da Educação Básica na rede pública de ensino. Durante minhas experiências em sala de aula, materializei uma série de observações e inquietações por meio de registros relacionados a conhecimentos histórico-críticos. Esses registros, por sua vez, compuseram uma base de análise que dialoga, do ponto de vista teórico-prático, com os desafios sociais apontados pelos alunos que, cotidianamente, vivenciam inúmeras violências simbólicas impostas a elas.

Atuar em regiões marcadas por conflitos e pela presença de poderes paralelos, que historicamente se estabelecem como formas de domínio territorial e poder econômico com controles específicos, é um grande desafio. Entretanto, busco caminhos alternativos para a transformação e o enfrentamento das circunstâncias trazidas pelas crianças, por meio de uma relação dialógica de ensino-aprendizagem que me constitui como professora e me permite compreender a relevância de uma educação de qualidade para os meus alunos.

Deste modo, ao buscar correlacionar as identidades linguísticas na favela e as vivências cotidianas de letramentos em uma escola da Zona Norte do Rio de Janeiro, percebi a relevância das contribuições linguísticas. Essas contribuições, que envolvem aspectos sociológicos, mostram-se fundamentais no processo de apropriação linguística, especialmente na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Trata-se da busca por compreender o caráter ideológico por trás de uma cultura linguística normativa, que se estabelece para fins de homogeneização e pode levar ao aprofundamento das desigualdades sociais.

No entanto, considerando as diferenças linguísticas como base para uma análise epistemológica plural – que envolve identidades e patrimônios culturais próprios de representações sociais distintas –, torna-se imprescindível compreender os desdobramentos pedagógico-sociais que valorizam as enunciações e os letramentos dos alunos.

Existe uma relação complexa, pois enquanto a escola deseja estabelecer padrões

comuns por meio da linguagem e da estrutura linguística, em contrapartida, há, em contrapartida, um movimento vivo que, por meio da língua, faz com que os indivíduos se estabeleçam nos territórios e lugares de fala que os significam.

Por isso, os sistemas linguísticos são fundamentais para a constituição das identidades linguístico-dialetais e, por meio delas, indicam de onde falam e como falam; materializam em seus discursos as suas formações discursivas e ideológicas (Pêcheux, 1995).

Sendo assim, em um processo reflexivo de tessituras político-sociais, nos quais estereótipos são estabelecidos sobre os indivíduos, suas línguas e modos de concretizar sua existência, a escola, em nome da disseminação do capital cultural, acaba por preservar, produzir e reproduzir formas de manutenção do controle social. Essa dinamização faz com que a escola seja um lugar de repulsão e não de acolhimento (Apple, 1982).

Dessa maneira, bem como as perspectivas reconceptualistas de currículo, sob a perspectiva de Apple (1982) que questionam, do ponto de vista crítico, tais padronizações; minha problematização envolve compreender como as identidades linguísticas são percebidas dentro da favela? De onde surge a marginalização linguística do aluno favelado? Qual é o papel da escola nesse contexto sócio discursivo? O trabalho da escola com letramentos aprofunda ou busca erradicar as desigualdades sociais, que muitas vezes, iniciam na pragmática da língua? Como promover a melhoria das práticas educacionais e políticas linguísticas na favela que valorizem as diferentes facetas da língua e fomentem no aluno, o desejo de ser um poliglota dentro de seu próprio idioma? Há uma consideração dos fatores socioeconômicos, históricos e culturais como influenciadores diretos nas identidades e práticas dos letramentos dos alunos favelados?

Dessa maneira, torna-se imprescindível a defesa da escola pública, da democratização do acesso à escola e aos bens culturais e à aprendizagem que respeite o sujeito cognoscente em sua inteireza. Uma escola transformada e transformadora:

Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitem conquistar mais amplas condições de participação cultural e de reivindicação social (Soares, 1997, p. 73).

Uma escola consciente de seu importante papel político-pedagógico trabalha para romper com uma lógica burguesa de educação, pois compreende sua relevância para transformação social e no combate às desigualdades sociais. Essa escola compromete-se ainda com as classes sociais menos favorecidas, oferecendo-lhes ferramentas necessárias para uma efetiva participação de alunos/cidadãos agentes de mudanças/transformações para combater as disparidades sociais e econômicas.

Hoje, é fundamental que a escola seja um espaço onde diferentes formas de expressão e perspectivas culturais sejam valorizadas. Embora o aprendizado da leitura e da escrita segundo a norma-padrão continue sendo essencial, é igualmente importante reconhecer que a língua é muito mais do que regras e padrões. Ela é uma ferramenta viva e dinâmica, usada de maneiras diversas em diferentes contextos do dia a dia.

Esse estudo destaca a importância de incorporar essas múltiplas possibilidades de uso da língua no ambiente escolar, promovendo o desenvolvimento de habilidades que vão além da simples decodificação de textos. Ensinar a narrar, recontar histórias e compreender os muitos usos da linguagem ajuda os alunos a se conectarem melhor com o mundo ao seu redor.

A escola tem a responsabilidade de ensinar a lidar com a língua em sua complexidade, ajudando-os a navegar por diferentes situações e contextos. Esse olhar mais amplo e sensível para o ensino da língua contribui para formar indivíduos que compreendem e se expressam plenamente, com respeito e confiança em suas próprias vozes, culturas e identidades.

INTRODUÇÃO

A LÍNGUA MÃE

Não sinto o mesmo gosto nas palavras: oiseau e pássaro. Embora elas tenham o mesmo sentido. Será pelo gosto que vem de mãe? de língua mãe? Seria porque eu não tenha amor pela língua de Flaubert? Mas eu tenho. (Faço este registro porque tenho a estupefação de não sentir com a mesma riqueza as palavras oiseau e pássaro) Penso que seja porque a palavra pássaro em mim repercute a infância. E oiseau não repercute. Penso que a palavra pássaro carrega até hoje nela o menino que ia de tarde pra debaixo das árvores a ouvir os pássaros. Nas folhas daquelas árvores não tinha oiseaux. Só tinha pássaros. E o que me ocorre sobre língua mãe. [De O Fazedor de Amanhecer, 2001] Manoel de Barros

Este estudo analisa os fatores históricos que moldam os processos de apropriação da leitura e da escrita em uma sociedade centrada no letramento. Entre esses fatores, destacam-se as posições sociais ocupadas pelos sujeitos, as formações discursivas e ideológicas, o contexto social, a origem socioeconômica e outros marcadores sociolinguísticos que influenciam diretamente o uso e a expressão da linguagem no ambiente escolar. A pesquisa foca, particularmente, em escolas situadas em áreas periféricas, marcadas por vulnerabilidades sociais e pela presença de criminalidade, o que amplia os desafios e as dinâmicas relacionadas ao aprendizado e à prática da linguagem.

Considerando o contexto sociocultural e linguístico específico da Zona Norte carioca, cujas identidades linguísticas e culturais são diversificadas e igualmente complexas, este estudo busca identificar como a escola reconhece, avalia e incorpora os diferentes letramentos presentes entre os alunos, a partir das narrativas dos professores. Diante desse cenário, a pesquisa intenciona compreender se a posição que os sujeitos ocupam na estrutura social tem reverberado no contexto escolar e se é possível ensinar a língua sem reforçar o sistema de dominação.

Este estudo tem como objetivo geral compreender as identidades linguísticas a partir das narrativas de professores que atuam na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em uma escola municipal localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro.

Objetivos Específicos são: a) investigar epistemologicamente o impacto das discriminações dialetais na periferia sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Isso inclui analisar as pressões exercidas por uma cultura letrada centrada no grafocentrismo e marcada por vieses antiperiféricos, buscando esclarecer os desafios enfrentados pelos indivíduos provenientes de contextos favelizados; b) compreender as disputas sociais que permeiam a

constituição de identidades multifacetadas, com base na perspectiva de Stuart Hall. Este objetivo abrange a análise das influências dos letramentos sociais na educação linguística, a partir das contribuições teóricas de Soares (1989) e Street (2007). Também busca-se investigar as transformações nos processos de leitura, escrita e letramento que ocorrem entre as etapas de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; c) analisar as experiências de letramento relatadas pelos professores, utilizando suas narrativas como fonte de análise.

Esta pesquisa é fundamental para o avanço do conhecimento nas áreas de educação linguística, contribuindo diretamente para o aperfeiçoamento das práticas de alfabetização e letramento no espaço escolar. Longe de ser um receituário acadêmico, o estudo busca promover um diálogo entre teoria e prática, de modo a enriquecer tanto o campo teórico quanto as práticas didático-pedagógicas nos contextos escolares cotidianos.

Na busca por compreender as identidades linguísticas na favela e as experiências cotidianas de letramentos na escola carioca municipal da Zona Norte, o estudo avançou em três capítulos principais de revisão de literatura e reflexões sobre o tema.

Assim, no Capítulo 1 intitulado *A Diversidade Linguística Carioca e as Narrativas Silenciadas Das Favelas* trata acerca da diversidade linguística como um marcador sócio-histórico, que reflete a heterogeneidade cultural nas favelas do Rio de Janeiro, mais especificamente, na Zona Norte, propondo-se a discorrer acerca das narrativas que frequentemente são obliteradas. A relevância deste tópico justifica-se pela necessidade de discutir a denúncia ao preconceito e racismo linguísticos e a imperiosa valorização da multiplicidade de vozes que compõem o polifônico processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Este tópico surgiu com a motivação de analisar epistemológica e empiricamente as interferências na aprendizagem da apropriação da leitura e escrita, frente às discriminações dialetais da periferia e às demandas e pressões de uma sociedade de cultura letrada grafocêntrica e anti-periférica. Também nesse capítulo, são analisados os pressupostos didático-curriculares e implementações da cultura educacional grafocêntrica que, num contraponto entre a língua/línguas das periferias indica o caráter fundamental de compartilhamento de vivências culturais que enriquecem a própria língua oficial.

No Capítulo 2, intitulado *Identidades e Letramentos: A Descentralização Do Padrão Para a Fluidez e Pluralidade Linguístico-Cultural* discorre acerca das disputas sociais que

subjazem o processo da constituição da identidade multifacetada, evidenciando também os letramentos sociais que atravessam o processo de ensino e aprendizagem da língua, a alfabetização e seus desdobramentos, o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e as consequentes mudanças de letramentos, leituras e escritas nessas fases.

Outrossim, no terceiro capítulo, intitulado *Vozes da sala de aula: narrativas docentes e os desafios dos letramentos na Zona Norte do Rio de Janeiro*, este tópico visa ainda tratar do lócus da pesquisa, a saber, da Zona Norte do Rio de Janeiro, com ênfase em sua composição socioeconômica e espacial, apresentando uma breve compreensão da sua grande complexidade urbana metropolitana. Outrossim, almeja-se abordar acerca escola em contexto favelizado, seus desafios e possibilidades no que se refere ao ensino e aprendizagem da língua.

Objetiva-se também apresentar as experiências de alfabetização e letramentos das crianças, a partir das narrativas dos professores participantes do estudo, indicando como, apesar dos entraves sociais postos e questões de profunda desigualdade e violências, os professores avançam dentro dos recursos disponíveis. Para além disso, intencionou-se entender como materiais didático-curriculares são trabalhados e como são construídas as identidades linguísticas dos estudantes nesses contextos. Assim, o estudo tende a contribuir para o desenvolvimento e análise do tema na busca por encontrar os caminhos epistemológicos e práticos que permitam um sentido de apropriação linguística, por meio das identidades, culturas e vivências cotidianas (formais ou informais; sistematizadas ou não) de letramentos.

Enquanto metodologia, a pesquisa qualitativa engloba uma diversidade de perspectivas epistemológicas e teóricas, bem como uma ampla gama de técnicas e objetos de pesquisa. É importante ressaltar que a própria pesquisa qualitativa se subdivide em várias correntes, cada uma com sua própria abordagem.

Nas ciências humanas e sociais, incluindo a ciência da educação, a pesquisa qualitativa desempenha um papel de destaque, pois prioriza uma abordagem em que a compreensão e a interpretação são mais relevantes do que a mera descrição ou explicação de um fenômeno. Outro fator relevante nas pesquisas em ciências sociais é a perspectiva dinâmica da própria humanidade, a saber, a mutabilidade, dado o contexto histórico social, cujas nuances alteram-se, modificam-se constantemente (Moreira; Zacan, 2020).

Minayo (2012) traz a abordagem qualitativa como aquele que se aplica ao estudo que

acessa a história, as relações, as representações, as crenças, as opiniões, os produtos das interpretações que os seres humanos fazem a respeito de como vivem em suas experiências e vivências; como constroem seus artefatos e como se constituem, como sentem e como pensam.

Dessa maneira, essa abordagem permite evidenciar processos sociais pouco ou não conhecidos, uma vez que se refere a grupos particulares. Ainda sobre a perspectiva de Minayo (2012, p. 623):

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere.

Com base nesse entendimento, opta-se pela abordagem qualitativa como apropriada para esta pesquisa, uma vez que visa captar o discurso espontâneo dos professores, levando em conta a pluralidade do grupo e sobretudo as singularidades dos indivíduos e suas respectivas subjetivações expressas por meio das narrativas.

Porém, a ‘linguagem não traz a experiência pura, pois vem organizada pelo sujeito por meio da reflexão e da interpretação num movimento em que o narrado e o vivido por si estão entranhados na e pela cultura, precedendo à narrativa e ao narrador’ (Minayo, 2012, p. 622).

Neste estudo, optou-se pelo método de grupo focal, pois ele possibilita captar os discursos e as interações entre os participantes, destacando conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações de maneira mais detalhada e significativa, algo que outros métodos não permitiriam com a mesma eficácia. O grupo focal dá a possibilidade de conseguir elevada quantidade de informações em um período menor e são empregados especialmente quando se deseja obter profundidade, percepção e compreensão de fenômenos específicos, gerando informações sobre visões coletivas e os significados subjacentes a essas visões. Nesse sentido, Gatti (2005, p. 11) afirma que:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

De acordo com essa proposição, a pesquisa com grupos focais auxilia na obtenção de diferentes narrativas sobre uma mesma questão, o que permite a possibilidade de compreender pensamentos e ideias compartilhadas por indivíduos no dia a dia e das formas pelas quais esses sujeitos influenciam e são influenciados pelos outros.

No campo das abordagens qualitativas, no que se refere às pesquisas sociais, a técnica do grupo focal tem sido cada vez mais discutida e utilizada, cuja derivação advém das diversas formas de trabalho com grupos, da discussão de uma questão comum, na busca da coleta de material discursivo e expressivo dos participantes. Sendo assim, “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (Gatti, 2005, p. 7).

Em consonância com Powell e Single (1996, p. 449), um grupo focal se caracteriza por “um conjunto de pessoas selecionadas reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal.” Os grupos focais proporcionam uma oportunidade para explorar os temas abordados de maneira mais aprofundada em comparação com as entrevistas individuais.

Essa abordagem permite uma análise mais minuciosa e uma discussão mais rica, já que os participantes podem compartilhar perspectivas diversas e interagir uns com os outros. Dessa forma, os grupos focais possibilitam uma ampliação do debate e uma maior profundidade na compreensão dos assuntos em questão.

Segundo Morgan e Krueger (1993), os grupos focais fornecem acesso a tipos de dados que não são facilmente obtidos por meio de outros métodos. Eles têm a capacidade de produzir quantidades concentradas de dados precisos sobre o tópico de interesse, por meio da interação entre os participantes dos grupos. Essa interação pode fornecer perspectivas valiosas sobre as opiniões e experiências dos participantes. Conforme Dresch *et al.* (2015, p. 34):

O grupo focal é uma outra importante forma de coletar dados. Técnica de natureza qualitativa, tem como objetivo buscar o entendimento das considerações um grupo de pessoas teve a partir de uma experiência, ideia ou evento. Trata-se de uma entrevista em profundidade, realizada em grupos com sessões estruturadas”. Os autores enfatizam o método como técnica eficaz na coleta de dados, que busca o aprofundamento em um determinado tema específico. O pressuposto metodológico subjacente é o valor da interação e da troca de opiniões entre os participantes, em que a reflexão de um pode influenciar o outro, provocar controvérsias ou permitir o aprofundamento da reflexão. A ideia é explorar e mapear os consensos e dissensos relacionados ao tema em questão.

Foram selecionados dez professores, envolvendo profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para entrevista em grupo focal, com um questionário previamente estruturado, conforme Anexo A, em consonância com o tema e objetivos da pesquisa.

As respostas dadas pelos participantes da pesquisa foram gravadas (áudio) com prévia autorização dos mesmos e, logo após, foram transcritas para compor a parte empírica da pesquisa em diálogo com teorias diversas que conversem com as narrativas de letramentos e identidades linguísticas evidenciadas nas falas dos professores.

Figura 1: GRUPO FOCAL: METODOLOGIA EM CURSO



Fonte: Elaboração própria, 2025.

O grupo focal, enquanto metodologia adotada nesta pesquisa, foi conduzido a partir de um percurso composto por diferentes momentos articulados entre si. Inicialmente, realizou-se uma visita exploratória ao campo, com o intuito de conhecer o espaço da investigação em sua materialidade e dinâmicas cotidianas, permitindo identificar elementos significativos a serem considerados na escuta das narrativas.

No segundo encontro, estabeleceu-se o contato com os sujeitos da pesquisa, momento em que foi feito o convite aberto à participação, assegurando-se o respeito à autonomia de cada docente e à ética que rege a pesquisa acadêmica. Os participantes que manifestaram interesse foram informados sobre todos os procedimentos previstos, a saber, gravações em áudio, transcrições e registros fotográficos, sendo garantida a autorização prévia para cada um desses aspectos.

Em um terceiro momento, foi elaborado o questionário para discussão do grupo focal, no qual se definiram os eixos temáticos que orientariam o próximo encontro, baseando-se na escuta prévia do campo e nas inquietações teóricas da pesquisa.

A quarta etapa correspondeu à realização do grupo focal, espaço em que os professores compartilharam suas vivências e reflexões sobre os letramentos e as identidades linguísticas dos estudantes oriundos de contextos marcados pela vulnerabilidade social, compondo um rico tecido narrativo. Após esse momento, foi iniciada a transcrição e a organização cuidadosa das falas, respeitando a singularidade de cada voz. Por fim, o processo culminou na elaboração da discussão teórico-empírica, promovendo o encontro entre as experiências dos participantes e os fundamentos teóricos que sustentam esta investigação.

Por isso, entre tessituras e diálogos que envolvem as relações dialéticas entre teoria e prática, as experiências cotidianas dos professores demonstram como suas ações estão amplamente imbricadas com o contínuo aperfeiçoamento didático-pedagógico para alcance de uma formação mais potente e significativa para os alunos. De igual modo, pelas histórias narradas e vivenciadas pelos professores torna-se possível entender o lugar da cultura grafocêntrica e o lugar da oralidade naquilo que envolve as estratégias e recursos didáticos no ensino da Língua Portuguesa.

Com vistas a atender as questões deste estudo, as narrativas da favela estão em evidência dentro das discussões e do contexto da cultura grafocêntrica que, ao elevar o registro como máxima representativa da estruturação linguística pelo aluno, distancia, em certa medida, a oralidade, cuja essência remete diretamente às identidades socioculturais advindas de vivências cotidianas de letramentos múltiplos.

Sendo assim, a diversidade de interesses e representações como um retrato vivo da realidade, conforme Leonardos *et al.* (1994) ratifica a importância de estar na unidade escolar durante a pesquisa para a coleta de dados, com a finalidade de ampliar a análise dos dados apresentados pelos professores a partir de uma escuta sensível.

A opção pelo uso do termo “favela” nesta pesquisa não é apenas descritiva ou linguística, mas carrega uma posição teórica, política e epistêmica frente às representações históricas e constitutivas desses territórios. Conforme aponta Marcelo Burgos (2005), a favela deve ser compreendida não como um espaço da marginalidade ou da ausência, mas como um território socialmente produzido, atravessado por dinâmicas próprias de organização, sociabilidade e identidades plurais. Ao empregar o termo “favela”, reconhece-se o valor político, histórico e simbólico dessa categoria, que, segundo Burgos, expressa as tensões entre o estigma social e as formas de resistência e pertencimento construídas pelos sujeitos que nela habitam. Outrossim, adotar “favela” é também um gesto epistemológico: trata-se de reivindicar a legitimidade de um lugar de fala e de produção de saberes, culturas.

De uma perspectiva sociológica, a categoria “favela” não traduz apenas uma determinada forma de aglomerado habitacional, mais que isso, exprime uma configuração ecológica particular, definida segundo um padrão específico de relacionamento com a cidade. Um aglomerado habitacional transforma-se em “favela” à medida que desenvolve um microssistema sociocultural próprio, organizado a partir de uma identidade territorial, fonte de um complexo de instituições locais que estabelecem interações particularizadas com as instituições da cidade. (Burgos, 2005, p. 190)

A reflexão de Burgos (2005) menciona compreensão da favela como uma categoria sociológica e simbólica, e não apenas como um espaço físico. Ao caracterizá-la como uma configuração ecológica particular, o autor desloca o olhar da falta, que historicamente marcou a representação das favelas, para a presença de um microssistema sociocultural próprio, dotado de identidade, regras internas e formas legítimas de organização social. Essa leitura permite compreender a favela como território de produção de saberes, linguagens e práticas culturais que se constituem em diálogo e, muitas vezes, em tensão com as instituições da cidade.

No contexto desta pesquisa, tal perspectiva é fundamental para reconhecer que os letramentos e as identidades linguísticas dos sujeitos que vivem e atuam nesses espaços emergem de relações sociais complexas, atravessadas por processos de resistência, pertencimento e reconfiguração simbólica. Dessa maneira, ao adotar o termo favela, assume-se uma posição epistemológica e política, que valida esse território como lugar de produção discursiva própria e de formação de identidades, em consonância com as contribuições de Burgos.

No que se refere aos aspectos éticos da pesquisa, é válido sinalizar que o trabalho foi submetido à apreciação e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/CONEP da própria

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, dispondo do adequado consentimento para a participação dos sujeitos na pesquisa, o que ocorre em consonância com a Resolução nº 466/12 e a Resolução nº 510/16.

A seguir é apresentada uma breve revisão de literatura acerca da temática desta pesquisa, buscando uma visão ampla sobre o tema em investigação. Os sites de busca acadêmico-científico apontam para pesquisas que já elaboraram diversos estudos acerca desse assunto ou temas correlatos. Considerando a produção acadêmica sobre o tema e descritores utilizados, buscou-se analisar diferentes trabalhos, dissertações e teses que pudessem apoiar este estudo.

A revisão de literatura refere-se ao conhecimento atualmente disponível em uma determinada área de pesquisa ou campo de estudo, posto que caracteriza um ponto de partida para novas descobertas e a ampliação no que se refere aos avanços científicos.

Desta maneira Soares (1989, p.3) afirma que:

A compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. (Soares, 1989, p. 3)

Sendo assim, optou-se por realizar uma revisão bibliográfica para coletar informações relevantes sobre os descritores ou assunto dessa pesquisa, a saber: identidade linguística; letramentos; escola e favela. Para realizar a pesquisa do estado atual do conhecimento, examinou-se o Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES.

Escolheu-se essa base de dados para o levantamento, pois ela abrange de forma objetiva as pesquisas acadêmicas que já foram concluídas no Brasil sobre um determinado assunto num período apurado da consulta. Para fazer essa análise, seguiu-se o seguinte roteiro, em seguida apresentado na Figura 1, conforme descrito a seguir:

1. **Definição da temática:** Identidades linguísticas na favela: narrativas docentes de letramentos na Zona Norte do Rio de Janeiro;
2. **Identificação de palavras-chave:** identidades linguísticas; letramentos; escola e favela
3. **Busca de fontes:** análise do Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES;
4. **Seleção de estudos:** consulta ao número de estudos publicados nos últimos 10

anos, que estejam relacionados com as palavras-chave selecionadas

5. **Identificação dos estudos:** identificação das categorias encontradas nos estudos, e

Figura 2 – Percurso metodológico para pesquisa bibliográfica



Fonte: Elaboração própria, 2025

Com base nas palavras-chave, seguiu-se os seguintes recursos conforme figura 1, percebendo analiticamente alguns resumos dos trabalhos desenvolvidos por Programas de Pós- Graduação em diversas áreas do conhecimento, mas principalmente em programas de Educação Linguística.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foram encontrados um total de 130 trabalhos relacionados às palavras-chave “identidades linguísticas”, sendo as dissertações de Mestrado um quantitativo de (84) e teses de Doutorado (36). As áreas do conhecimento que mais se destacaram foram Educação, Linguística, Letras e Artes, demonstrando a relevância dessas temáticas nessas áreas específicas.

Ao refinar as buscas num sistema de filtragem do site, foi possível localizar 37 pesquisas com o espaço temporal dos últimos dez anos, estando disponíveis para pesquisa apenas os anos 2019 e 2020.

Ao passo que a palavra-chave “letramentos”, com o mesmo lapso temporal, foi possível encontrar 10370 resultados para essa busca, tendo como anos possíveis para consulta de pesquisas 2015, 2018, 2019, 2020 e 2021. Observou-se apenas pesquisas de mestrado. Ao filtrar na grande área de conhecimento para Linguística, Letras e Artes, área do conhecimento Língua Portuguesa, área de concentração Linguagens e Letramentos, obteve-se um quantitativo de 3822 pesquisas; para afunilar mais as buscas, optou-se pelos estudos mais recentes dentro do espaço temporal citado, tendo um total de 555 resultados. Ao buscar acerca das palavras-chave: “escola e favela”, pode-se notar poucas pesquisas realizadas com essa temática, totalizando 21 resultados bruto; com filtro temporal chega-se a sete pesquisas apenas.

Quadro 1 – Dinâmica de Apuração

Palavras-Chave	Resultado Bruto	Leitura de Título	Leitura de Resumo	Leitura de Texto Completo	Resultados Refinados
Identities linguísticas	130	37	37	20	3
Letramentos	10.370	555	555	35	3
Escola e favela	21	21	7	7	3

Fonte: Elaboração própria, 2023

Em geral, os estudos encontrados apontam para a necessidade de políticas públicas que valorizem a diversidade linguística e cultural das favelas e uma educação voltada aos múltiplos letramentos, como forma de inclusão social e escolar dos grupos que compõem a sociedade.

Para tanto, utilizou-se uma revisão sistemática da literatura, que envolveu uma busca ativa e criteriosa em bases de dados científicas, bem como a análise cuidadosa e crítica dos estudos selecionados. Finalizando as análises, escolheu-se para aprofundamento os estudos que abordam as palavras-chave dessa pesquisa, a fim de observar possíveis contribuições, lacunas e abordagens que possam somar significativamente à temática em investigação, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Banco de Teses e Dissertações CAPES: Identidade linguística

Palavra-Chave : Identidades Linguísticas	Título	Autor	Instituição	Programa	Tipo/Ano
	O Ensino da Língua Materna e a Heterogeneidade da Língua no Ensino Médio da Escola Estadual Profª Ana Maria das Graças Noronha em Cáceres/MT	Elizandra Hoffmann	Universidade do Estado de Mato Grosso	Linguística (50002015 003P7)	Mestrado 2019
	A Variação dos Verbos Ter e Haver em Construções Existenciais na Fala dos Moradores do Povoado “Faixa” em Canindé de São Francisco - SE	Aucilane Santos Aragao	Universidade Federal de Pernambuco	Letras (25001019 032P0)	Mestrado -2020
	Palavreados da terra dos pirilampos – Glossário regional de Uauá – Bahia: uma proposta de reconhecimento e valorização do dialeto sertanejo para estudantes da EPT	Cardoso Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia		Mestrado 2019

Fonte: Elaboração própria, 2023

O trabalho *O Ensino Da Língua Materna e a Heterogeneidade Da Língua No Ensino Médio Da Escola Estadual Profª Ana Maria Das Graças De Souza Noronha Em Cáceres/Mt*, de Hoffmann (2019) traz uma rica abordagem acerca das variações linguísticas na Escola Estadual Professora Ana Maria das Graças de Souza Noronha em Cáceres\MT, bem como suas influências no ensino da língua materna.

Esse estudo é altamente relevante para dialogar com identidades linguísticas nas favelas, especificamente, no que se refere às narrativas de letramentos dos professores e suas possíveis contribuições para o fomento de uma perspectiva mais heterogênea no ensino e aprendizagem da língua. Outro ponto importante pode ser caracterizado pela presença da imperiosa sociolinguística, que possibilita uma compreensão ampla sobre as práticas de letramento e as variações linguísticas em diferentes contextos sociais.

Outrossim, ao analisar como as variações linguísticas são abordadas na escola em

Cáceres\MT e suas implicações no ensino da língua materna, o trabalho traz percepções importantes sobre os desafios enfrentados pelos professores na promoção de uma pedagogia culturalmente sensível. Essa perspectiva assume um lugar significativo nesse estudo. Ao comparar as possíveis semelhanças e diferenças entre os contextos de Cáceres\MT e das favelas, pode-se notar a denúncia ao comportamento da desvalorização das variantes linguísticas e do preconceito linguístico entre os alunos. O que diferencia esse trabalho da tese é que esta última traz também estudos acerca da relação entre educação, linguagem, identidade, favela e sociedade, com público-alvo pertencente à Educação Básica.

Destarte, Hoffmann (2019) traz a perspectiva de Soares (1997) acerca das ciências linguísticas, com ênfase no ensino da língua materna. Desse mesmo modo, traz a sociolinguística direciona a atenção dos professores para a vasta diversidade linguística presente no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que enfatiza a importância do ensino da norma culta. Ressalta, inclusive, que esta última, é uma variante linguística que os alunos devem dominar durante sua jornada escolar, sem que isso implique em qualquer forma de preconceito em relação às variações linguísticas que eles possam trazer de seus contextos sociais.

Da mesma forma, Soares (1997) destaca sobre a existência de uma grande variedade de eventos e práticas de letramento, o que permite falar em letramentos escolares e letramentos sociais. Além disso, a autora argumenta que os letramentos sempre ocorrem em contextos específicos e, portanto, possuem características particulares que os distinguem, "embora estejam sempre imersos em processos sociais mais amplos".

Ao tratar acerca da educação linguística e seus desdobramentos dentro e fora do espaço escolar, Marcos Bagno (2002) ratifica a perspectiva social do letramento defendido pelos autores acima. Dessa maneira, há um consenso de que letramento não se trata de um mero conhecimento acerca da tecnologia da leitura e da escrita escolar, porém trata-se também de uma interação social, dialógica e enunciativa, por meio dessas habilidades imersas nos eventos de letramentos político-pedagógicos.

O segundo estudo é de Aragão (2020), *A Variação Dos Verbos Ter E Haver Em Construções Existenciais Na Fala Dos Moradores Do Povoado "Faixa" Em Canindé De São Francisco – SE*, cuja pesquisa teve como objetivo principal compreender a variação do uso do verbo "ter" no sentido de existir na fala dos moradores do povoado Faixa, em Canindé de São Francisco – SE, à luz da Sociolinguística Variacionista, tendo em vista a relação entre os

estudos prescritivos e descritivos da língua. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica abordando os estudos da língua e suas articulações com a sociedade, discutindo as variantes prestigiadas e estigmatizadas social, histórica e culturalmente.

Em seguida, foram coletados, analisados e interpretados os dados linguísticos da fala dos moradores do povoado Faixa, formando o corpus da pesquisa. Aragão (2020) conclui que a heterogeneidade dos usos linguísticos está intimamente atrelada tanto à estrutura interna da língua quanto à sua ordenação social, refletindo a história e o sentimento de pertença nas comunidades ideológicas e culturais; bem como os papéis sociais e extração social dos falantes, os quais contribuem significativamente para a formação de suas variadas identidades linguísticas. As contribuições dessa pesquisa destacam-se ao evidenciar a grande complexidade das práticas linguísticas e seus vínculos com o contexto histórico, político e social das comunidades linguísticas, mostrando o lugar da formalidade e da informalidade da língua como formas de variações e não como maneiras de marginalização.

O estudo de Aragão (2020) aponta que apesar de a escola não considerar de forma majoritária os múltiplos usos linguísticos que chegam à sala de aula “há uma trama de imagens e significações que recobre a língua e que é mais poderosa que toda a argumentação lógico- racional, mais poderosa que toda a argumentação empírica que possamos desenvolver” (Faraco, 2011, p. 266-267)

O terceiro estudo intitulado *Palavreados Da Terra Dos Pirilampos - Glossário Regional De Uauá – Bahia: Uma Proposta De Reconhecimento E Valorização Do Dialeto Sertanejo Para Estudantes Da EPT*, tendo como objetivo criar um produto educacional voltado às demandas estudantis da educação profissional e tecnológica na região de Uauá, Bahia. A contribuição maior dessa pesquisa foi o desenvolvimento de um glossário regional de Uauá, contendo palavreados pertencentes ao contexto sócio-histórico de Pirilampos, com a finalidade de valorizar a linguagem/dialeto regional e combater o preconceito linguístico entre os alunos da EPT. Esse cenário investigativo dialoga com essa pesquisa, uma vez que busca apresentar a língua como um aparato multifacetado, autêntico em seus desdobramentos.

Essa proposta almejou também salientar o reconhecimento da identidade linguístico-cultural dos estudantes. Após a coleta, análise e sistematização das falas típicas dos habitantes, a proposta foi organizada em cooperação com os professores e representantes de diversos segmentos de ensino no Centro Territorial de Educação Profissional - Sertão do São Francisco.

Quadro 3 – Banco de Teses e Dissertações CAPES: Letramentos

Banco de Teses e Dissertações CAPES Palavra-chave: Letramentos				
TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO/ANO
Letramentos ressonantes nas aulas de língua portuguesa	Adenildes Ribeiro Sena	Universidade Federal da Bahia	Letras (23001011069P5)	Mestrado/2020
Projeto de letramento para uma mudança de olhar: um artefato para o combate ao bullying	Ivone Santana Maiomone	Universidade Estadual de Londrina	Letras (23001011069P5)	Mestrado/2020
Que bicho é esse? A oralidade na BNCC	Naira Augusta pedroso de sousa oliveira	Universidade Federal do Oeste do Pará	Letras (23001011069P5)	Mestrado/2020

Fonte: Elaboração própria, 2023

A pesquisa *Letramentos ressonantes nas aulas de Língua Portuguesa* de Sena (2020) oferece uma investigação que fora desenvolvida na esfera do mestrado profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia, com o intento de analisar as possibilidades e implicações do desenvolvimento de uma prática pedagógica de ensino da língua portuguesa, através do conceito de letramento. É importante ressaltar que essa pesquisa traz um conceito de letramento, cuja perspectiva considera a leitura e a escrita enquanto ressonâncias sociais, no cenário da escola pública, com propósito de compreender bases relevantes e fundamentais para a formação de leitores nesse contexto educacional.

A partir do pensamento teórico-crítico de Kleiman (2015); Rojo (2009); Street (2014) e Tfouni (1995), Sena (2020) objetivou fomentar a discussão do letramento a partir da concepção da leitura e da escrita enquanto uma prática social. Para o desenvolvimento deste estudo, procedeu-se a uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico e com o desenvolvimento de um projeto de intervenção. Sua contribuição está na abordagem do letramento com suas múltiplas

ressonâncias sociais e a escola pública como fontes potenciais de pesquisa e práxis pedagógica. Sena (2020) discute acerca do conceito de letramento que se refere à condição de ser letrado – passando a ser amplamente utilizado nas áreas da educação e da linguística a partir dos anos de 1980. O termo Letramento foi introduzido no meio acadêmico com o intuito de diferenciar os estudos sobre o "impacto social da escrita" dos estudos sobre alfabetização, que se concentram nas habilidades individuais de leitura e escrita dentro do contexto escolar (Kleiman, 2015).

Os estudos sobre letramento, de acordo com Kleiman (1995, p. 16), “examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI”, considerando as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas ao uso generalizado da escrita nas sociedades tecnológicas. Essas mudanças incluem o surgimento do Estado como uma unidade política, a industrialização do trabalho e as transformações socioeconômicas, o avanço das ciências, a predominância e padronização de uma variante linguística, o surgimento da escola e o estabelecimento de burocracias letradas como grupos de poder nas cidades (Sena, 2020).

Dessa maneira, nota-se que os autores mencionados nesse estudo comungam com a ideia de que alfabetização consiste na aprendizagem do código linguístico, ao passo que letramento caracteriza o uso desse código de forma adequada a depender de cada situação sócio discursiva do usuário da língua. Marcuschi (2007, p. 15) complementa que "não se pode confundir as diversas manifestações sociais do letramento com a escrita como tal, pois esta não passaria de uma das formas de letramento". Por isso, fala-se em letramentos no plural, dada as suas múltiplas dinâmizações e desdobramentos dentro e fora do espaço sistematizado de ensino.

O segundo estudo consiste em *Projeto De Letramento Para Uma Mudança De Olhar: Um Artefato Para O Combate Ao Bullying*, de Maimone (2020), que discute em sua pesquisa o bullying escolar em escolas públicas e formas de combater esse grande problema, muito recorrente na esfera educacional. Dessa maneira, a autora implementou um projeto de letramento temático na escola onde atua como professora de Língua Portuguesa, com atividades envolvendo leitura e produção de textos de gêneros modais e multimodais, que tratam acerca do problema bullying e, que, por sua vez, possibilitam “multiletramentos” (Rojo, 2012) dos alunos. Maimone (2020) menciona em seu estudo a teoria enunciativa da linguagem e a noção de gênero discursivo sob a perspectiva Bakhtiniana (1997) e amplia as concepções de letramento, a partir das proposições de Street (2014), Rojo e Moura (2012). O caminho metodológico foi o da pesquisa-ação, concretizada com o objetivo de avaliar os resultados da implementação do

projeto.

Destarte, foram aplicados questionários aos alunos e realizada a tabulação dos dados obtidos da aplicação. Ao fim da investigação, percebeu-se que os alunos modificaram suas atitudes em relação ao bullying e houve uma melhoria e um consequente enriquecimento em suas trocas e práticas de linguagem. A contribuição dessa pesquisa é singular, haja vista que o ensino da língua inclui a denúncia direta ao bullying, ao preconceito e todo tipo de discriminação linguístico-cultural; e fomenta de maneira veemente o respeito e valorização das inúmeras formas de práticas de linguagem nas escolas públicas e outras esferas sociais.

O terceiro estudo é de Oliveira (2020), cujo título busca analisar a seguinte questão: de que forma a oralidade é compreendida na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e quais as implicações dessa concepção para a organização do ensino atual de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental? Essa pesquisa mostra sua relevância e contribuição ao trazer a importância da oralidade para o ensino da língua portuguesa, apresentando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, como subsídio normativo, objeto de análise e seus impactos no ensino da língua. A autora menciona a sobreposição evidente da escrita sobre a oralidade e afirma que a oralidade constitui uma “questão pouco falada” (Marcuschi, 2007, p. 19); tendo a escrita seu lugar mais definido e, logo, privilegiado. Conforme Oliveira (2020, p. 33), esse tema “não parece resolvido nos documentos norteadores do currículo da educação básica, como os PCN e a BNCC”.

Após uma detalhada abordagem expositiva acerca do que esses documentos versam sobre a oralidade no ensino de língua portuguesa e sobre o que ainda precisam avançar, a autora mostra experiências práticas com essa modalidade para efetivar o processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração que “ensino de língua não é constituído somente pela prática da gramática tradicional como meio de ensinar, nem da língua do certo e do errado. Mas a língua em suas diversas manifestações, registros e possibilidades comunicativas.” (Oliveira, 2020 p. 72)

Quadro 4 – Banco de Teses e Dissertações CAPES: Escola e Favela

Banco de teses e Dissertações da Capes Palavra-chave: escola e favela				
TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TIPO/ANO
Violência armada e escola pública: desafios à atuação do professor em favelas do Rio de Janeiro	Luana Caroline dos Santos	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação, cultura e comunicação (31004016051P0)	Mestrado/2022
Que escola é possível? Gerando entendimentos sobre os desafios no cotidiano escolar e nas aulas de língua portuguesa em uma escola pública na favela	Cinara Monteiro Cortez	Pontifícia Universidade católica do Rio de Janeiro	Estudos da Linguagem (31005012037P4)	Tese/2015
Pedagogias de favelas: “Castelando” as relações entre práticas socioculturais currículos escolares	Marcelo De Jesus Arouca	Universidade do Estado da Bahia	Educação e Contemporaneidade (28005015001P0)	Mestrado/2020

Fonte: Elaboração própria, 2023

Esse estudo de Santos (2022) tem como objetivo principal fazer a análise da relação entre violência armada e atuação dos professores que trabalham em escolas públicas situadas em áreas caracterizadas por confrontos armados entre traficantes de drogas e agentes de segurança pública no Rio de Janeiro. A contribuição dessa pesquisa se dá na abordagem realística das complexidades que compõem o cotidiano de um professor e os conflitos gerados nesse cenário de guerra, onde os docentes precisam se reinventar e dispor de práticas pedagógicas altamente flexíveis, a depender da situação da favela de cada dia.

No que se refere ao percurso metodológico, foi realizado um levantamento bibliográfico, documental e jornalístico, além de entrevistas semi dirigidas com professores, diretores de escolas públicas no Rio de Janeiro. A partir das análises realizadas e dos dados levantados foi percebido a importância dessa temática ser amplamente discutida nos cursos de formação de professores, bem como o Estado garantir um espaço seguro no que se refere ao aspecto físico e psicológico de todos os atores que compõem o espaço escolar, visando o efetivo desenvolvimento dos educandos e o bem-estar dos profissionais que atuam em áreas

deflagradas pela violência expressa no Rio de Janeiro.

A pesquisa relata a insegurança e a vulnerabilidade vivenciadas por professores, diretores e alunos num contexto de favela; casos de mortes, tiroteios, invasões e tantas outros fatores que deixam o cenário escolar desafiador e extremamente complexo. A educação é um direito humano que, por sua vez, deveria assegurar a dignidade a todos indistintamente. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito social, acompanhado da saúde, lazer, trabalho etc. Desse modo, é dever do Estado promover a educação, bem como políticas públicas que garantam que todos possam usufruir dos direitos sociais, sejam suas respectivas residências em periferias ou centros.

O segundo estudo é de Cortez (2015), que salienta e investiga os desafios enfrentados no cotidiano escolar de uma escola pública situada em uma favela na Zona Oeste do Rio de Janeiro, caracterizada por violência e exclusão social. Sua tese, detalhada em exposições teórico-críticas e experiências vivenciadas pela autora, traz grandes contribuições com a questão: Que escola é possível? Nas aulas de língua portuguesa em contextos favelizados. O objetivo maior é compreender questões atinentes às interações da sala de aula, que afetam o processo de ensino aprendizagem no contexto da favela e o que a escola pode fazer a partir desses desafios; discute-se o que é possível fazer a partir deste cenário.

Cortez (2015) realiza atividades de letramentos exploratórios realizadas em turmas de 8º ano no ano de 2014, com uma metodologia de autoetnografia e etnográfica. Os resultados apontam para a importância da alteridade nas práticas sociais e pedagógicas, fomentando o respeito aos diferentes patrimônios culturais evidenciados na sala de aula. Essa pesquisa permitiu visibilidade aos diferentes mundos e culturas que se entrecruzaram no espaço escolar e possibilitou a idealização de uma escola que possa atender às demandas e necessidades das classes menos privilegiadas.

A terceira pesquisa de Arouca (2020) investiga como as práticas socioculturais exercidas nos espaços educativos de favelas podem contribuir na ressignificação do currículo escolares. O estudo foi realizado no Colégio Estadual Helena Magalhães, no bairro do Beiru/Tancredo Neves, local formado por diversas favelas, com moradores de origem quilombola e, em sua grande maioria, negros. Dada essa diversidade sociocultural, a exclusão social, a marginalização pela marcação geográfica da favela, o preconceito linguístico, étnico, cultural, dentre outros; essa pesquisa traz sua contribuição com as Pedagogias de Favelas, cuja proposta é a:

[...]construção de perspectivas educacionais descolonizadoras-emancipadoras voltadas para a centralidade dos universos favelares nos currículos escolares de forma crítica, imbricadas nas diferentes lutas pela equidade social por meio de práticas pedagógicas combativas de quaisquer discriminações, sejam elas com bases raciais, de gênero, sexo, classe, etc.. (Arouca, 2020, p. 10)

Nesse sentido, o autor se concentrou na Educação em Periferias Urbanas, abrangendo aspectos linguísticos, sociais, culturais, teóricos e políticos, com a intenção de compreender as práticas socioculturais nas escolas de favelas, explorando seus contextos sócio-históricos e analisando os currículos escolares e os discursos dos professores para identificar possíveis alinhamentos ou distanciamentos. A metodologia utilizada foram grupos focais com alunos, educadores sociais locais e professores da escola. Os resultados mostraram a importância de valorizar a identidade local e a construção coletiva de currículos que ponderem a diversidade sociocultural das favelas.

CAPÍTULO 1 - A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA CARIOCA E AS NARRATIVAS SILENCIADAS DAS FAVELAS

Este capítulo trata acerca da diversidade linguística como um marcador sócio-histórico, que reflete a heterogeneidade cultural nas favelas do Rio de Janeiro, mais especificamente, na Zona Norte, propondo-se a discorrer acerca das narrativas que frequentemente são obliteradas. A relevância deste tópico justifica-se pela necessidade de discutir a denúncia ao preconceito e racismo linguísticos tratar acerca da imperiosa valorização da multiplicidade de vozes que compõem o polifônico processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Diante desse contexto marcado por estigmas culturais e de periferia, com o foco inicial na linguagem, este tópico surgiu com o propósito de analisar, tanto do ponto de vista epistemológico quanto empírico, as interferências no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Isso inclui as discriminações dialetais presentes nas periferias e as exigências impostas por uma sociedade dominada por uma cultura letrada grafocêntrica e excluyente das periferias.

1.1 Desconstruindo mitos linguísticos entre os desafios educacionais: reflexões sobre a língua e o ensino

Diz-se que o “brasileiro não sabe Português” e que “Português é muito difícil”. Estes são alguns dos mitos que compõem um preconceito muito presente na cultura brasileira: o linguístico. Tudo por causa da confusão que se faz entre língua e gramática normativa (que não é a língua, mas só uma descrição parcial dela (Revista Nova Escola, maio de 1999).

No pensar de Padula (2016), o Brasil é um país de dimensões continentais e com recente experiência democrática enquanto nação. Esse exercício da soberania do povo é uma construção que vem se dando em diferentes instâncias sociais e áreas. Na educação, pode-se afirmar, sob a perspectiva de Soares (1989), que os caminhos pedagógicos, que atuaram como elementos centrais na socialização deste povo, nem sempre abriram o adequado espaço democrático para que a língua fosse pensada em suas demandas socioculturais regionais e multifacetadas.

Pensar acerca da linguagem é também debruçar-se sobre o pano de fundo cultural

subjacente e concomitante ao processo de movimentar-se no mundo linguisticamente. Não há como refletir sobre um estudo que envolve identidades e lugares sociais, sem articular sentidos com a proposição de Marx e Engels (1973, p. 45), a saber: “A história de todas as sociedades até nossos dias é a história de lutas de classes. [...] opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição uns aos outros travaram uma batalha ininterrupta, ora aberta ora dissimulada”. Essa luta pode ser percebida na teoria da deficiência cultural, por exemplo:

A teoria da deficiência cultural afirma que as crianças das camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades e aprendizagem: seu vocabulário é pobre - não sabem o nome de objetos comuns; usam frases incompletas, curtas, monossilábicas; sua sintaxe é confusa, inadequada à expressão do pensamento lógico; cometem “erros” de concordância, de regência, de pronúncia; comunicam-se se muito mais através de recursos não-verbais que de recursos verbais. Em síntese: são crianças “deficitárias” linguisticamente (Soares, 1989, p. 20).

Essa lógica relaciona a hipótese do déficit linguístico com a pobreza em que a criança vive em seu ambiente social. Dessa maneira, afirma-se que o desempenho da linguagem da criança depende essencialmente do lugar e extração que ela ocupa/dispõe. Essa teoria, citada criticamente por Soares (1989), acaba por reforçar que o pobre, morador da periferia terá sua performance intelectual medida por suas condições socioeconômicas. Isso significa afirmar que a criança de uma classe mais abastada terá seu desenvolvimento linguístico-cognitivo melhor por conta de seu contexto cultural. Essa lógica, por sua vez, reforça as desigualdades sociais e, conforme assevera Soares:

[...] oculta a verdadeira causa da discriminação - a desigual distribuição da riqueza numa sociedade capitalista -, atribui a deficiência cultural e linguística da criança das camadas populares seu fracasso na escola. As falhas são, assim, da criança, de sua família, de seu contexto cultural; a inadequação está na criança, não na sociedade e nem na escola (Soares, 1989, p. 31).

Diante do exposto, a culpabilização recai sobre a criança pobre, sobre sua família e sobre seu cenário cultural. Dessa maneira, a escola passa a oferecer uma “educação compensatória”, “com programas especiais que compensassem suas deficiências, geradas pela “privação cultural” de seu seio familiar e social, fornecendo-lhes aquilo que as outras crianças já trazem naturalmente para a escola [...]” (Soares, 1989, p. 31). Essa lógica serviria para gerar uma pseudoequidade de oportunidades, partindo do pressuposto que a causa do fracasso escolar advém das ausências culturais da classe desfavorecida.

Diante desse cenário, percebe-se um certo caráter silenciador de vozes àqueles que fazem uso da Língua Portuguesa dentro de seus estilos, sobretudo, as crianças que ocupam lugares favelizados; pensar como a escolarização se dá e se deu na história é relevante para este estudo, que se concentra na instituição escolar como lugar de aprendizado da língua e que, pela língua se estabelece. Em seu estudo, Castilho (2000) afirma que:

No caso particular da língua portuguesa, não se acredita mais que a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para aquisição da língua escrita. Atenuou-se, também, a convicção de que o único papel da escola é a Transmissão da norma culta (Castilho, 2000, p. 13).

A postura conservadora em relação à língua acaba por ser um retrocesso no processo de apropriação do código linguístico e seus usos externos à sala de aula. Outrossim, “a gramática não é o lugar das certezas absolutas, e em classe não devemos transferir nossa capacidade de reflexão para o autor de uma gramática, por melhor que ele seja.” (Castilho, 2000. p. 22).

Pensar sobre a língua, suas múltiplas dinamizações e possibilidades dentro das distintas e variáveis situações discursivas é desafiador, porém extremamente necessário a um cenário de falantes, cuja formação discursiva e ideológica diferem e tendem a dialogar no contexto polifônico, como por exemplo, uma sala de aula.

O progresso e a escrita dentro de uma cultura grafocêntrica, o, a saber, “aquela segundo a qual a escrita seria a propulsora do pensamento racional e do surgimento da ciência” (Corrêa, 2015, p. 155), foi se estabelecendo de diferentes maneiras, dada a diversidade dos modos de organização social em todo o mundo. Especialmente a partir do século XIX, com a ampliação da oferta e acessibilidade de educação às massas sociais, o povo teve acesso a um conhecimento que antes era restrito à grande nobreza, clero e, diante das demandas da burguesia por mão de obra qualificada, este mesmo acesso foi se dando de forma mais democrática e amplificada.

De certo, não como há como não mencionar a distinção de classe impressa e destinada à educação burguesa (formação das elites) e à formação dos trabalhadores; a educação dispõe de uma perspectiva dual desde suas origens, evidenciadas por meio de seus desdobramentos político-ideológicos.

As sociedades modernas, porém, são fundamentalmente grafocêntricas; nelas, a escrita está profundamente incorporada à vida política, econômica, cultural, social, e é não só enormemente valorizada, mas, mais que isso é mitificada (é frequente, por exemplo, a suposição de que na escrita é que está o discurso da verdade, que só a escrita é repositório do saber legítimo) (Soares, 2005, p. 58).

Dessa forma, a alfabetização em suas dinâmizações de leitura e escrita tem se apresentado como um processo bastante discutido pelos estudiosos, que se preocupam com a qualidade da Educação, posto que há muitas décadas se observa os similares déficits de aprendizagem dentro dessa esfera. (Cagliari, 2003).

Nesse sentido, em diálogo com esse autor, busca-se compreender de forma teórico-empírica “quais são, efetivamente, as condições atuais de leitura e escrita no contexto das sociedades letradas onde domina a indústria cultural? E, nessas condições, quem pode possuir e dominar este objeto cultural, instrumental, que é a escrita?” (Smolka, 2003, p. 15)

A apropriação da leitura e da escrita estabeleceram-se como elementos centrais no processo de escolarização dos indivíduos. Assim, pensar a língua, a apropriação linguística e as múltiplas linguagens como advento tecnológico, fizesse do ler, escrever e calcular as bases fundantes desse modelo educacional, sob responsabilidade e controle do Estado (Saviani, 2008) Para responder às demandas do mundo do trabalho e do capital, emergiram padrões pedagógicos estereotipados que, em nome do “ensino adequado”, têm limitado o desenvolvimento plurilinguístico dos alunos, a plasticidade das abordagens enunciativas e as estratégias escolares criativas da língua, sobretudo, em áreas periféricas.

Castilho (2000) afirma que há uma crise no atual ensino de Língua Portuguesa, que envolvem as esferas sociais, científica e do magistério. Essa discussão se mostra de fundamental importância, tendo em vista uma proposta de renovação do ensino da gramática, a partir de uma reflexão sobre a língua falada.

A primeira crise diz respeito às mudanças da sociedade brasileira, sobretudo no que toca ao seu rápido processo de urbanização e seus reflexos no ensino formal. Como bem assinada Bortoni-Ricardo (1985), o atual processo de urbanização por que passa o país é um fenômeno tardio, se comparado com o que ocorreu na Europa.

Naquele continente, a urbanização ocorreu entre os séculos XVI e XVIII, sendo que em alguns países já havia principiado na Idade Média. Os europeus buscaram as soluções pedagógicas para os problemas suscitados pelas migrações para as cidades, um fenômeno que somente agora afeta o Brasil e outros países latino-americanos. Apenas por isto já se pode concluir como é

ilusório buscar nos sistemas de ensino europeus as soluções para os nossos problemas (Castilho, 2000, p. 9)

No que se refere aos moldes europeus, há uma tendência histórica a tê-los como referência, entretanto nessa proposição, o autor enfatiza que apesar de a Europa dispor de maiores avanços em relação à urbanização brasileira, há que compreender que é utópico continuar essa busca por referências nos sistemas de ensino europeus, já que o Brasil dispõe de autonomia linguística para solucionar problemas suscitados pelas migrações das cidades e seus reflexos no ensino formal.

De certo, nota-se que as escolas brasileiras não recebem apenas um público de educandos, uma vez que o perfil cultural e linguístico é distinto, plural e polifônico.

Pode-se afirmar, de acordo com Castilho (2000), que a linguagem caracteriza um objeto cientificamente analisável e que há três grandes modelos teóricos de interpretação da linguagem humana, a saber, a língua como atividade mental, a língua como uma estrutura e a língua como uma atividade social.

De acordo com a primeira teoria, a língua é uma capacidade inata do homem, que lhe permite reconhecer as sentenças, atribuindo-lhes uma interpretação semântica, ou produzir um número infinito de sentenças, atribuindo-lhes uma representação fonológica. (...) A teoria da língua como estrutura postula que as diferentes línguas naturais dispõem de um sistema composto por signos, distintos entre si (...) e as gramáticas estruturais buscam identificar as regularidades constantes das cadeias da fala, são basicamente descritivas, e operam através da contextualização da língua em si mesma. Finalmente, a terceira teoria considera a língua como uma atividade social, por meio da qual veiculamos as informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro (Castilho, 2000, p. 11).

Em consonância com a proposição acima, as duas primeiras teorias percebem a língua como um objeto homogêneo, como um fenômeno que pode ser analisado, sem necessariamente incluir as condições de produção do falante; e a sintaxe, por sua vez, dispõe de extrema autonomia no que se compara à pragmática e à semântica., como ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – Relação entre sintaxe, pragmática e semântica



Fonte: Elaboração própria, 2024

O esquema acima mostra algumas considerações acerca da língua, como um sistema social imbuído das relações político-ideológicas, tendo em vista que o valor do discurso, segundo Bourdieu (1970), está intimamente atrelado a forças materiais e simbólicas, cujo valor depende de quem fala, para quem fala, de onde fala; mais do que o próprio conteúdo dessa fala. Isso significa afirmar que a validação desse discurso perpassa a questão do capital de autoridade daquele que fala, dentro desse grande mercado linguístico. que “em determinados mercados linguísticos, quando certas pessoas falam (ou escrevem), são respeitadas, acreditadas, apreciadas, obedecidas; sua linguagem é autorizada, é uma linguagem legítima.” (Bourdieu, 1970, p. 57) Outro fator relevante para destacar é que a concessão dessa legitimidade - costume cultural ou um uso que é dominante na linguagem – “só se transformaem capital linguístico se a posição do falante no mercado linguístico conferir-lhe autoridade, poder, dominação” (Bourdieu, 1970, p. 57). Dessa maneira,

As relações de comunicação linguística são relações de força simbólicas (já que a língua é um bem simbólico), ou relações de força linguísticas; elas é que explicam por que determinados falantes exercem poder e domínio sobre outros, na interação verbal, e determinados produtos linguísticos recebem mais valor que outros. Assim, as relações de força simbólicas presentes na comunicação linguística definem quem pode falar, a quem, e como; atribuem valor e poder à linguagem de uns e desprestígio à linguagem de outros; impõem o silêncio a uns e o papel de porta-voz a outros. Os usos da língua dependem da posição dos interlocutores na estrutura das relações de força simbólicas, e por isso estas é que devem ser estudadas, para que aqueles possam ser interpretados. (Bourdieu, 1970, p. 56)

A linguagem do grupo dominante é reconhecida como legítima e, por conseguinte, posta como base referencial num mercado linguístico unificado. Segundo Bourdieu (1970, p. 166):

A língua dos gramáticos é um artefato que, universalmente imposto pelas instâncias de coerção linguísticas, tem uma eficácia social na medida em que funciona como norma, através da qual se exerce a dominação dos grupos. Detendo os meios para impô-la como legítima, os grupos detêm, ao mesmo tempo, o monopólio dos meios para dela se apropriarem.

As condições de aceitabilidade numa sociedade de cultura grafocêntrica e voltada à lógica impositiva do grupo dominante, as regras de comportamento linguístico-social se inicia na pragmática da língua e são ditadas através de uma cultura standardizada. Entretanto, no que tange à língua como produto social, o português brasileiro, por exemplo, apresenta uma riqueza no que se refere aos dialetos e variedades linguísticas. Em cada estado brasileiro, pode-se notar culturas distintas, que geram falares híbridos e multifacetados. Dessa forma, os falantes formatam a língua, segundo as suas necessidades linguístico-sociais, isto é, demandas que irrompem de esferas enunciativas linguísticas e, também sociais, em variadas situações discursivas.

Pode-se inferir que em cada lugar do Brasil se fala de uma forma, devido a costumes sociais que não se equiparam às demais localidades da mesma federação. No que concerne às práticas pedagógicas, a partir de pesquisas, têm-se verificado que as normas da gramática normativa estão perdendo o espaço unívoco para também abarcar os dialetos, as diferenças e a própria pragmática, uma vez que, para Castilho (2000. p. 12), “a indagação linguística atual parte de um entendimento mais rico da linguagem, postulada como um conjunto de usos, cujas condições de produção não podem ser esquecidas no momento em que se analisa se o produto.” Dessa maneira, nota-se a relevância de incluir a língua falada nas aulas de gramática e iniciação à leitura e à escrita e nas práticas escolares de modo geral, posto que, conforme Castilho (2000. p. 21):

Via de regra o aluno não procede de um meio letrado. sua família enfrenta as tensões

da vida urbana, uma novidade para muitas delas. A escola deve iniciar o aluno valorizando seus hábitos culturais, levando-o a adquirir novas habilidades desconhecidas de seus pais. (...) A proposta se fixa na língua que adquirimos em família como um ponto de partida mais autêntico. Com ela nos confundimos, e nela encontramos nossa identidade. Ver considerado na escola seu modo próprio de falar, ser sensibilizado para a aceitação da variedade linguística que flui da boca do outro, saber escolher a variedade adequada a cada situação - estes são os ideais da formação linguística do cidadão numa sociedade democrática. (...) num caso e noutro, os recortes linguísticos recolhidos devem ilustrar as variedades socioculturais da língua portuguesa, sem discriminações contra a fala vernácula do aluno, isto é, de sua fala familiar. A escola é o primeiro contato do cidadão com o Estado, e seria bom que ela não se assemelhasse a um “bicho estranho”, a um lugar onde se cuida de coisas fora da realidade cotidiana. com o tempo o aluno entenderá que para cada situação requer uma variedade linguística, e será assim iniciado no padrão culto, caso já não o tenha trazido de casa.

Pode-se inferir que trazer o aluno para o centro do processo educativo e valorizar o seu patrimônio cultural, faz com que o aprendizado seja mais significativo, voltado a sua realidade linguístico-social. Sendo assim, a escola atuará no alargamento da competência linguística, o que possibilitará ao aluno transitar com autonomia dentro do seu próprio idioma, sabendo portar-se adequadamente em cada contexto discursivo em que estiver submetido.

De acordo com Goulart (2019, p. 61) a vida dos alunos, através da leitura e escrita, “transforma-se pelos novos modos de compreender e valorar a realidade”, modos esses que se apresentam pela linguagem – “forte marcador do que somos e sabemos, de onde viemos e com que bagagem – conhecimentos, imagens, sentimentos e valores – vivemos”. Assim, os processos de produção de linguagem são âmbitos de formação e transformação dos indivíduos, referenciados socialmente, tendo em vista que as relações de ensino atuam como relações dialógicas. Nesse sentido, pensamos que o cotidiano do trabalho pedagógico para o ensino da leitura e da escrita deva se apoiar nas seguintes dimensões de práticas: 1) Práticas de produção de textos orais (rodinhas, conversas, debates, entrevistas etc.); 2) Práticas de leituras (de vários tipos de textos, em vários suportes, de vários autores); 3) Práticas de produção de textos escritos; e 4) Práticas de análise linguística. E o que dá sentido às práticas mencionadas? As crianças e as pessoas que habitam o espaço escolar, a vida social, as diferentes realidades, os diferentes valores, tudo vivenciado como diferentes conteúdos em diferentes linguagens e formas de expressão. Juntamente com a razão e a sensibilidade do brincar, do falar, do calar, do ouvir, do ler, do escrever, do sentir, do olhar, do agir e do interagir. (Goulart; Gonçalves, 2021, p. 58)

Em termos práticos de vivências de sala de aula, Goulart & Gonçalves (2021) trazem contribuições extremamente significativas acerca das relações que o sujeito engendra com a

linguagem, que perpassa o ensino estrito e chega à perspectiva dialógica, interacionista, onde o indivíduo interfere na construção e transformação do seu conhecimento, em consonância com seu patrimônio cultural.

Nesse sentido, “o mais importante neste contexto teórico é o fato de podermos postular que os usuários de uma língua têm a ver, primariamente, com textos e discursos quando interagem entre si e não com estruturas gramaticais ou itens lexicais” (Marcuschi, 1996, p. 3).

O que mais destacar numa prática alfabetizadora que elege o discurso como ponto de partida e de chegada da prática alfabetizadora por sua potência de vida, entranhada na História e na Cultura? A sensibilidade para se deixar afetar pelas emoções das crianças e se emocionar com elas! Que atividades podemos propor para que as crianças enfrentem com vontade o mundo da escrita, desejando ler e escrever? Provocar a escrita espontânea/inventada com base em boas situações criadas. Ouvir leituras e discutir textos de diferentes origens, de variados gêneros. Desafiar os alunos a procurar dar sentido a textos escritos, por meio de imagens, tipos de suporte, ou de alguma outra marca que destaquem. Reproduzir textos escritos ouvidos: histórias, notícias, relatos (diferentes textualidades, estruturas discursivas) (Goulart; Gonçalves, 2021, p. 59).

Dessa forma, os enunciados produzidos pelos alunos precisam ocupar um lugar de relevância, posto que é nesse emaranhado de sentidos produzidos na sala de aula e outros lugares, orais ou escritos, que o fazer da alfabetização se torna um processo potente, discursivo, dialógico, polifônico e significativo.

De igual modo, para Bakhtin (1997), a língua não pode ser transmitida de forma mecânica e acabada, uma vez que o uso e a apropriação desta pressupõem uma perspectiva dialógica, onde se percebe que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 1997, p. 279)

Assim, derivando do pensamento do autor, pode-se afirmar que, num ambiente marcado pela polifonia, cada voz possui uma identidade própria, carregadas de peculiaridades que tendem a contribuir no coletivo, quando levadas em consideração no processo educativo de desenvolvimento linguístico. Desse modo, a escola, enquanto espaço de encontros interlinguísticos, pode possibilitar um entrecruzamento de vozes em sala de aula, a partir das experiências e da heterogeneidade discursiva, trazidas por alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem da língua, levando-se em consideração o educando como sujeito sócio-

histórico e, por conseguinte, as contribuições trazidas por estes, a partir de suas experiências dentro e fora do espaço escolar.

Nesse sentido, mais do que uma forma de se comunicar e expressar, a norma linguística denota identidade de quem a pronuncia ou a escreve; caracteriza o grupo ou comunidade linguística que o falante está inserido.

Os grupos sociais se distinguem pelas formas de língua que lhe são de uso comum. Esse uso comum caracteriza o que se chama de norma linguística de determinado grupo. Assim, numa sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, haverá inúmeras normas linguísticas. (...) Nesse sentido, a norma, qualquer que seja, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas linguísticas; ela é também e principalmente um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas (Faraco, 2008, p. 39)

Por isso, tendo em vista a pluralidade que dispõe o Brasil em todas as suas esferas, as normas da língua são igualmente híbridas, variáveis e dinâmicas. É válido ressaltar que, Faraco (2008, p. 39) afirma que a expressão *norma culta* não se confunde com *norma padrão*:

O qualitativo “culto”, por exemplo, tomado em sentido absoluto pode sugerir que esta norma se opõe a normas “incultas”, que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura. Tal perspectiva está, muitas vezes, presente no universo conceitual e axiológico dos falantes da norma culta, como fica evidenciado pelos julgamentos que costumam fazer dos falantes de outras normas, dizendo que estes “não sabem falar”, “falam mal”, “falam errado”, “são incultas”, “são ignorantes”, etc.

Entretanto, de acordo com Faraco (2008), não existe grupos sociais sem cultura. De fato, o termo “culto” se refere a uma certa dimensão da cultura, a cultura escrita, cujo uso se dirige a determinadas situações discursivas mais formais; usada por grupos sociais — que controlam o poder social — mais diretamente ligados à escrita.

Nesse sentido, Castilho (2000) entende a língua como um “fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis, socialmente motivadas (...). A língua é, em suma, uma enunciação, um elenco de processos, para cuja apreensão a Semântica e a Pragmática se constituem em pontos de partida, sendo a Sintaxe um ponto de chegada.” (Castilho, 2000. p. 12).

1.2 Trajetórias linguísticas no Brasil: entre a oralidade e a escrita na construção da identidade

Algumas pessoas me dizem que a eliminação da noção de erro dará a entender que, em termos de língua, vale tudo. Não é bem assim. Na verdade, em termos de língua, tudo vale alguma coisa, mas esse valor vai depender de uma série de fatores. Falar gíria vale? Claro que vale: no lugar certo, no contexto adequado, com as pessoas certas. Uma das principais tarefas do professor de língua é conscientizar seu aluno de que a língua é como um grande guarda-roupa, onde é possível encontrar todo tipo de vestimenta. Ninguém vai só de maiô fazer compras num shopping-center, nem vai entrar na praia, num dia de sol quente, usando terno de lã, chapéu de feltro e luvas... Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade. Quando falamos (ou escrevemos), tendemos a nos adequar à situação de uso da língua em que nos encontramos: se é uma situação formal, tentaremos usar uma linguagem formal; se é uma situação descontraída, uma linguagem descontraída, e assim por diante. Essa nossa tentativa de adequação se baseia naquilo que consideramos ser o grau de aceitabilidade do que estamos dizendo por parte de nosso interlocutor ou interlocutores. (Bagno, 1999, p. 118)

As construções linguísticas no Brasil são diversas e estão amplamente correlacionadas aos modos de oralidade e escrita como forma de se estabelecer identitariamente. Havelock (1996) traz profundas reflexões sobre o conceito e a disputa entre oralidade e escrita que não esteve presente apenas no mundo grego, mas também no moderno.

Trata-se da voz da história da arte grega arcaica denunciada naquilo que Havelock (1996, p. 11) chamou de “uma crise que ocorreu na história da comunicação humana, quando a oralidade grega se transformou em literacia.” Dentre esses caminhos, a escrita como registro que mantém cristalizada a consciência trouxe ganhos fundamentais para a humanidade, alicerçando e consolidando aquilo que antes, fundamentalmente estava “preso” na oralidade.

O advento da escrita é significativamente potente, tanto na Grécia Antiga quanto na modernidade que atribuiu, pela escola, a aquisição e domínio dos códigos modernos como forma de indicar quem tem a posse do saber científico e enciclopédico. Portanto, os códigos que se estabelecem na escrita se tornaram novas formas de ética cidadã que, em expressões e linguagens, inseriram a cultura num cenário político repleto de costumes, ideologias, formas de se estabelecer que gerou a sobreposição da escrita em detrimento da oralidade.

Logo, com a inclusão dos letrados e a exclusão estigmatizante dos iletrados, aqueles que não conseguiram se adaptar ao mundo letrado tornaram-se obsoletos, descartáveis, tidos como dignos de viverem a marginalidade social. Essa divisão entre o lugar social da escrita e o não-lugar do indivíduo iletrado determinou certa estrutura social que, conforme Fiorin (1998), se estabeleceu em contextos histórico-culturais rígidos, politicamente interessados na

uniformização da formação que, na modernidade utilizou-se da escola como instrumento do Estado para tal.

Assim, pode-se afirmar que o discurso é um objeto sócio-histórico promotor da relação entre língua e o sujeito, entre a identidade desse sujeito e a sociedade, entre a memória e a história e, com a escrita. Nesse sentido, o encontro sociocultural entre discursos, relações de poder, identidades, formas de apropriação linguística, cabe muito bem quando se fala de características identitárias linguísticas que se materializam na realidade concreta e no cotidiano. De acordo com Mattoso Câmara Jr. (1969, p.11):

As relações entre a fala e a grafia precisam de tratamento muito diverso do que lhes costumam dar as gramáticas escolares. Nestas, a atenção primordial é para a língua escrita (...) e a língua oral entra de maneira indefinida, sem delimitação explícita, que se impunha, para uma e para a outra.

Acrescente-se o fato de haver uma grande diferença entre as crianças da classe média e as crianças de camadas populares, no que se refere às suas relações com a escrita. A classe média inicia a escrita com estímulos domésticos, oportunizando literaturas diversas. Ao passo que as crianças das camadas populares têm a sua escrita iniciada com o processo de escolarização, cuja continuidade, por vezes, fica comprometida, dada as condições socioeconômicas.

Portanto, o falante nativo precisa ampliar seu repertório lexical, transitar de forma autônoma dentro do seu próprio idioma, fazendo suas seleções lexicais, em consonância com as situações discursivas que participa e atua. Vale afirmar a importância das práticas pedagógicas que valorizem as variedades dialetais, pois estas são frutos de contextos históricos e ideológicos indissociáveis do falante. Nessa direção, Marcuschi (1996, p. 5):

Quando apreende a escrita, o aluno se torna bimodal na própria língua materna", lembra que a aprendizagem da escrita, mediante um programa formal de ensino, pode tornar o aluno bimodal na medida em que ele mantém a variante adquirida em casa e passa a usar a nova ensinada na escola no caso da escrita. Assim, em sentido amplo, quando se postula que a aprendizagem da escrita torna o aluno bimodal, supõe-se que esse aprendizado seja o da escrita no dialeto padrão, sem, contudo, identificar a escrita com o padrão da língua. Isso porque como temos fala padrão e não-padrão, também podemos ter escrita padrão e não-padrão, pelo menos nos casos de cartas pessoais, bilhetes, avisos etc., em que não se exige uma produção textual rigorosamente padrão.

Por isso, a escola tem a missão de alargar a competência idiomática dos usuários da

língua, ensinando-lhes a se portar adequadamente em diversas situações discursivas - a serem bimodais e/ou políglotas em sua própria língua Bechara (2003).

Nessa direção e análise, é válido ressaltar a imprescindibilidade da dialogia entre professor-aluno, cuja base centra-se numa relação horizontal e interacionista. Segundo Bakhtin (1999, p. 123):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua

Dessa forma, o pensamento de Bakhtin dialoga com as demandas por apropriação linguística dos alunos, enquanto processo de interação social, em que, os envolvidos, acabam por expor, de forma subjacente, suas identidades discursivas, ou seja, do lugar onde falam e para quem direcionam seus discursos (Feres, 2006).

Essa interação social está presente na relação ensino-aprendizagem nos primeiros anos de letramento na Educação Básica, principalmente quando, o ensino da língua portuguesa e sua apropriação estão imbricados com a tessitura social em seus contextos históricos, culturais, políticos e econômicos dos falantes. Sendo assim Marcuschi (1996, p. 2):

A língua é heterogênea e variável, ou seja, não parte de uma visão monolítica de seu objeto de estudo. A concepção subjacente a essa premissa contempla pelo menos três aspectos:

- a) a língua não é um código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, pré-existente e exterior ao falante, mas sim uma forma de representação simbólica geralmente opaca, não-transparente e indeterminada sintática e semanticamente, mas não desestruturada (cf. Franchi, 1977 e Possenti, 1988).
- b) b) A língua recebe sua determinação a partir de um conjunto de fatores definidos pelas condições de produção que concorrem para a manifestação de sentidos com base em textos produzidos em situações de uso.
- c) c) A língua é um fato social, histórico, desenvolvida de acordo com as práticas sociais e, como tal, obedece a convenções de uso.

De acordo com Marcuschi (1996), a língua dispõe de uma natureza complexa e essencialmente dinâmica, heterogênea e variável. Por sua vez, reflete as práticas sociais e históricas, os patrimônios culturais de seus falantes, sendo moldada pelas condições de produção e pelos contextos de uso.

1.3 Tecendo diálogos: linguagem, escola e diversidade linguístico-cultural

O campo da linguística afirma que o seu objeto de estudo é a faculdade da linguagem, percebida “como propriedade cognitiva comum a todos os seres humanos, capaz, inclusive, de distinguir a espécie humana de outras espécies animais.” (França; Ferrari; Maia, 2026, p. 10).

A escola, por sua vez, configura uma instância promotora e/ou provocadora de situações discursivas diversas entre os usuários da língua. Nesse sentido, o ensino de língua materna, desde as primeiras letras até o estudo da nossa tradição literária, tem sido alvo de preocupação de especialistas das mais variadas áreas.

Assim, o ensino de linguagem, de um modo geral, vem sendo há algum tempo tema de discussão de gramáticos, pedagogos, psicólogos etc. que, evidentemente, centraram seus estudos e críticas segundo pressupostos e pontos de vista próprios às suas áreas de conhecimento. Mais recentemente (de 25 anos para cá, mais ou menos), os linguistas se integraram ao debate, contribuindo de forma original na crítica ao modo como a escola trata o ensino de linguagem.

Ao apontar as fragilidades encontradas no ensino tradicional ao lidar com as diferenças culturais e linguísticas dos novos alunos que se integraram à escola pública brasileira, por conta de sua expansão nos governos militares, os linguistas deram um novo tom à discussão, redirecionando o debate a partir, principalmente, da inserção do tema da variação linguística e suas decorrências, seja quanto ao conceito de gramática, seja quanto à funcionalidade das variantes. (França; Ferrari; Maia, 2026, p. 10)

A crítica fundamental dos linguistas baseia-se na ideia de que o ensino tradicional insiste num lugar essencialmente normativo ao lidar com a linguagem nas escolas brasileiras. Acrescente-se o fato de muitas escolas desconsiderarem a característica heterogênea da língua, colocando ênfase apenas na transmissão de regras morfosintáticas, sem vínculos com a realidade linguística da comunidade local.

Considerando o universo sócio-histórico que compõe a construção da língua, cabe compreender a constituição da linguagem como um sistema de referenciamento das relações sociais, interconectadas com a oralidade e sistematizações gráficas próprias da formação da subjetividade do aluno – uma vez que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 2006, p. 96).

Por isso, cabe ressaltar a responsabilidade da escola em, dialogicamente, elevar a condição de escolarização e apropriação da língua escrita e falada – para estágios cada vez mais

autônomos – sem perder de vista que tal compromisso precisa ocorrer desde os primeiros anos da Educação Básica; com vínculo estreito com as identidades plurais dos alunos.

Dessa maneira, a *teoria da enunciação* de Bakhtin trata de uma produção linguística própria, de situações sociais constitutivas de discursos. Nestes, têm-se os emaranhados de sentido e signos ideológicos, que instauram linguagens dialogicamente promotoras da escrita. Por isso, nesse ponto, o professor nos primeiros anos da educação básica, pode relacionar atentamente a dialética entre teoria e prática, “estando ambas substanciadas pelo fenômeno social da interação verbal – realizada por intermédio das enunciações” (Bakhtin, 1999, p. 123). A formação de enunciados e, por conseguinte, o posicionamento dos alunos da periferia, por exemplo, poderá depender da sua formação discursiva, isto é, do seu lugar de enunciação, para que este articule a linguagem e a transforme ou a redimensione em comunicação, passível de inteligibilidade para o interlocutor. Por isso, torna-se imprescindível pensar as formas históricas de silenciamento da diversidade de gêneros linguísticos. Sendo assim, Castilho (2000, p. 22) propõe que:

A descrição tem prioridade sobre a prescrição. Tomado esse cuidado, a gramática deixará de ser vista pelos alunos como a disciplina do certo e do errado, reassumindo sua verdadeira dimensão, que é a de esquadrihar através dos materiais linguísticos o funcionamento da mente humana.

Portanto, para além do carácter estruturante da língua, alcançando sua capacidade dialógica e pluricultural, entender como a escola lidou com os conhecimentos sintático-semânticos é necessário para que se pense formas ampliadoras das relações de ensino-aprendizagem da norma culta em meio aos cotidianos denominados de “não cultos”. É nessa perspectiva de questionar e problematizar o carácter elitizante da língua oficial que, este estudo contribui para o desvelar das realidades sociolinguísticas daqueles que, enquanto povos, agrupamentos e dialetos foram silenciados, sob a égide de uma língua única, padrão.

Portanto, pensar os múltiplos contextos das grandes metrópoles brasileiras e os estigmas impostos aos indivíduos mais pobres, não detentores dos padrões prescritivos da língua, permite o questionar daquilo que é tido como subalterno e inadequado. Logo, a intolerância linguística e os preconceitos linguísticos postos contra os dialetos permitem que se questione as formas únicas de ensino-aprendizagem da língua.

Por isso, as manifestações discursivas que envolvem as múltiplas formas de expressão são caminhos criativos para que as normas gramaticais atinentes à variante padrão, sejam

apresentadas e trabalhadas em diferentes realidades. Nessa perspectiva, Azeredo (2018, p. 123) assinala que:

Diferenças como essas são normais em qualquer língua natural. A primeira lição que devemos extrair desse fato é que se essas diferenças existem é porque são funcionais, servem não só de meio de entendimento entre seus usuários, mas ainda de manifestação de identidade cultural e social. Compreender a diferença, ser capaz de analisá-la e saber lidar com ela nas relações interpessoais é um grande passo para uma bem-sucedida política de ensino da leitura e da produção escrita na língua materna. Afinal, a língua existe para que seus usuários se expressem e se compreendam, participando, como cidadãos dotados de direitos e deveres, da vida social em sua plenitude, entendendo o mundo à sua volta e fazendo-se entender pelos outros, desfrutando dos bens culturais e realizando seus projetos de vida. Uma pedagogia da língua baseada na depreciação linguística e sociocultural do aprendiz gera insegurança, amesquinha a autoestima e só produz silêncio.

A partir da proposição do autor, questiona-se uma pedagogia da língua, pautada na depreciação linguístico-cultural do falante; esse encaminhamento pedagógico empobrece o ensino, oblitera vozes e identidades. Esse processo ainda pode ser entendido como forma violenta de produzir o silêncio e apagamento das múltiplas vozes dialetais que foi e, ainda é, um entrave ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Por isso, pensando no caráter polifônico da língua (Bakhtin, 1999), é possível entender que cada sujeito dispõe de uma identidade própria que, no coletivo das peculiaridades linguísticas, tende a contribuir no entrecruzamento de vozes para interação verbal das enunciações e construção de saberes outros.

Assim, a escola como instituição que contribui para o alargamento da competência linguística dos usuários da língua oficial, tem como objetivo, se pautadas em teorias críticas do currículo, a capacidade de trabalhar uma língua viva, dinâmica, heterogênea, dialogicamente complexa e epistemologicamente imbuída no caráter pulsante de um organismo que sempre está em crescimento e mudanças.

1.4 A escola como um espaço de encontros interlinguísticos

A escola é um espaço de encontros interlinguísticos, que possibilita o entrecruzar de vozes e a diversidade humana durante as experiências de escolarização, por isso, trata-se de entender, do ponto de vista prático e cotidiano, a escola como lugar heterogêneo, discursivamente composto de aprendizagens diversas e, atento às demandas e modos de pensar o homem e suas formas de manifestações, a começar pela linguagem.

Dessa forma, ressalta-se a importância de o usuário da língua portuguesa conhecer as regras gramaticais, não para cristalizar a língua, mas para que este falante possa lançar mão tanto da formalidade quanto da informalidade, de acordo com a demanda discursiva em que estiver submetido. Afinal, a adequação linguística, de forma genérica, dependerá do que se fala, quem fala, ambiente em que se fala e para quem fala.

Uma vez que a escrita decorre da fala, Mattoso Câmara Jr. (1969), convida à ciência linguística para uma dedicação mais aprofundada da descrição da fala e à escola para uma dedicação à ampliação do repertório linguístico-cultural do aluno.

Nesse sentido, é importante sinalizar que há uma estreita relação entre o desenvolvimento da fala e o processo de aquisição e apropriação da escrita, uma vez que assim como a língua é adquirida e pautada no próprio processo de socialização, a escrita também vai ser desenvolvida e adquirida no decorrer de um período e não apenas pelos estímulos formais atinentes à gramática normativa, apresentada na escola. Dessa maneira, a apropriação da leitura e da escrita se dão simultaneamente com o processo de interação e socialização, a depender, inclusive, da maturação sociocognitiva de cada indivíduo.

Além disso “a decisão de ensinar só o padrão ou levar em conta apenas o padrão é tomada com base em critérios que geralmente não obedecem a princípios linguísticos e sim políticos, sociais e econômicos. Portanto, o dialeto padrão de uma língua é um dos tantos dialetos e não a língua como tal” (Marcuschi, 1996, p. 5) É válido ressaltar que não se deve confundir dialeto padrão numa determinada língua, com a própria Língua, posto que todas as línguas dispõem de muitas diferenças, por menor que seja o número de falantes de uma comunidade linguística; sempre haverá uma gama de dialetos e possibilidades de comunicação.

Destarte, considerando o potencial da escola para o esclarecimento intelectual e político dos alunos, Freire (1997) afirma que o papel da escola está em romper com a reprodução das ideologias dominantes em diversos aspectos, especialmente aqueles que mantêm a subalternidade de certas classes sociais sobre outras; e lutar pelo conhecimento que emancipa, que respeita o ser humano em suas potencialidades, que denuncia o autoritarismo advindo e legitimado por documentos oficiais. Nesse sentido, Garcia (2001) complementa que:

Estamos entendendo conhecimento emancipatório, ainda com Boaventura de Sousa Santos, como resultado do confronto entre o conhecimento colonizador - porque autoritário, hegemônico na escola - e o conhecimento solidário - porque argumentativo, ainda que por vezes caótico, dificultado, quando não impedido de se expressar na escola e na sociedade (Garcia, 2001, p. 18).

Dessa maneira, aquilo que Freire (1996) denomina de educação bancária cabe muito bem dentro dessa perspectiva impositiva de educação, que não se abre às realidades, interesses, vivências múltiplas e cotidianos pedagógicos dentro de uma perspectiva dialógica. Portanto, o exercício do magistério é um processo amplo e complexo, que ultrapassa a sala de aula naquilo que envolve a transformação social dos indivíduos.

Deste modo, no comprometimento institucional e pessoal, as escolas e seus professores podem contribuir para uma educação plural, criativa e inclusiva, mostrando-se comprometidos com um fazer social crítico e interessado nas realidades linguísticas dos estudantes. Pensando as correlações entre cotidianos e a pluralidade que envolve a prática pedagógica, importando-se com o tempo-espço vivido pelas crianças, Alves (2011, p. 15) afirma que :

Em vez de propor um outro lugar com que a utopia nos faz sonhar, Boaventura indica a necessidade de um deslocamento radical dentro do mesmo lugar, que é o nosso, um deslocamento que passe a se preocupar com o que se faz em espaços/tempos antes julgados comuns e mesmo ignorados, mas que têm uma enorme importância já que é neles que vivemos concretamente nossa vida. A esses espaços/tempos dá-se o nome de *cotidianos*, sempre no plural, porque são diversas e diferentes. Por isso mesmo, como indica o autor, é preciso que se implante uma nova maneira de pensar o mundo e os seres humanos, na qual se analisem os erros cometidos buscando subverter as injustiças do mundo.

Assim, há que se pensar sobre o caráter vivo dos cotidianos evidenciados através da língua que diz respeito às diferenças regionais, culturais e formas distintas de ser, se estabelecer, nos espaços dentro e fora da escola.

1.5 As contribuições dos cotidianos para o currículo escolar: a perspectiva de nilda alves

O currículo, como lugar de concentração do conhecimento científico, alicerçado pela escola, faz com que ela se estabeleça, como uma instituição representativa do saber, que indica o que é a formação e como ela deve se dar. Entretanto, deve-se acrescentar que currículo precisa ser visto como um espaço de construção de conhecimento e como uma prática político-social, que reflete valores crenças e interesses específicos atinentes à realidade de cada unidade escolar. Sendo assim, pode-se afirmar que o currículo não dispõe da neutralidade, posto que é moldado por relações de poder que pode, por sua vez, refletir e reforçar desigualdades sociais, hierarquias. Por isso, esse documento norteador deve ser sempre questionado, a fim de se tornar mais inclusivo, heterogêneo e sensível às narrativas e

realidades evidenciadas na dinamização dos cotidianos nas escolas. Quanto a isso, Alves (2011, p. 16) reafirma que:

No caso da implantação de uma nova proposta de currículo, deveríamos partir, assim, não do estabelecimento de um *lugar ideal* para onde devemos ir, inscrito ou indicado em um documento que diz aos professores/professoras e a seus alunos/alunas o que e como fazer, mas sim ir ao cotidiano da escola e buscar ali as experiências alternativas que já estão sendo criadas ou que foram criadas e interrompidas, por reformas anteriores, que não as levaram em consideração.

Por isso, essa correlação direta entre o trabalho docente e os cotidianos vividos pelas crianças na escola e fora dela, apresentam-se como formas ininterruptas que, conforme a autora, é apresentada no desenvolvimento integral do indivíduo. Portanto, o cotidiano traz consigo uma série de contribuições fundamentais que, apoiando-se nas vivências de socialização da criança permite aquilo que Alves (2011, p. 17) indica como:

O estudo do cotidiano, com as contribuições que pode trazer para a compreensão do viver humano real, por seres humanos de carne osso, com idade, sexo, cor, sentimentos, só pode ser feito na medida em que assumimos essa inversão metodológica, que coloca em relevo as características, os acontecimentos e os sujeitos desse cotidiano, com todos os seus saberes, sentimentos, gostos e interesses. Pois, afinal, são eles/nós que fazem/fazemos, já que não existe o fazer abstrato.

Portanto, é nessa direta complexidade em que os interesses, identidades e saberes compõem os cotidianos dos indivíduos como forma de construção coletiva, que atinge o individual e, portanto, a língua carrega em si a concretude dessas experiências correlacionadas e fundamentais para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica relevante para o sujeito e o contexto social onde a escola está inserida.

Quanto à capacidade criativa dos professores em desenvolver bases linguísticas consistentes, é possível entender que a escola é fundamental como espaço-tempo de produção da vida. “Neste espaço/tempo é possível encontrar a esperança, a vontade de fazer, a criação de possibilidades, a busca de alternativas, a discussão, a memória de tantas propostas feitas e desfeitas, a crença na utopia” (Alves, 2011, p. 17).

É preciso considerar inclusive que, a escola e o currículo que nela é desenvolvido está imerso numa rede complexa de perspectivas e previsibilidades, esperadas pela sociedade, envolve-se na intencionalidade de formar um cidadão para essa sociedade.

Em seu trabalho, Alves (2011, p. 18) afirma que:

A multiplicidade e a complexidade de relações, no caso da escola, entre cotidiano, conhecimento e currículo, exige de início, a incorporação das ideias de *redes de conhecimentos* e de *tessitura do conhecimento em rede*, na compreensão de que estamos permanentemente imersos em redes de contatos diversos, diferentes e variados nas quais criamos conhecimentos e nas quais os tecemos com os conhecimentos de outros seres humanos.

Por isso, a diversidade e a diferença linguística fazem com que o conhecimento seja tecido nas relações humanas em seus desdobramentos significativos para cada sujeito aprendiz. Quanto à transversalidade do currículo, este não se fecha na escola e naquilo que ela possibilita como caminho de aprendizado, mas rompe-se com as visões e experiências que os alunos trazem de seus cotidianos, tornando o conhecimento de um campo em específico algo profundamente ligado a todos os outros. Logo, sobre essa complexidade e transversalidade Alves (2011, p. 31) contribui ao afirmar que:

Nas organizações curriculares propostas - onde e quando quer que se realizem - vão sendo inseridos, permanentemente, espaços e tempos/componentes curriculares que, por uma história dominante, vão mantendo/adquirindo a identificação *disciplina*, mas que, na verdade, melhor se caracterizariam como *campos de estudo e de prática* informados por uma trama tecida de múltiplos conhecimentos prático-teóricos, que se relacionam complexa e transversalmente.

Desse modo, é preciso considerar que nenhuma formação é simples ou se atém apenas a um meio ou a um caminho pedagógico em si, mas faz dessa prática complexa a oportunidade de incluir conhecimentos que não são tidos pela escola, muitas vezes, como importantes, do ponto de vista da formação humana.

Quanto a isso, o que se quer é destacar o caráter rico da inclusão de outros saberes que são narrados, vivenciados e transmitidos de geração em geração como experiências concretas. Por isso, a organização social é viva e cheia de conhecimentos que não são cristalizados, regidos por uma dinâmica que não se comporta dentro de um método único de ensino e aprendizado.

Também, pode-se dizer que a avaliação se apresenta muitas vezes como uma forma de mensuração de resultados controláveis, mapeáveis, que supostamente estariam articulados dentro da capacidade de desenvolvimento do indivíduo. Quanto a isso, Alves (2011, p. 36) destaca que:

Um dos mecanismos mais amplamente divulgados de avaliação e controle no currículo é a “testagem” dos alunos. tanto algumas escolas como redes de ensino têm optado por provas únicas ao final dos bimestres, semestres ou anos letivos como formas de controlar o desenvolvimento do programa pelo professor. A avaliação passa a funcionar, então, articulada ao currículo formal, como uma tentativa de controle do processo pedagógico desenvolvido no cotidiano da escola.

Por isso, a forma como se avalia nas escolas diz respeito ao processo de formação e entendimento sobre o que significa a educação para um determinado sistema educacional ou uma concepção ideológica de uma secretaria educacional, por exemplo. A autora contribui ao problematizar o conceito de avaliação como forma única e modelos que tecnicamente se apresentam como mais eficazes. Geralmente, esses modelos estão presos a uma perspectiva de educação de massas e, como resultado, em uma formação massa.

O currículo, em si mesmo, traz a cultura e as formas múltiplas de se estabelecer no tempo e no espaço na dinâmica organizacional do conteúdo escolar. Porém, boa parte dos indivíduos em diferentes espaços-tempos fazem com que a educação seja pensada para além dos modelos pragmáticos de educação.

Nessa problematização acerca do currículo, avaliação e relações de ensino-aprendizagem, Sacristán (1995, p. 86-87) afirma que:

O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado estático o que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de auto avaliação, etc.

Por isso, a problematização acerca do que significa educar tem, junto de si, uma série de outras problematizações fundamentais no universo das políticas e práticas que permitem, a partir de um olhar mais atento à educação, entender que ela não pode ser percebida como algo estanque, único, fechado em sua natureza ou, muito menos, condizente à causa e efeito, ensino e aprendizado, expectativa e realização.

Em seu estudo, Alves (2011) aponta o caráter burocrático da educação que, sob o controle político-administrativo utiliza-se, por vezes, de discursos oficiais e legitimados para afirmar que este ou aquele modelo é mais eficaz para a organização do trabalho pedagógico. Retira-se, portanto, muitas vezes o caráter humanizatório da formação do indivíduo. Por isso, a autora traz em seu trabalho:

Historicamente, o surgimento dos desenhos curriculares, tal como os concebemos hoje, se associa à necessidade de controle administrativo- pedagógico da escola. Num determinado momento, torna-se necessário agrupar “aprendizes” em um mesmo local para que, ao mesmo tempo, um único “instrutor” possa trabalhar com eles. Constrói-se, dessa forma, a necessidade de uma tecnologia que propicie o ensino coletivo. Um dos aparatos dessa tecnologia é o currículo. As questões mais relevantes dessa tecnologia dizem respeito ao controle do tempo, ao agrupamento dos alunos e à seleção e organização de saberes trabalhados. (Alves, 2011, p. 43)

Quanto a isso, as especificidades do processo de ensino-aprendizagem, por vezes, não são consideradas porque as concepções educacionais ainda estão reféns a parâmetros liberais burgueses de educação, que preveem um tipo único de ensino e método. Em sua crítica, a análise do tecnológico dispara como ferramenta fundamental, dada sua eficiência no que tange ao controle do tempo, do agrupamento dos alunos, escolhas e estruturação de saberes a serem trabalhados. Ou seja, o professor se torna um instrutor, que ministra temáticas pré-selecionadas para um coletivo grande de aprendizes, cujo tempo e conteúdo são estritamente monitorados e controlados.

O conceito de múltiplo, diverso, de cotidiano dentro dos contextos permite uma concepção mais ampla de educação pois, é por essa perspectiva em que a riqueza e a criatividade do fazer pedagógico ultrapassa o currículo formal. Por isso, Alves (2011, p. 49) trata do currículo como sendo fundamental quando se permite ser entendido como algo também múltiplo:

A despeito de todo o aparato legal e formal do currículo, o trabalho pedagógico sempre se realizará tendo por fundamento a multiplicidade. Significa que, a despeito da seriação e dos procedimentos classificatórios de avaliação, uma sala de aula sempre será constituída de sujeitos que sabem uma série de coisas e deixam de saber outras, num processo incontrolável. Quanto maior as possibilidades abertas pelo currículo formal para dar conta dessa multiplicidade, mais ele estará inserido no cotidiano da experiência escolar. Quanto mais fechado e definidor se pretender o currículo formal, menos associações ele terá com a dinâmica que se estabelece nas salas de aula. Ou seja, um currículo formal precisa, em vez de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes cotidianas da escola.

Portanto, há que se pensar nas múltiplas riquezas que ultrapassam o caráter prescritivo do currículo, a saber, as redes cotidianas da escola, que precisam ocupar a dinamização do processo educacional, rompendo com lógicas estanques e esvaziadas de significado. Isso se aplica, por exemplo, ao ensino da língua, às formas complexas de entender o que significa a formação humana e tantas outras possibilidades que o currículo traz, quando entendido procedimentalmente para além da formalidade e rigidez. Sendo assim, as possibilidades devem estar abertas à multiplicidade que emerge das vivências cotidianas dos atores envolvidos no processo educativo.

A instituição educacional também precisa ser entendida sob a ótica de concepções teórico-críticas condizentes à pluralidade. Isso indica a necessidade de compreensão sobre o que é educar dentro dos contextos sociais diversos. No caso específico das escolas de regiões de favela do Rio de Janeiro, é comum entender ainda a manutenção de discursos de uma escola única e de uma história única e, por isso, é fundamental compreender na correlação direta entre o

ensino e aprendizagem o que significa a mediação pedagógica dentro desses contextos. Por isso, Lopes (1998, p. 43):

É importante interpretarmos escola como uma instituição não apenas consumidora de conhecimentos produzidos em outras instâncias, mas como uma instituição eminentemente produtora de conhecimentos: os conhecimentos escolares. Não significa que a escola produz uma nova História, uma nova Matemática ou uma nova Química, mas sim que a escola (re) constrói esses e outros saberes, trabalha com processos de mediação didática, capazes de tornar ensináveis e assimiláveis os saberes científicos e/ou eruditos. Na medida em que entendemos a escola como produtora de conhecimento - o conhecimento escolar-, precisamos trabalhar para que esse conhecimento escolar não se traduza apenas em conhecimento oficial hegemônico, mas reflita interesses de parcelas mais amplas da sociedade.

Quanto a essa relação, diretamente imbricada com os cotidianos e práticas, é interessante identificar o papel do professor e da escola em indicar que o conhecimento não é hegemônico, descolado da realidade, distante das necessidades dos indivíduos, nem tampouco, incapaz de entender as sociedades naquilo que elas se apresentam. Por isso, a contribuição da autora em muito é relevante para indicar o papel social da escola e da relação ensino- aprendizagem nos diferentes contextos sociais.

Dentro das especificidades que envolve a organização curricular em detrimento da função social do currículo na escola formal, Alves (2011, p. 58) afirma que:

Criar alternativas de organização curriculares que, em vez de buscar silenciar as experiências em curso, ajude na legitimação de espaços/tempos variados e múltiplos. Esta deve ser a função de um currículo oficial: dar sentido às experiências curriculares que realizamos em nossas escolas - sentido de uma experiência tecida coletivamente por sujeitos que recriam a sua própria prática na atividade de praticar.

Em consonância com a autora, há a necessidade da construção de uma organização curricular outra, cujo foco seja sempre o combate ao silenciamento de vozes e identidades, colocando estas em evidência no processo didático-pedagógico, por meio de um currículo oficial que atenda às demandas múltiplas em espaços/tempos, onde os sujeitos criam, dão sentidos e recriam suas vivências com autonomia, autenticidade, protagonismo e aprendizado. Dessa forma, compete também aos professores indicarem os caminhos necessários ao desenvolvimento de um currículo condizente com o que significa ser professor e ser escola naquele contexto em que estão inseridos.

Dentre os inúmeros desafios que envolvem a prática pedagógica estão, obviamente, aqueles que ultrapassam o caráter unificador e modular de um saber educacional pois, como aborda Alves (2011, p. 58), esse caráter tem funções sociais que precisam dialogar com as

realidades das escolas.

A partir desse universo teórico-prático é que o trabalho docente deve caminhar como forma de expressão, intencionalidade direta e atendimento às necessidades dos estudantes, a partir daquilo que apresentam em suas narrativas, memórias, vivências trazidas nesses cotidianos que são apontados pelos professores, por exemplo. Também, é preciso entender sobre a relação entre a escola como lugar do livre pensar e como parâmetro normativo para estabelecer o que a criança deve ser, saber e fazer.

Essa questão que institucionalmente indica um lugar social faz com que, muitas vezes, a criança esteja nesse meio em que, entender as expectativas da escola tem a ver com um caráter de sobrevivência diante dos parâmetros didático-avaliativos.

Sobre isso, Kohan (2015, p. 225) indica o caráter ideológico por trás do fazer educacional:

Pode a infância encontrar seu lugar na escola? Parece difícil na escola do currículo, das avaliações, das séries que progridem para preparar a infância para um tempo melhor, para que as crianças possam abandonar aprazivelmente a infância e habitar o mundo dos assuntos que contam e importam. Contudo, essa escola é também habitada por outra: a escola como *scholé*, a escola do tempo livre, liberado, da lembrança do outro esquecido, de um tempo *aiônico*, sem sequência de passado, presente e futuro. Nos tempos atuais, a escola como *scholé* parece tão necessária quanto impossível. Quem sabe essa lembrança do tempo perdido possa se configurar como uma força política de habitar a escola, ainda ou sobretudo, em nome da filosofia, da infância ou de sua reunião?

Nessa compreensão, a escola acaba por se tornar um lugar do tempo fraturado, das instantaneidades, do aligeiramento da formação integral do ser humano, a começar pela infância. Estar atento às demandas das crianças é fundamental para que estas não tenham suas experiências silenciadas e negadas. Com isso, as narrativas, as vivências, o imaginário, o lúdico, o democrático fazer pedagógico, que permite que a criança fale de si, torna-se fundamental no cotidiano escolar.

Portanto, a partir do estudo de Veiga (2002, p.8), o que se pretende é destacar que o caráter determinante do conhecimento escolar, voltado para o desenvolvimento integral do ser humano, perpassa os aspectos peculiares desses sujeitos, seus cotidianos e culturas. Com isso, pode-se notar o caráter plural de um currículo, quando a análise interpretativa da realidade envolve a crítica dos pressupostos que fundamentam o próprio conceito de currículo.

Portanto, questionar as intencionalidades da classe dominante, como afirma a autora, é fundamental para que o desenvolvimento da práxis pedagógica perpassasse visões de mundo, interesses, perspectivas e olhares diversificados, para constituição de um documento híbrido,

dinâmico e imbuído de heterogeneidades. Trata-se de pensar o currículo como lugar da diferença e que, pelas diferenças se estabelece.

Não por acaso, Apple (1982, p.39) traz em seu trabalho, a relevância do currículo como lugar de reconhecimento de identidades, história e constante reelaboração dos caminhos a serem percorridos. O autor destaca ainda o papel da educação na formulação de práticas condizentes com as demandas de “classe, raça, sexo, religião”, dentre outras perspectivas.

Assim, entender o caráter multicultural do conhecimento, a partir da cooperação e participação de diferentes atores que compõem o espaço escolar é necessário para que, pelo currículo, construa-se um processo didático-pedagógico “enriquecedor e coletivo de participação na formulação dos conceitos e dos valores.” (Apple, 1982, p. 51)

O currículo é lugar de concentração político-ideológica comprometida com interesses múltiplos, geralmente, os da classe dominante. Por isso, o que se quer é apontar a relevância no currículo para autoafirmação dos indivíduos frente às concepções normatizadoras a que estão sujeitos (Apple, 1982, p.60). Isso se deve ao fato de boa parte da relação entre conhecimento e currículo ser definida por aqueles que se colocavam como detentores ou com o dever de escolher o que devem as populações aprenderem.

Portanto, a subordinação dos indivíduos ao currículo oficial é algo que se deu intencionalmente e demanda, a partir dessas intenções, ser questionado, indagado à luz de teorias críticas, capazes de desvelar as demandas dos indivíduos em diferentes instâncias, em especial, aquelas que envolvem exclusão e marginalização em lugares favelizados.

Quanto aos aspectos que envolvem a complexidade do interesse do capital na educação, romper com o caráter ideológico de uma cultura curricular pragmática e funcionalista para fins de controle social é um desafio, pois em muitas perspectivas, o capitalismo intenciona, de um modo geral, restabelecer seus interesses sob a ótica do domínio e da formatação de indivíduos para o mundo do trabalho.

1.6 Língua e Periferia: Implicações da Cultura Antiperiférica e Eurocêntrica na Educação

O uso da língua portuguesa no Brasil, mais precisamente no Rio de Janeiro, tem se mostrado híbrido e multifacetado. As normas da gramática tradicional estão perdendo o espaço unívoco para a heterogeneidade linguística dos dialetos que se firmam numa sociedade que está sempre em transição, em todas as suas esferas.

Pensar nos elementos que forjam uma educação antiperiférica demanda literalmente ampliar a formação docente, implementação de políticas públicas, para reafirmar direitos e concepções teórico-práticas, a fim de que aqueles que não se sentem acolhidos em suas diferenças possam, de fato, ampliar possibilidades de ensino-aprendizagem em consonância com suas múltiplas formas de ser e existir no mundo.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reconheçam as diversidades linguísticas e orientem prescritivamente práticas pedagógicas voltadas à valorização das variações linguísticas, os dialetos advindos de territórios favelizados nem sempre são valorizados; ao contrário, são frequentemente obliterados, como se não houvesse espaço legítimo para aquela expressão identitária e para a materialização das formações discursivas e ideológicas dos sujeitos que habitam tais contextos. Nota-se, dessa maneira, a necessidade de políticas públicas outras, que garantam a implementação dessas diretrizes nas escolas de modo contínuo e estruturado, a fim de sustentar ações sistemáticas de enfrentamento ao preconceito linguístico e de promoção concreta da pluralidade linguística no cotidiano das instituições escolares brasileiras.

Portanto, no universo de contínuo repensar a educação, entender as formas culturais que persistem em subalternizar o lugar social dos mais pobres faz com que o comprometimento docente necessite ainda mais se aprofundar nas experiências cotidianas dos alunos das favelas, dispondo de uma escuta sensível às vozes que ecoam no âmbito escolar.

Do contrário, quando se percebe as relevâncias desse tipo de postura e formação docente para o desenvolvimento de uma práxis educacional emancipatória que se volte à autonomia intelectual dos aprendizes, os currículos e os processos de alfabetização também se ampliam dentro do universo trazido e referenciado pelas crianças.

Nesse sentido, Machado (2002) afirma que os favelados cariocas são percebidos como criaturas da reprodução da desigualdade fundamental da sociedade brasileira e da forma de Estado que lhe corresponde: expressão e mecanismo de continuidade de uma cidadania restrita, hierarquizada e fragmentada.

Nas margens da cidade e da escola, o problema não é a ausência do Estado, mas o modo como ele opera, regulando vidas e instituindo hierarquias simbólicas. A escola, enquanto braço institucional, atua nessas margens não apenas pela carência material, mas também pela imposição de regimes de linguagem que definem quem pode falar, o que pode ser dito e de que maneira pode ser reconhecido como legítimo. Como argumenta Daniel Silva (2020),

compreender a linguagem como forma de ação social significa reconhecer que os sujeitos, mesmo em contextos de precariedade, se reinventam discursivamente, produzindo sentidos, afetos e resistências. Desse modo, as favelas e as escolas nelas inseridas se tornam territórios de criação linguística e política, nos quais as vozes silenciadas pela norma encontram modos alternativos de expressão e de reivindicação de cidadania.

A inegável criatividade dos favelados [...], com sua capacidade de organizar-se e expressar-se das mais variadas formas e de conquistar direitos e reconhecimento simbólico, sempre esteve “encapsulada”, desde sua gênese como categoria social, (...), funcionando antes como um imprevisto e indesejado mecanismo de reprodução de um modo fragmentado e fortemente hierarquizado [...] (Machado, 2002, p. 224)

Assim, o estigma que se volta à favela e seus moradores como lugar subalterno, onde as intolerâncias e preconceitos são reforçados pelo pragmatismo das práticas educacionais, incluindo o ensino da língua, desperta aqueles que estão teórica e criticamente mais atentos, para o resgate dos dialetos e formas discursivas, que não deveriam estar sob a égide ideológica da língua única e normatizante. Nesse movimento dialético, Possenti (1998) afirma que tratar esses usos inadequados como marcas de incompetência ou “burrice” produz como único resultado a resistência do aluno, tenderá a achar-se “fraco” ou “sem capacidade” para aprender português, assumindo como real o papel que lhe é atribuído por preconceito (Possenti, 1998, p. 87).

Assim, a suposta inadequação abordada por Possenti (1998) refere-se à comum correlação gramatical da educação tradicional, no que concerne às regras do bem falar e do bem escrever que, muito distante do cotidiano da maioria das crianças das favelas, faz com que a escola seja vista como um lugar do veto, lugar do ajuste linguístico, sem uma comunicação mais efetiva com a dinâmica sócio-histórica e discursiva dos indivíduos.

À vista disso, a reprodução de estereótipos, que incorre diretamente no fenômeno da hipercorreção – “uma realização errônea decorrente da aplicação excessiva de uma regra não perfeitamente dominada” (Boyer, 2001, p. 38-39), acontece, por vezes, na tentativa de o sujeito desejar sair de um lugar subalterno, para ocupar um lugar de prestígio, através do uso da linguagem.

Por exemplo, a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2001), traz a prescrição acerca da colocação dos pronomes átonos, conceituando-os em relação ao verbo e dando regras gerais frente ao uso destes. Em relação ao verbo, os autores prescrevem três formas distintas para a colocação dos pronomes oblíquos átonos: “a) ENCLÍTICO, isto é, depois dele: Calei-**me**.; b) PROCLÍTICO, isto é, antes dele: Eu

me calei.; c) MESOCLÍTICO, ou seja, no meio dele, colocação que só é possível com formas do futuro do presente ou do futuro do pretérito: Calar-**me**-ei. / Calar-**me**-ia.” (Cunha; Cintra, 2001).

Dessa forma, segundo Vieira (2017), a grande maioria da população carioca antepõe o pronome clítico ao verbo – constituindo a próclise; pequena parte da população domina e faz uso da norma padrão; porém outro partitivo da população não apresenta o domínio da variante padrão, mas tenta se aproximar ao máximo da fala mais prototípica de Portugal, que é a posposição do pronome clítico ao verbo – a ênclise, mesmo não sendo uma versão linguística mais utilizada na pragmática carioca. Essas pessoas acabam incorrendo no fenômeno da ultracorreção/hipercorreção, caracterizada como:

[...] produto de uma precária gramática comparada inconsciente, que baseada em informações imprecisas sobre o modo de falar das pessoas consideradas cultas – coteja inexatamente variantes da mesma língua. (...) decorre, portanto, de uma metalinguagem malfeita, que generaliza indevidamente certas regras, conduzindo a erros de estrutura no código imitado (Oliveira, 1974, p. 33 e 34)

Há também estruturas lexicais que caem em desuso com o tempo, como a mesóclise, e outras novas são incorporadas ao vocabulário carioca. É importante ressaltar que as disparidades entre a norma e uso não pretendem eliminar ou sobrepor uma em detrimento de outra, mas apontar que a tessitura das relações sociais e seus desdobramentos político- ideológicos interferem diretamente na estrutura, seleção, construção, ensino, aprendizagem e uso linguístico dos falantes dentro e fora do ambiente escolar.

É relevante enfatizar que a perspectiva estrutural da gramática normativa, não leva em conta o contexto extralinguístico e as ideologias que estão subjacentes ao discurso falado. Portanto, infere-se que o posicionamento dos clíticos, bem como outros fenômenos da pragmática recorrentes da fala carioca, instaura-se paralelamente à gramática tradicional, apesar de mostrarem-se como usos altamente selecionados e utilizados pelos falantes cariocas em seus cotidianos sócio discursivos.

Dessa forma, entende-se como dinamização da língua, a sua flexibilidade e mutabilidade conforme as necessidades linguísticas demandadas pela sociedade. Porém, a hipercorreção pode prejudicar os alunos a longoprazo, trazendo preconceitos e estigmatizações que se colocam por meio das expressões linguísticas.

1.7 Preconceito e racismo linguísticos: reflexões com ênfase na favela

Bagno (1999, p. 41) questiona as relações de preconceito linguístico e regionalidade, afirmando que esse preconceito se apoia em outras formas de preconceito, como o de classe social e o regional. Desse modo, o preconceito linguístico é uma atitude definida, intencionalmente discriminatória a toda pessoa que manifesta suas diferenças e, portanto, mesmo que se distancie das regras pré-estabelecidas e dos parâmetros tradicionais, exercem sua humanidade, do ponto de vista histórico-cultural. Trata-se de elementos importantes quando consideramos as dimensões teórico-práticas no coletivo social e, portanto, fundamentais para pensarmos o sentido de fazer a educação em regiões de favela.

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo- escola-gramática- dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que isso não é português (Bagno, 1999, p. 41) .

Portanto, dentro de pressupostos linguísticos que decorrem comumente de ações de preconceito, a língua não deveria ser o ponto de distinção entre os que sabem ou não sabem.

Em vista disso, diante das evidências que envolvem o híbrido e o multifacetado na língua, este sistema geral e social partilhado por uma mesma comunidade linguística, compõe-se de fenômenos de variação e carrega consigo uma riqueza de falares e usos, posto que é viva e está sempre em movimento. Não por acaso, a língua, segundo Bagno (1999, p. 40):

É um enorme iceberg flutuando no mar do tempo”, como afirma o autor sobre a variabilidade encontrada na própria língua. Essa cultura escrita, instrumento de poder, vinculada ao aspecto político-social, consolidou ao longo dos anos um caráter essencialmente unificador e homogêneo, que “visou e visa uma relativa estabilização linguística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança.”

A este processo, a saber, da norma estabilizada, chamou-se de língua-padrão ou norma-padrão, um fenômeno não apenas linguístico, mas multidisciplinar (Faraco, 2008), cuja finalidade elementar está centrada numa neutralização da variação e controle das mudanças. A cultura letrada excede o ato de ler e escrever, da mesma forma que a norma-padrão é mais que um conjunto de elementos léxico-gramaticais, posto que envolve valores, que “mobiliza uma vasta gama de modos de ser, de agir, de pensar, e, evidentemente, de dizer - seja no sentido de gêneros discursivos (cf. Bakhtin, 1992 [1952].” (Faraco, 2008, p. 41).

Dessa maneira, a norma padrão se apresenta como um processo de relativo apagamento de

marcas dialetais e é por isso que esta norma se torna uma referência supra regional e transtemporal (Faraco, 2008). De certo, os efeitos da gramática são atemporais e exerce grande influência sobre o uso da língua, prescrevendo regras que são consideradas aplicáveis em qualquer tempo.

Essa gramática busca manter uma tradição sob o viés da homogeneidade. Entretanto, a língua é um construto social e, por sua vez, evolui e se altera em suas dinâmizações; sendo assim, a língua tem muitas facetas que devem ser exploradas, vivenciadas, para além do compêndio gramatical e suas delimitações linguísticas.

A norma-padrão não conseguirá jamais superar a diversidade, porque para isso teria de homogeneizar toda a sociedade, a cultura, estancar a história e suas pluralidades em movimento sociolinguísticos e seus emaranhados de variedades. Entretanto, segundo Faraco (2008, p. 43):

A elite letrada conservadora se empenhou em fixar como nosso padrão um certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do Romantismo. (cf. Pagotto, 1998; Faraco, 20002) (...) por trás dessa atitude excessivamente conservadora, além de uma herança da pesada tradição normativa dos países de línguas latinas, está o desejo daquela elite de viver num país branco e europeu, o que a fazia lamentar o caráter multirracial e mestiço do nosso país (aspirando, de modo explícito até a década de 1930, a um “embranquecimento da raça”); e, no caso da língua, a fazia reagir sistematicamente contra tudo aquilo que nos diferenciava de um certo padrão linguístico lusitano.

Em consonância com Faraco (2008), a elite letrada conservadora impôs à língua portuguesa do Brasil, as mesmas referências do modelo lusitano. De certo, esse contexto remete a um viés histórico, que remonta desde a colonização ao processo de aculturação vivenciado no Brasil em todas as suas esferas e dinâmizações, a começar pela linguagem e suas formas de doutrinação.

O caráter multirracial e mestiço do Brasil não admite, mas sim extrapola o dito padrão linguístico lusitano, que atualmente dita o modelo e a referência de língua, as formas corretas do bem falar e do bem escrever. O que foge ao padrão linguístico lusitano, caracteriza-se desvios e anormalidades da língua. Outrossim, é importante sinalizar que nenhum país europeu dispõe dessa homogeneidade e estabilidade linguístico-cultural, para fazer-se modelo para outras línguas, tendo em vista que, como qualquer outra língua, em qualquer lugar do mundo, vai sofrer variações e os falantes vão apresentar distintas maneiras de expressar a linguagem, seja num contexto escrito, seja num contexto oral.

Ao tratar do tema, (Faraco, 2008, p. 49) destaca que:

Ora, a mudança linguística é certamente um dos pontos mais complicados a ser enfrentado em qualquer debate sobre a língua, em especial sobre a norma-padrão, porque o sentimento geral dos falantes é de que a língua (identificada, em certo imaginário social, com o padrão) é estática; e, desse modo, eles tendem a confundir a mudança com uma ideia de decadência, degeneração, desintegração da língua.

É possível afirmar que, a língua como uma construção social, amplamente a serviço de quem a utiliza, tem seus desdobramentos na perspectiva do discurso e dos enunciados emergidos nas variadas instâncias da fala interativa, permeada pela cultura e pela polifonia de sujeitos que se entrecruzam na linguagem e suas múltiplas facetas de uso e extensão, na produção de sentidos.

Dessa forma, reconhecer as maneiras de se portar linguisticamente no Brasil, sem se reportar ao cenário linguístico-lusitano, configura respeitar o país e sua pluralidade linguístico-social, cuja essência pauta-se no hibridismo discursivo. Destarte, Faraco (2008, p. 43):

Nesse sentido, a reação a um abraqueiramento da norma-padrão (...) se fazia no mesmo tom com que se combatia os fenômenos linguísticos identificados como ‘português de preto’ ou ‘pretoguês’, essa “língua de negros boçais e de raças inferiores” (...), sinônimo de corrupção, degeneração, desintegração. É sabido que não é possível falar da história do Brasil sem mencionar o racismo e que a linguagem está intimamente ligada às questões sócio-históricas. Certamente, a doença do racismo – “a impossibilidade de aceitar a diferença, de aceitar o outro como diferença.” (Krenak in Milanez *et al.*, 2019, p. 2172).

Sabe-se que à população negra, no período de colonização e acultramento, restou o ser e o estabelecer-se em diferentes regiões de um país embranquecido pela força e pela violência da escravidão.

É a construção discursiva do racismo que torna raça e linguagem indissociáveis. Não há como pensar em raça sem pensar em linguagem e não há como falar sobre linguagem sem falar em raça. A pessoa que fala e com quem se fala e o lugar onde se fala produzem sentidos que evidenciam questões de poder, pois trata-se de corpos racializados (negros, indígenas, brancos, amarelos), produzindo discursos em diversos espaços sociais. (Fraga; Ferreira, 2021, p. 1)

Nessa dinâmica, os povos descendentes, que originários de uma ancestralidade silenciada e linguisticamente mantida sob o cárcere das senzalas, caracterizam um marco que não pode ser esquecido em nome de uma história única, ou de uma língua única. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2011), os espaços urbanísticos brasileiros revelam que 66,2% das casas em favelas são ocupadas por pessoas negras. Nota-se que a composição da população brasileira e favelada é majoritariamente negra. Em consonância com a pesquisa do IBGE (2019, p. 5):

Em 2018, verificou-se maior proporção da população preta ou parda residindo em domicílios sem coleta de lixo (12,5%, contra 6,0% da população branca), sem abastecimento de água por rede geral (17,9%, contra 11,5% da população branca), e sem esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial (42,8%, contra 26,5% da população branca), implicando condição de vulnerabilidade e maior exposição a vetores de doenças.

Diante desses dados, percebe-se que a favela, composta predominantemente por cidadãos negros, recebe o Estado funcionando às suas margens, sendo ainda percebida como um lócus sem estrutura; vista como territórios marginalizados e silenciados, onde se vê a precariedade da assistência à saúde, à infraestrutura, saneamento básico, à educação, dentre outros direitos como direito à cidade e à moradia.

Por isso, pensar aquilo que, do ponto de vista histórico, surgiu nos diferentes contextos escolares para os mais pobres é, ao mesmo tempo, indicar que a estes, a língua e dialetos não foram negociados e, portanto, é preciso falar de uma língua que fora estigmatizada, do povo brasileiro subalternizado pela cor e pelas formas próprias de se estabelecer em territórios silenciados.

Os sujeitos não alfabetizados ocuparam e ainda ocupa um lugar de inferioridade, cujas vozes e histórias são obliteradas e homogeneizadas pelas instituições sociais, inclusive, pela escola. Bem como pode ser visto nesta proposição:

[...] Ignorante, incapaz, cego, dependente, portador de uma doença grave, que precisa ser extirpada. Criança que precisa da ajuda de alguém para tirá-la das trevas. Alguém que precisa de carta de alforria, porque vive em uma espécie de escravidão. Quantas vezes não nos deparamos, hoje, no nosso cotidiano – na mídia, nos programas oficiais, no discurso político, nas conversas banais, na prática pedagógica –, com esse tipo de representação sobre o analfabeto? Quantas vezes não associamos, direta e mecanicamente, a alfabetização aos progressos pessoal e social? (Stephanou, 2005, p.257).

Nesse sentido, em consonância com a autora, o senso comum difundido acerca do analfabeto, seja nas mais diferentes instâncias da sociedade, coloca-o à margem das atividades político-sociais, cuja construção e participação cidadã ficam, por conseguinte, comprometidas em seus desdobramentos.

1.8 Entre a opressão e a emancipação: reflexões sobre educação, língua e cultura nas periferias

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, a leitura e a escrita ocuparam um lugar de prioridade no projeto de colonização e aculturação direcionado aos indígenas e povos escravizados, sobretudo, nas áreas educacional e religiosa, de acordo com Silva (2017). Fomentava-se uma cultura cristã e ocidental. Ao longo do período imperial as instituições escolares começaram a pensar como inserir as camadas ditas inferiores da sociedade nos processos sistêmicos e oficiais de instrução. Nesse sentido, a educação atuava como primeiro e mais importante passo para acesso e ingresso à civilização, contudo, com restrições que pudessem garantir a continuidade das disparidades de classes, condições socioeconômicas, morais e políticas.

Já no século XIX, as camadas populares eram vistas como instâncias perigosas e degeneradas e que somente “através da educação, considerada a luz que levaria ao progresso das almas, poderiam se inserir totalmente na sociedade.” (Stephanou, 2005, p.260) Dessa forma, os analfabetos, desde muito tempo são compreendidos como pessoas incapazes de pensarem por si mesmas.

Entretanto, havia um temor muito grande na difusão da educação para a cidadania, no sentido da emancipação dos sujeitos, haja vista que as elites perderiam o posto da intelectualidade e da centralização nas tomadas de decisões. Assim, pensaram na articulação entre a alfabetização e formação moral de forma concomitante, para que a camada popular continuasse servindo, produzindo e, portanto, mantendo o *status quo*.

Podemos ver, assim, que nesse período o analfabeto, agora identificado ao “povo”, continuou a ser visto como improdutivo, degenerado, viciado, servil e incapaz, necessitando da ajuda das elites intelectuais para sair da situação doentia em que se encontrava. Ao mesmo tempo, a alfabetização em massa era referida em parte dos discursos como potencialmente perigosa, uma arma sobre a qual não se teria controle. Por isso a necessidade de, ao lado de alfabetizar, fornecer uma formação moral, que transformasse o analfabeto em alguém produtivo. (Stephanou, 2005, p.264)

Freire (1987) refuta essa filosofia dual acerca da educação, afirmando que a cultura popular deveria ser valorizada e o analfabeto percebido como produtor de conhecimentos; “a educação deveria ser, assim, dialógica e não bancária. Em lugar das cartilhas, a própria realidade do educando estivesse no centro do processo de alfabetização.” (Stephanou, 2005, p.269) Nesse sentido, Freire (1974) afirma que:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (Freire, 1974, p. 17)

Assim, é a partir da práxis e da busca de conhecimento, da luta assídua que a libertação do oprimido se torna possível. A historiografia da educação, segundo Stephanou (2005), reconhece a história de um objeto e não as histórias (no plural) sobre um objeto (língua). Nesse sentido, a concepção de alfabetização pode ser analisada sob diversas perspectivas, como pode ser percebido nas “práticas educativas formais e oficiais ou englobar o conjunto das experiências ocorridas informalmente no interior das práticas sociais; pode se referir à decodificação do sistema alfabético ou incluir também a capacidade de uso social da leitura e da escrita. (Stephanou, 2005, p.258)

Numa sociedade que revela a filosofia de que “quem não escrevesse nem lesse era, culturalmente falando, uma não-pessoa (Havelok, 1996, p. 17), pode-se perceber como a educação fora excludente, opressora e dual. Dessa forma, torna-se importante salientar que a alfabetização, por sua vez, não caracteriza uma ação missionária e caritativa, mas um direito de todo cidadão brasileiro.

Assim, os analfabetos não podem ser considerados “vítimas, como dignos de piedade, como “menores” (Stephanou, 2005, p. 274), posto que são produtores de conhecimento, de cultura e estão inseridos em práticas de letramento da sociedade em suas dinamizações. Para tanto, a educação não bancária, mas sim emancipatória, mencionada por Freire (1987), faz-se urgente como objetivo central no processo educativo, buscando, por sua vez, a autonomia, a práxis e o livre pensar das camadas populares.

À luz de referenciais histórico-críticos, Freire (1974) contribui para o enfrentamento da ideologia imperante que, em sua época, indicava um caráter opressor de educação e formação cultural. Para ele, a busca de uma práxis dialógica que envolvia o conhecimento a partir do cotidiano dizia respeito a uma luta e libertação do indivíduo que, oprimido ideologicamente por um caráter eurocêntrico de práticas, não tinha sua história considerada como fundamental no processo de escolarização e alfabetização.

De certo modo, o abasileiramento da norma-padrão foi compreendido como uma deturpação da língua portuguesa, foi igualmente combatido, trazendo consigo a ideia de marginalização dos falantes brasileiros, racismo impregnado e designação de um lugar

subalterno ao negro. O racismo na linguagem reflete as tessituras político-sociais, cujos estereótipos, preconceitos e discriminações são evidenciados e perpetuados em forma de exclusão sociocultural, expondo desigualdades sociais e raciais.

O papel da escola é denunciar atitudes racistas na língua e trabalhar em função de uma educação antirracista, a começar pela linguagem, partindo do pressuposto que “uma língua só existe como um conjunto de variedades (que se entrecruzam continuamente) e a mudança é um processo inexorável (que alcança todas as variedades em múltiplas direções)” (Faraco, 2008, p. 44).

Dessa maneira, infere-se que sobre os aspectos relacionados à norma padrão ensinada nas escolas, é necessário compreender que a tipificação única e correta do falar e do escrever nasce sobre pressupostos pragmáticos, que não consideram outros aspectos senão a normatização do indivíduo ao correto, ao invariável por se estabelecer como língua oficial.

Ao falante da língua oral, da sistematização e interiorização lexical que se constrói antes da escrita, esta costuma ser tabulada nos princípios aprimoradores da escola, porém é imprescindível ressaltar a necessidade de pontes entre as experiências cotidianas desses alunos e o universo trazido por eles, pois quando essa correlação é possível, o estudo da língua, das narrativas e das supostas defasagens dos estudantes, podem ser consideradas como um caminho a ser desenvolvido dentro de um processo equilibrado de ensino e aprendizagem. Esse equilíbrio permite as diferentes pontes, aprendizados, a compreensão do erro como algo em plena construção de hipóteses e formas múltiplas de expressão.

Desse modo, as formas populares e corriqueiras presentes nas ruas e no universo das favelas têm em si as variáveis linguísticas que não empobrecem, mas enriquecem a língua brasileira. As favelas do Rio de Janeiro dispõem de uma multiplicidade de usos da língua, uma vez que seus costumes e narrativas não se constituem dentro dos mesmos parâmetros, mas envolvem simbolismos e categorias sociais próprias de suas dinâmicas político-sociais.

Naquilo que envolve as tessituras sociais evidenciadas no cotidiano da apropriação da leitura e escrita, os contextos histórico-culturais, políticos e econômicos devem ser pensados como fundamentos presentes nessa sociedade em que o capitalismo rege todas as formas de formação educacional e, portanto, funcionamento da língua como caminho dessa formação.

Assim, conforme Orlandi (1986, p. 21):

Desse modo, diremos que [o discurso] não se trata da transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela História, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação.

Desse modo, vale afirmar a importância de uma práxis pedagógica comprometida com as variedades dialetais - fruto dos contextos históricos que não se dissociam do falante, nem tampouco daquilo que o estudante expressa como forma de compreensão e elaboração do mundo. Essa elaboração transcende as relações de ensino sistematizadas pela escola e aquilo que ela supõe oferecer como sendo o padrão normativo único.

As gramáticas tradicionais não mostram o retrato fiel da situação linguística que o carioca ou qualquer outro falante regional da língua portuguesa brasileira vivencia hoje. Haja vista que há diversidade na unidade. Sob esse paradoxo, infere-se que é preciso um padrão linguístico brasileiro que possibilite a todos os falantes uma compreensão minimamente possível do sistema – papel que compete à gramática normativa - mas essa afirmativa não elimina a necessidade de também ser levada em consideração as variedades linguísticas de cada localidade, que demandam de peculiaridades únicas e heterogêneas, que por sua vez, reflete em todas as formas de comportamento social, inclusive, na língua. Por isso,

[...] dois fatos são importantes: a) todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma; d) a variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de status ou de papel entre indivíduos ou grupos, estas diferenças se refletem na língua. Ou seja: a primeira verdade que devemos encarar de frente é relativa ao fato de que em todos os países (ou em todas as “comunidades de falantes”) existe variedade de língua. [...] A segunda verdade é que as diferenças que existem numa língua não são casuais. Ao contrário, os fatores que permitem ou influenciam na variação podem ser detectados através de uma análise mais cuidadosa e menos anedótica (Possenti, 1998, p. 34)

Possenti (1998) propõe uma análise da língua mais cuidadosa e menos anedótica, ou seja, uma análise mais flexível para um objeto vivo e dinâmico em sua complexidade, que é a linguagem. Esta por sua vez, varia em níveis e em situações discursivas. Certamente, os fatores mais indicativos que ocasionam e influenciam essa variação são: a localidade geográfica, a faixa-etária, o sexo e a escolaridade do falante. É notório que existem outros fatores relevantes que influenciam diretamente na forma peculiar do falar carioca, mas por ora, o estudo desses fatores corrobora, suficientemente, para o melhor entendimento da não homogeneidade da língua.

CAPÍTULO 2 - IDENTIDADES E LETRAMENTOS: A DESCENTRALIZAÇÃO DO PADRÃO PARA A FLUIDEZ E PLURALIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL

Este capítulo discorre acerca das disputas sociais que subjazem o processo da constituição da identidade multifacetada, evidenciando também os letramentos sociais que atravessam o processo de ensino e aprendizagem da língua, a alfabetização e seus desdobramentos, o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e as consequentes mudanças de letramentos, leituras e escritas nessas fases.

2.1 A constituição das identidades sob o olhar de Stuart Hall

Pesquisar acerca da identidade é também buscar compreender mais sobre a própria linguagem, a cultura e as formas de representação no mundo, tendo em vista que são eixos imbricados que atuam mutuamente. Em consonância com Hall (2006), “a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior (Hall, 2006). A obra desperta a curiosidade de como as identidades são construídas a partir das diferenças, das relações e das representações simbólicas.

Podemos encontrar uma “verdadeira” identidade? Seja invocando algo que seria inerente à pessoa, seja buscando sua “autêntica” fonte na história, a afirmação da identidade envolve necessariamente o apelo a alguma qualidade essencial? Existem alternativas, quando se trata de identidade e de diferença, à oposição binária “perspectivas essencialistas versus perspectivas não essencialistas”? (Hall, 2006, p. 12).

Hall (2006) traz questionamentos que provocam inquietudes acerca da identidade e indaga a possível dicotomia rígida existente entre as perspectivas essencialistas e não essencialistas, haja vista que a identidade dispõe de fluidez e complexidade em sua dinamização. Muito se tem discutido no campo da teoria social acerca da identidade e suas bruscas mudanças no cenário moderno e pós-moderno. Em consonância com o sociólogo Hall (2006, p. 7), “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.”

Esse processo de fratura da identidade trouxe uma crise, sinalizada pelo autor como um deslocamento das estruturas das sociedades modernas, “abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.” (Hall, 2006, p. 7). Dessa maneira, a estabilidade e a unificação que emanavam da identidade rompem-se ao extremo,

deixando marcas cada vez mais flúidas, fragmentadas, descentralizadas, multifacetadas e híbridas.

A obra revela que ainda não é consensual entre a comunidade sociológica a discussão acerca da identidade, tendo em vista sua característica essencialmente complexa e a impossibilidade de oferecer afirmações conclusivas acerca dessa temática. Nessa perspectiva, “Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma “crise de identidade”.” (Hall, 2006, p. 9).

As identidades modernas entraram em colapso no final do século XX, de acordo com os cientistas sociais, trazendo uma mudança estrutural para a sociedade. “Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.” (Hall, 2006, p. 9).

Essa reconfiguração social adveio de contextos e momentos históricos que abarcam três possibilidades de identidades, a saber, o “a) sujeito do Iluminismo, b) sujeito sociológico e c) sujeito pós-moderno.” (Hall, 2006, p. 10). A primeira vertente dispõe da ideia da pessoa humana como um indivíduo centrado, pautado na razão, fruto do Renascimento, que preservava como central a manutenção do “eu”, desde o nascimento até o fim de sua existência.

Já a noção de sujeito sociológico se remete à complexidade do mundo moderno, onde se parte da ideia de incompletude, heteronomia e insuficiência, posto que o sujeito era composto através da relação com o outro-referência. Este trazia para o sujeito sociológico valores, significados, símbolos culturais dos mundos-lugares que estanciavam.

Dessa maneira, essa concepção sociológica baseia-se na ideia da interatividade e na relação que o sujeito engendra com a sociedade. “A identidade, então, costura o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.” (Hall, 2006, p. 11-12). Caracteriza-se, nesse sentido, uma mescla de subjetividade (“eu”, mundo interior) com objetividade – mundo público e exterior, onde o sujeito é formado e modificado numa relação contínua com o mundo cultural exterior.

Tendo em vista as mudanças que se deram, surge a concepção do sujeito pós-moderno, cuja principal característica é a pluralidade em sua composição histórico-cultural. Se outrora

tinha-se uma identidade unificada, estável, previsível; na pós-modernidade, tem-se a provisoriedade, a variabilidade e complexidade.

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” [...]. (Hall, 2006, p. 12-13).

O sujeito pós-moderno não dispõe de uma identidade linear, unificada, acabada, tendo em vista que “à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente.” (Hall, 2006, p. 13).

Dessa forma, Hall (2006), ao discutir o sujeito pós-moderno, rompe com noções tradicionais de identidade ao mencionar uma “celebração móvel”, na qual o sujeito pode assumir e dispor de identidades diversas, sem serem unificadas ou conectadas por um “eu” coerente. Sua proposição destaca a fluidez e a transformação constante da identidade em relação às representações culturais e interpelações externas, que influenciam as identidades dos sujeitos pós-moderno que se encontram num constante deslocamento identitário.

Outro assunto tratado pelo autor é a globalização, cujas mudanças de integração e de outras esferas também impactaram a identidade cultural. Logo, as sociedades modernas estão em constantes transformações, distanciando-se cada vez mais das sociedades tradicionais. E acerca dessa modernidade, Marx (1973) traz a ideia de que:

[...] é o permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos ... Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar (Marx e Engels, 1973, p. 70).

Dessa maneira, Marx e Engels (1973) ratificam a liquidez desse tempo, cuja estrutura desloca-se continuamente em função das inúmeras demandas advindas da sociedade plural. O

todo e o unificado perderam espaço para o híbrido e o múltiplo e as sociedades passaram a ser “descentradas”. Sendo assim, “as sociedades modernas, [...] não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única “causa” ou “lei”.” (Hall, 2006, p. 16). As sociedades da modernidade tardia – segunda metade do século XX, não se pautam em um padrão estanque, mas caracterizam-se pela diferença, pelo deslocamento, pela fragmentação e descentramento final do sujeito cartesiano.

Outrossim, Hall (2006) busca compreender o que está acontecendo com a identidade cultural na modernidade tardia e como as identidades culturais nacionais estão sendo afetadas ou deslocadas pelo processo de globalização.

[...] a globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. (Hall, 2006, p. 67)

Dessa maneira, a identidade cultural é compreendida como flúida, uma vez que dispõe de diversas influências e a globalização intensifica esse processo ao interconectar culturas de maneira integrativa. No que se refere à linguagem, Hall (2006, p. 49) afirma que: “a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais.”

A cultura nacional atua diretamente como uma base de significados culturais, com objetivo de gerar identificação. Tem-se, dessa maneira, um sistema de representação cultural que tem por premissa a unificação como forma de organização da estrutura social, acabou por legitimar uma padronização vernacular, através de uma generalização do ensino da língua e seu uso. “Para dizer de forma simples: não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional.” (Hall, 2006, p. 56).

Entretanto, é importante destacar que a língua, bem como a identidade não podem ser compreendidas de maneira estanque ou estática, tendo em vista que estão sendo cada vez mais atravessadas pelas fronteiras das culturas e tornando-se mais permeáveis por entrecruzamentos outros. Atentar-se à multiplicidade de identidades culturais e identidades linguísticas são

elementos fundamentais nesse processo, haja vista a heterogeneidade, que chega com sua insurgência e faz um convite a abordagens mais flexíveis e mais abertas à diversidade cultural e linguística.

A etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais- língua, religião, costume, tradições, sentimento de “lugar” - que são partilhadas por um povo. É tentador, portanto, tentar usar a etnia dessa forma "fundacional". Mas essa crença acaba, no mundo moderno, por ser um mito. A Europa Ocidental não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia. As nações modernas são, todas, híbridas culturais. (Hall, 2006, p. 56).

Diante do exposto, nota-se que a etnia, a raça, bem como as demais questões histórico-culturais que caracterizam e marcam identitariamente a população de forma peculiar são amplamente atravessadas por outras línguas, outras culturas, outras religiões, outros costumes, outras tradições. E todos esses atravessamentos configuram imediatamente um hibridismo, uma pluralidade.

Dessa forma, junto à modernidade surge uma tendência a uma autonomia nacional, cuja base pauta-se na globalização e suas nuances; as identidades nacionais assumem posição de declínio e as identidades ocupam o lugar do não linear e o híbrido toma espaço em sua inteireza.

Alguns teóricos culturais argumentam que a tendência em direção a uma maior interdependência global está levando ao colapso de todas as identidades culturais fortes e está produzindo aquela fragmentação de códigos culturais, aquela multiplicidade de estilos, aquela ênfase no efêmero, no flutuante, no impermanente e na diferença e no pluralismo cultural. (Hall, 2006, p. 73-74).

O pós-moderno global trouxe fluxos culturais grandiosos entre as nações. Nesse sentido, as culturas nacionais tornam-se cada vez mais vulneráveis às influências, o que implicou diretamente na enxurrada de outras culturas e modos de ser e existir no mundo. “Entretanto, parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações "globais" e novas identificações "locais". (Hall, 2006, p. 78). Sendo assim, tem-se o pluralismo cultural como base para as identidades e percebe-se a interação entre o global e o local na construção dessas identidades multifacetadas.

2.2 Alfabetização e letramento

A entrada de crianças na escola apresenta a tomada de conhecimento de novos discursos, novas referências do mundo, de naturezas diferentes daquelas do espaço privado da casa, da família e de grupos sociais mais próximos. Estes novos discursos são novas formas de olhar a realidade, de ler o mundo, (...). Muito mais do que compreender como funciona a modalidade escrita da linguagem verbal, saber ler e escrever socialmente é ter acesso ao mundo da escrita na escola e na vida. (Soares, 1997, p. 14)

A alfabetização tem sido uma questão bastante discutida pelos estudiosos que se preocupam com uma educação de qualidade, uma vez que, durante o percurso de toda a história da alfabetização, esta temática tem se consolidado como “um problema social, um impasse, um obstáculo de difícil superação: o Brasil ainda é um dos dez países com índices mais altos de analfabetismo em todo o mundo” (Kramer, 2010, p. 13).

Cagliari (2003) define alfabetização como aprendizagem da escrita e da leitura, sinalizando que ler e escrever caracterizam imediatamente atos linguísticos. Em consonância com o autor, há um profundo desconhecimento da natureza da escrita por parte dos professores alfabetizadores e dos materiais didáticos, porém caracteriza esse saber como indispensável à aquisição do código linguístico. Dessa maneira, a escola, ao não lidar bem com a leitura e escrita, encontrará entraves que permeará todo o processo de escolarização, posto que, conforme Cagliari (2003, p. 9):

O fato de a escola em geral não saber fazer de seus alunos bons leitores traz consequências graves para o futuro destes que terão dificuldades enormes em continuar na escola, onde a leitura se faz necessária a todo instante, e serão fortes candidatos à evasão escolar.

O que Cagliari (2003) afirma é que, a ausência de conhecimentos linguísticos também contribui para o aumento do fracasso escolar, tanto para o aluno, quanto para o professor. Outras causas desse fracasso são mencionadas pelo mesmo autor como a incompetência técnica acerca de aspectos elementares da fala, da escrita e da leitura; falta solidez de procedimento didático, conhecimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização.

Dessa maneira, a formação docente precisa se voltar à solidez do processo de aquisição de conhecimento, “de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização.” (Cagliari, 2003, p. 9)

No tange ao Letramento, de acordo com Rojo (2023), o termo não pode ser mais

confundido com alfabetização, alfabetismo e multiletramentos, afirmando que cada termo carrega consigo uma historicidade plural e cheia de significados, que agregam muito para o campo da linguagem. Em consonância com a entrevista de Rojo (2023):

O conceito aparece lá nos anos 1980, fim dos anos 1970, onde os próprios autores, eu diria, usavam como equivalentes o conceito de letramento, no singular, e de alfabetismo. Por quê? Mais tarde outros autores vão dizer: “Essa é uma visão muito escolar, cristalizada, do letramento valorizado pela escola, pelo jornalismo, por certas instâncias sociais que têm força”. Há outros letramentos e outras maneiras de usar a escrita na sociedade que são completamente ignoradas e não valorizadas; dessa forma, esse é um conceito que foi evoluindo e pode ter milhares de nomes: letramento; tipos e níveis de letramento; letramentos, no plural; práticas de letramento, depois multiletramento; e, mais recentemente, novos letramentos. A evolução continua conforme caminham os estudos e a realidade social. Numa sociedade como a nossa – da pós-modernidade ou da alta modernidade – usam-se a escrita e a leitura, a produção, os signos mediadores o tempo todo e em práticas muito diferenciadas. (Entrevista com Rojo, 2023)

A autora ressalta a evolução do conceito de letramento ao longo do tempo até as discussões atuais. No início, o termo letramento se equiparava ao alfabetismo, com uma perspectiva restrita de escolarização acerca do uso da escrita. Entretanto, a autora menciona que outros pensadores ampliaram a concepção de letramento, identificando que esse conceito iria muito além de uma simples habilidade de decifrar códigos linguísticos.

Estudos mais atualizados, segundo Rojo (2023), afirmam que existem diversas práticas de letramentos, multiletramentos e novos letramentos. Percebe-se que essa ampliação de concepções acabou por reconhecer a grande complexidade e diversidade de formas em contextos discursivos em que a escrita pode ser utilizada na sociedade hodierna. Outrossim, esse conceito continua em constante evolução, acompanhando as transformações sociais e tecnológicas da máquina social e suas dinamizações linguístico-culturais.

Nessa perspectiva, falar sobre letramentos implica reconhecer a multiplicidade de práticas de leitura e escrita que circulam nos diferentes territórios, cada uma delas atravessada por histórias, valores e modos de saber situados. Inspirado em Daniel Silva (2020), pode-se compreender a linguagem não apenas como um meio de comunicação, mas como forma de produzir conhecimento no mundo, uma ação performativa que constrói realidades.

As variedades de letramentos que emergem nas favelas, nas escolas públicas e nas comunidades periféricas não são versões “menores” do letramento, mas expressões legítimas de epistemologias locais, que articulam corpo, emoção, oralidade e coletividade. Reconhecer esses letramentos é um gesto político de esperança: é afirmar que a educação pode se reinventar não pela imposição de uma norma única, mas pela escuta das vozes plurais que habitam às margens e

desafiam o centro.

Soares (1997, p. 18) acrescenta que letramento “é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Ao passo que alfabetismo é o “estado ou qualidade de alfabetizado, enquanto seu contrário analfabetismo, estado ou condição de analfabeto” (Soares, 1997, p. 19)

Nessa perspectiva, Freire (1982, p. 5) afirma que “ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Por isso, ler o mundo e a palavra expressa-se em diferentes linguagens que antecedem as expectativas pedagógicas. Portanto, é preciso considerar os letramentos dentro desses modelos próprios e formas múltiplas de ler, escrever e significar a vida.

Com a propagação dos Novos Estudos do Letramento, Street (2007) entendeu a necessidade de modernizar as perspectivas teóricas acerca do letramento e seus usos. No que se refere às perspectivas interculturais sobre o letramento, Street (2007) versa acerca da variedade e complexidade dos múltiplos letramentos e suposições dominantes dentro da esfera cultural. Num primeiro momento, há uma tentativa de se compreender letramento fora do âmbito educacional no cenário do poder e da ideologia, esvaziado de neutralidade. Street (2007), por sua vez, mostra predileção por “práticas de letramentos” ou invés de “letramento”, com a defesa de que é “enganoso pensar em uma coisa única e compacta.” (Street, 2007, p. 466).

Street (2014) afirma que as concepções dominantes de letramentos costumam marginalizar as demais alternativas de letramentos construídas para além da escola, causando uma “pedagogização” do letramento em suas dinâmizações associadas à leitura e à escrita. Dessa maneira, o letramento ficou essencialmente associado às questões educacionais de ensino e aprendizagem “em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento.” (Street, 2014, p. 122) Essa compreensão ressalta a relevância de uma abordagem mais ampliada e inclusiva acerca do termo letramento, que identifica e valoriza a heterogeneidade de contextos e práticas sócio discursivas, onde a leitura e a escrita podem ser empregadas, para além muros da escola.

Ogbu (1990), compreende letramento como “sinônimo de desempenho acadêmico”, a capacidade de ler e escrever e calcular na forma ensinada e esperada na educação formal.” Em contrapartida, Street (2014) afirma que “o letramento, portanto, não precisa ser associado com escolarização ou com pedagogia (...), se quisermos compreender os ricos e plenos significados

das práticas letradas na sociedade contemporânea.” (Street, 2014, p. 127) Dessa forma, compreende-se a necessidade de perceber o letramento para além da escolarização, superando uma perspectiva de superioridade e dominação em relação às práticas sociais de leitura e escrita.

2.2.1 Letramentos nos primeiros anos da educação básica e na expressão dialetal carioca

Considerando os processos de apropriação da escrita e leitura nos primeiros anos da educação básica, torna-se relevante entender como essa apropriação se dá nos diferentes contextos em que os indivíduos se estabelecem em sociedade.

Os territórios são espaços linguisticamente variados que, presentes no Brasil plural como nosso país, a necessidade de uma educação linguística inclusiva é fundamental, para que haja um entendimento das múltiplas formas de expressão, linguagem, processos de comunicação e, acima de tudo, a reconfiguração do que significa o currículo escolar. Segundo Bagno (2017), a língua portuguesa no Brasil é diversa e heterogênea, com uma grande variedade de dialetos e variantes linguísticas, que são frequentemente discriminadas em um contexto de cultura grafocêntrica, que privilegia a escrita em detrimento da oralidade. Dessa maneira,

[...] as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade (personhood). O que quero dizer com isso é que, quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar (Street, 2007, p. 466).

Em consonância com a proposição acima, a escola quando se volta a uma prática plural e diversa de letramentos, caminhando em direção à valorização da língua, as abordagens pedagógicas em torno da variante padrão também pode ser atendidas como necessárias à adaptação do indivíduo em sociedade letrada. Porém, esse trânsito compartilhado de experiências de letramentos é fundamental para que as formas linguísticas dos alunos sejam compreendidas como ricas em significado e modos de se concretizar a identidade destes. Infere-se, assim, que toda prática de letramento está intimamente atrelada à identidade, a expectativas e interesses sociais no que tange a modelos de papéis a serem exercidos.

Dessa maneira, pode-se inferir que as implicações que envolvem uma cultura linguística antiperiférica propõe a apropriação da língua pautada na norma padrão. Essa lógica caracteriza um entrave com duas vertentes: ao mesmo tempo que estes alunos precisam entender como a sociedade e o mundo se organizam ideologicamente, a partir da cultura da

classe dominante e seus interesses político-sociais; também precisam compreender e lutar para que nessa mesma sociedade sejam abertos espaços para que a dita língua periférica seja considerada em suas múltiplas facetas e desdobramentos sociais, sem marginalização.

Minha opinião é a de que precisamos assumir uma visão menos paternalista e menos estreitamente pedagógica do processo: Kulick e Stroud, por exemplo, afirmam: “em vez de sublinhar como o letramento afeta as pessoas, queremos mudar de lado e examinar como as pessoas afetam o letramento”. Eles querem demonstrar “como os indivíduos numa sociedade recém-letrada, longe de serem passivamente transformados pelo letramento, em vez disso aplicam ativa e criativamente as habilidades de letramento para atender a seus próprios propósitos e necessidades”; como eles “se apoderam” do letramento, em vez de qual o “impacto” do letramento sobre eles. Um novo letramento é incorporado às convenções e conceitos acerca da comunicação já existente na cultura receptora – os “sujeitos” não são “tábuas rasas” como tantas campanhas de desenvolvimento da alfabetização parecem supor (Street, 1987). Isso também revela como os processos de letramento não podem ser entendidos simplesmente em termos de escolarização e pedagogia: eles são parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes (Street, 2007, p. 475).

Por isso, não há como falar apenas em letramento escolar, tendo em vista que seus processos emergem de concepções sociais mais abrangentes e mais complexas que o processo restrito da escolarização. Falar sobre letramentos é também falar sobre interesses político-ideológicos, que interferem diretamente na relação de sujeitos que dominam e sujeitos que são dominados; essa perspectiva de letramentos, que reflete as tessituras sociais e ideológicas, pode ser nitidamente observada e analisada através da linguagem.

As variáveis linguísticas faladas nas periferias e favelas mais pobres, quando valorizadas, valoriza não apenas a língua, mas também os indivíduos na complexidade sociocultural a que pertencem. Essa cultura de inclusão pode transformar a experiência escolar e linguística, direcionando o processo de leitura e escrita dos alunos.

É imperioso que a escola adote uma perspectiva teórico-crítica e histórica do sentido e construção da língua. Também, o reconhecimento das múltiplas formas de expressão linguística é fundamental dentro dos contextos, pois a partir deles, a pedagogia pode ser promotora da valorização das variedades linguísticas e, logo, inclusiva.

Dentre as fundamentações necessárias para uma práxis pedagógica, condizente aos aspectos democráticos de uma educação linguística relevante, a cultura pensada em torno da escrita e leitura precisa considerar o que significa ler e escrever nos primeiros anos da educação básica, de moradores de regiões marginalizadas historicamente.

Também, diante de uma educação linguística mais ampla e emancipatória é possível considerar que as múltiplas formas de expressão linguística desses alunos tragam consigo, toda

uma herança dos diferentes contextos que perpassam os seus pais e seus antepassados, tendo em vista que já dispõem de uma bagagem cultural significativa que precisa ser explorada no processo educativo.

Em seu trabalho, Almeida e Ferreira (2019) indicam que a cultura grafocêntrica, por vezes, valoriza muito mais a escrita em detrimento da oralidade, como se esta última não fosse tão importante para ensinar aos alunos acerca da norma padrão. A escola não deveria se isentar sobre os usos coloquiais da língua, sob a justificativa de que compete a ela apresentar ao aluno a norma dita oficial.

Entende-se que é nessa correlação direta entre um elemento e outro, ambas cooperam entre si, ou seja, a variante padrão pode elevar o nível linguístico do estudante aos patamares exigidos pela sociedade letrada e, da mesma maneira, as linguagens coloquiais podem promover o entrecruzamento polifônico das identidades linguísticas, evidenciando a dialogicidade, através da escuta sensível às formas de expressão, vivências, cotidianos, elaborações discursivas e textuais, dentro das experiências próprias da escola.

É no compartilhar de ideias, argumentações, negociações de significados e construções de conhecimento que, coletivamente, professores e alunos compartilham experiências de letramentos múltiplos. Com isso, boa parte da didática desenvolvida como forma de valorização dos estilos linguísticos é, de acordo com Bakhtin (2006), formas únicas de prática social que apontam as vozes que se inter-relacionam e se mesclam cotidianamente, numa relação horizontal de troca e construção de letramentos plurais, multifacetados, polifônicos.

Influenciado por demandas próprias do capital, a escola muitas vezes, perde a oportunidade de reelaborar com seus alunos os sentidos linguísticos de interação, como se a língua só servisse para escrever, datar/calcular e ser objetiva em seus propósitos e desdobramentos sintático-semânticos. Ao contrário disso, é preciso destacar o caráter peculiar da língua em permitir que professores e alunos promovam as identidades plurais, tendo em vista que a cultura é o meio pelo qual o homem se desenvolve e se constitui na realidade histórico- social.

É importante ressaltar que a cultura grafocêntrica na educação brasileira é vista como um reflexo de ascensão social, pois pela escola, com domínio da norma padrão e com conhecimento do mundo letrado, os sujeitos entendem que portas são abertas no mundo do trabalho e em outras instâncias sociais.

Com isso, língua e prestígio dispõem de uma relação direta de estabelecimento de poder e luta pela dominação, que revela conflitos, extrações sociais e formações discursivas e ideológicas. Dessa maneira, Street (2007) assevera que:

Dentro do campo da lingüística já se reconheceu claramente que existe uma grande variedade de formas de língua – dialetos, registros, crioulos, etc. – e que o padrão é, ele também, apenas mais uma “variedade”. O modo como um padrão alcança esse status foi posteriormente enfatizado pela cunhagem da expressão língua dominante (Grillo, 1989), que deixa explícito que se trata de poder e de luta pela dominação, mais do que de um processo natural da emergência do “melhor” como padrão. (Street, 2007, p. 471)

Por outro lado, Faraco (2008), argumenta que a valorização da língua dominante em detrimento das variedades linguísticas regionais e populares acaba por assumir uma perspectiva excludente, posto que, ideologicamente, valoriza uma em detrimento de tantas outras que são próprias do caráter democrático e multifacetado da língua.

Dessa maneira, Street (2007) afirma que prefere trabalhar com base no modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (Street, 2007, p. 466).

Diante do exposto, é possível compreender que a educação como fenômeno social multifacetado reflete relações de poder, cujos mecanismos autoritariamente, por vezes, reificam o ordenamento social e trazem, para dentro da cultura escolar o entendimento de que somente os adaptáveis terão espaço em sociedade, a começar pela linguagem.

Logo, a variante padrão da língua deveria servir a favor do indivíduo e não contra ele. Dentro dos recortes necessários que envolvem o caráter geográfico/regional, histórico-social e situacional, o professor tem a possibilidade de adequar o currículo e seu desenvolvimento teórico-prático àquilo que Bagno (2006) chama de resistência ao preconceito linguístico.

O discurso como algo fundamental, dentro do âmbito escolar, faz da oralidade e de sua correlação como fundamento da língua, algo que precisa ser entendido como legítimo, fundamental para que a escrita possa surgir posteriormente. Logo, deslegitimar a variedade linguística presente na oralidade é o mesmo que cortar as raízes da história da língua na humanidade.

No caso das periferias, pensando Bakhtin (1997), são os indivíduos que influenciam e são influenciados por outras línguas e linguagens, como modos próprios de resistência ao ensino normativo da língua. Por isso, Bagno (2013b, p. 104) destaca que:

[...] existe uma tendência muito forte na nossa escola a querer obrigar o aluno a pronunciar a língua ‘do jeito que se escreve’, como se essa fosse a maneira ‘certa’ de aprender o português. Muitas gramáticas e muitos livros didáticos chegam a aconselhar o professor que ‘corrija’ quem fala ‘muleque’, ‘burracha’, ‘fidido’, como se isso pudesse anular o fenômeno da harmonização, um fenômeno natural e muito antigo na história do Português.

Infere-se que, nesse intercâmbio necessário, surgem novos vocábulos, novas estruturas linguísticas, expressões, dada a dinamicidade da língua, que está a serviço das intencionalidades discursivas do falante e não o contrário. Nessa construção/reconstrução contínua e ampliada na e pela língua que se fazem as vivências cotidianas de letramentos na favela.

2.3 Transição da educação infantil para o ensino fundamental: reflexões sobre leitura e escrita

Sabe-se que as perspectivas acerca da infância, dos direitos e da Educação Infantil sofreram alterações significativas, em função de inúmeras transformações na cultura, na política e na sociedade ao longo da história. A transição de uma atividade lúdica para uma atividade sistematizada do estudo da língua escrita traz muitas mudanças na rotina das crianças nesse período, o que por vezes, dificulta o processo de apropriação linguística, posto que a abordagem didático-pedagógica se dá numa trilha de descontinuidades e rupturas. Nesse sentido, Kramer (2006a), ressalta a importância e as peculiaridades da fase infância:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidos. (Kramer, 2006a, p.15)

Quando se trata da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, inúmeras são as necessidades das crianças por conta das exigências institucionais que envolvem a estrutura do próprio currículo. Ler e escrever são habilidades que surgem nos contextos participativos e, ao ingressarem no Ensino Fundamental, o tempo/espço de criação se altera significativamente.

Contudo, o que se quer destacar é que muitas crianças não têm a oportunidade de uma transição favorável e condizente com as experiências que viviam na Educação Infantil e, portanto, o estranhamento das novas formas didáticas, próprias dos modelos modernos de educação faz com que os símbolos linguísticos sejam postos, muitas vezes, sem nenhuma significação.

Dessa forma, as crianças são compreendidas como sujeitos histórico-sociais por tantos outros documentos que embasam legalmente e o currículo da Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998); Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006) e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009). Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), essa transição deve ser conduzida de forma gradual e respeitando o ritmo de cada criança, de modo a garantir uma continuidade no processo de aprendizagem. (Brasil, 1998)

Quer na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, há uma criança, um sujeito histórico-social que precisa estar no centro do processo educativo e dispõe de um patrimônio cultural, linguístico-social. Se na Educação Infantil tem-se o lúdico, no Ensino Fundamental há uma perspectiva maior de disciplina, trabalho didático-pedagógico mais individualizado, mais sistemático em relação à abordagem da língua escrita.

Pensar em linguagem é pensar nas inúmeras possibilidades que o ser humano tem de se comunicar e interagir com mundo, onde a leitura e a escrita estão assinaladas como práticas socioculturais, imbuídas de produção de sentido. Nessa concepção, ler é dialogar com a palavra do outro e escrever significa dizer a própria palavra, a partir de diversas situações discursivas e textos reais, na Educação Infantil, como por exemplo:

[...] participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.; participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional; reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário; observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo e a valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento (Brasil, 1998, p. 140-141).

A Educação Infantil não tem um caráter de preparação para o Ensino Fundamental, e entre ambas há necessidade de haver elos de continuidade, respeitando as especificidades de cada etapa, inclusive, a maturação cognitiva de cada criança, que a seu tempo, apresentará evoluções no relacionamento com o código linguístico. Portanto, as circunstâncias de reconhecimento e afirmação da própria identidade fazem com que o ato da escrita e leitura se componha de fases de descobertas e, num profundo diálogo com as realidades, possibilita o desenvolvimento da criança no meio coletivo. Assim, é pela coletividade de práticas que o Referencial Curricular reafirma o lugar da escola nas infâncias.

Ferreiro (2011) afirma que muito antes de ler e escrever, as crianças já estão em constante relação com a linguagem escrita e procuram interpretar os diversos textos reais, por onde passam.

Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias etc. (Brasil, 1998, p. 121)

Dessa maneira, efetua-se o “conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos” (Brasil, 1998, p. 121), que estão disponíveis nos ambientes em que circulam nas diferentes esferas da sociedade. No que tange às atividades de interpretação feita pelas crianças de textos antes do domínio do sistema alfabético, Ferreiro (2011) ressalta que:

Aceitar a realidade dos processos de assimilação implica também que a aprendizagem alguma começa do zero; o estudo pormenorizado que a criança traz consigo – sua bagagem de esquemas interpretativos – antes de iniciar o processo de escolarização é essencial – dentro desta perspectiva – para saber sobre que bases será possível estimar que tal ou qual informação (apresentada desta ou daquela maneira) será fácil, difícil ou impossível de ser assimilada pela criança. (Ferreiro, 2011, p. 65).

Nesse movimento, levar em consideração o patrimônio cultural da criança, suas experiências prévias com a leitura e com a escrita, são fatores imprescindíveis ao processo de ensino e aprendizagem escolar. Acrescente-se a igual necessidade de que as propostas curriculares destinadas à Educação Infantil garantam vivências de linguagens diversas, entretanto, não deixando de valorizar o universo cultural infantil, através do lúdico, das brincadeiras com intencionalidades pedagógicas.

Com isso, a mudança na experiência educacional dessa criança é muito rígida pois, por vezes, perde-se a valorização de experiências prévias, os sentimentos expressos nas linguagens espontâneas, sem falar da capacidade que a criança tem de se reinventar. Dessa maneira, deve-se fomentar, Cocco (2000, p. 8 – 9) afirma que:

[...] o desenvolvimento da competência de ler e escrever, ampliando as possibilidades de comunicação e expressão, por meio de variados gêneros orais e escritos e sua participação no uso social e cotidiano, ouvindo pessoas, elaborando e respondendo a perguntas, conhecendo a escrita por meio de manuseio de livros, revistas e outros portadores de textos e da vivências de diversas situações de uso da linguagem e ainda escutando textos lidos, apreciando a leitura feita pelos outros, escrevendo palavras e textos coerentes e coesos, enfim, usando o conhecimento linguístico para o viver cotidiano de sua comunidade.

Ao mesmo tempo, quando o ambiente se torna favorável à dúvida, às problematizações; as especificidades do processo de alfabetização, surgem e ressurgem das vivências que essas crianças trazem de seus cotidianos e vivências. Assim, o significado dos textos e das palavras contribui para romper a linearidade da dependência do livro didático e de materiais mais rígidos, pois, é nessa construção hipotética e reflexiva em torno da própria língua que o desenvolvimento da criança se faz de maneira mais significativa. Também, vale dizer que a formação docente para uma abordagem mais ampla é fundamental para a criação e incentivo da leitura escrita, à luz dessa experiência antropológicamente mais aberta.

Em consonância com Vygotsky (2010), a escolarização na primeira infância não deve dispor de uma perspectiva rígida, homogênea, mas alterna-se em diferentes momentos de interesse, curiosidade e estímulos no enfrentamento dos novos desafios pois, “não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira.” (Vygotsky, 2010, p. 691).

Assim, a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um desafio para muitas crianças, pois na etapa anterior estavam elas profundamente ligadas à oralidade como forma de construção do conhecimento. Nessa nova etapa, os primeiros anos do Ensino Fundamental, as interações precisam ser mantidas, pois conforme elas vão se apropriando da língua e construções do código mais complexas, terão mais facilidade em construir interdisciplinarmente o conhecimento.

Por isso, “as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (Brasil, 1998, p. 21-22).

No Ensino Fundamental, a alfabetização assume um papel central e as crianças são desafiadas a compreender a estrutura da língua escrita, no desenvolvimento desta em sua complexidade. Narrar, escrever, registrar são passos fundamentais nessa etapa de escolarização em que muitas crianças enfrentam dificuldades na compreensão sobre o exigido pela escola.

Quando essa compreensão se dá de maneira natural, o processo de alfabetização que

envolve muito mais que a codificação das letras faz com que os textos e as palavras tornem rico o vocabulário da criança. Outro fator importante é o caráter exploratório e experiencial da língua nessa fase de construção no ensino fundamental, pois trazem, por meio do incentivo da leitura e da escrita, a abertura para um outro mundo antes não experimentado pela criança.

Porém, ao contrário, o que se vê é que, muitas vezes, o distanciamento desse processo que, em nome de uma educação de massas e de um tempo aligeirado de formação, não permite que cada criança aprenda no seu devido tempo, em consonância com sua maturação cognitiva e autonomia linguística.

Destarte, considerando a linguagem como manifestação humana de interação plena com o mundo e com os indivíduos que nele se estabelecem, a tecnologia da leitura e escrita está assinalada por essas relações de práticas socioculturais e, ao mesmo tempo, imbuída na produção de sentidos, gêneros, formas múltiplas de diálogos em que a palavra, discursos e textos fazem com que as vivências e os cotidianos sejam postos em evidência, com vistas a um maior diálogo com os novos saberes linguísticos.

Por isso, entendendo a relevância dos códigos linguísticos estabelecidos no fazer diário das práticas pedagógicas, nota-se que o mundo antes do ler e escrever das crianças já se formam no que se refere ao sentido social da língua. Dessa maneira, adquire-se o “conhecimento dos materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos” (Brasil, 1998, p. 121), que estão disponíveis nos ambientes em que circulam nas diferentes esferas da sociedade.

Ferreiro (2011, p. 65) ressalta que:

Aceitar a realidade dos processos de assimilação implica também que a aprendizagem alguma começa do zero; o estudo pormenorizado que a criança traz consigo – sua bagagem de esquemas interpretativos – antes de iniciar o processo de escolarização é essencial – dentro desta perspectiva – para saber sobre que bases será possível estimar que tal ou qual informação (apresentada desta ou daquela maneira) será fácil, difícil ou impossível de ser assimilada pela criança.

Enquanto produção do conhecimento e de sentidos, a Educação Infantil estabelece uma série de condições prévias para que a leitura e escrita seja favorável nas demais fases que virão após a infância. Por isso, pensar a infância como lugar de experienciar e partilhar conhecimento é algo imprescindível, tendo em vista, a solidez de uma educação de base, como esta primeira etapa da Educação Básica.

Dada as intencionalidades pedagógicas, percebe-se que o mais importante é a afirmação da língua como construção de identidade, que ultrapassa a verticalização e prescrição dos modelos e métodos de alfabetização comuns na escola. Outrossim, tem-se a chance de permitir que a criatividade, a autonomia e a capacidade de reflexão surjam naturalmente como fruto dessas experiências com a escrita. Nesse movimento, levar em consideração o patrimônio cultural da criança, suas experiências prévias com a leitura e com a escrita, são fatores imprescindíveis ao processo de ensino e aprendizagem escolar.

O cotidiano é rico por permitir que os interesses e as vivências de letramentos múltiplos da criança permeiem os diferentes gêneros escritos em sua leitura diária. Portanto, nessa multiplicidade de experiências é que as crianças tendem a se aproximar do mundo da escrita como forma de compreendê-lo e, nessa compreensão, estabelecerem-se identitariamente em direção ao domínio do código linguístico. Por isso, muito mais do que o aligeiramento de atividades de leitura e escrita, a fala e a escuta são fundamentais para a produção de sentido, onde as narrativas precisam alcançar um lugar de prestígio nas mesmas proporções que a habilidade da grafia.

Dessa maneira, é preciso possibilitar o espaço de expressão da criança, seu mundo, suas experiências, pois fará com que as linguagens, sentimentos e suas narrativas atuem como elementos e ferramentas de potência, para que o professor trabalhe a escrita com mais significância e assertividade.

O que se percebe é que as competências da oralidade e da escrita, tão pensadas no RCNEI (Brasil, 1998), poderiam abarcar aspectos propulsores da curiosidade e da autonomia dessa criança. Conforme Brasil (1998, p. 120-121):

A linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa.

Nessa proposição, observa-se como as escolas de Educação Infantil têm relevância na escuta, no diálogo, na compreensão das realidades para que, a língua oral e escrita seja compreendida em seus movimentos de complementariedade.

A língua é viva, dinâmica e diversa, bem como a multifacetada população brasileira. Pode-se inferir que esta é um reflexo daquela. Sendo assim, não se pode confundir a língua com o seu padrão, do mesmo modo que não se pode legitimar o racismo estrutural através da linguagem ou de uma referência normativa gramatical. Dessa maneira, Faraco (2008, p. 52) destacam que:

Levar em consideração as realidades linguísticas (...) significa, necessariamente, flexibilizar, em pontos cruciais, a rigidez de um aparato normativo excessivamente artificial. Esse aparato tem sido um enorme óbice à difusão e democratização da cultura escrita no nosso país, bem como do próprio cultivo produtivo de um padrão realista.

Certamente, há um caminho longo a se percorrer no que se refere à propagação e democratização dos bens da cultura escrita no Brasil, assim como um padrão que envolva mais o aspecto realístico da Língua Portuguesa. Dessa forma, o desafio concentra-se na criação de “condições para uma crítica da atitude normativista, de modo a favorecer a criação de um novo patamar conceitual que permita o rompimento, no ensino e no uso do padrão, das amarras que hoje impedem sua apropriação como bem cultural pelo conjunto da população.”(Faraco, 2008, p 59).

Por tais motivos, a apropriação do código linguístico e seus desdobramentos não se embasam em uma simples aquisição; mas apropriação, haja vista que envolve aspectos identitários que o sujeito engendra na relação com a língua.

A apropriação da leitura e da escrita em escolas situadas nas periferias urbanas do Rio de Janeiro revela ainda atualmente, um desafio que perpassa gerações. Sendo assim, nota-se que a linguagem reflete as tessituras político-sociais, cujos preconceitos e discriminações linguísticas são, sobretudo, gerados em consonância com o lugar de fala dos indivíduos, tendo em vista sua formação discursiva e ideológica.

Com base nessa cultura de rótulos, muitas escolas têm reduzido a língua, por exemplo, a uma estrutura sistêmica homogênea e estática, através de uma alfabetização focada na norma dita padrão, na massificação da cultura letrada, esquecendo-se dos diferentes dialetos e da oralidade — fonte para subsídio à consciência linguística.

Sob esse estigma, a modalidade oral sofre estereótipos negativos, o que chega às salas de aula, trazendo a obliteração de diferentes vozes, significados, em prol da centralização de uma cultura grafocêntrica. Sendo assim, “obrigar a criança a abdicar de sua variante linguística falada familiar e só utilizar aquela adotada pela escola por ser uma variante dita culta e representar o padrão linguístico seria, entre outras coisas, uma forma de violentar os direitos linguísticos da

criança.” (Marcuschi, 1996, p. 5).

Todavia, pode-se notar que a língua falada, apesar de assumir um lugar subalterno no contexto escolar por questões histórico-sociais, vem sendo discutida como essencial às aulas e ao ensino de língua portuguesa, tendo em vista sua relevância desde a Educação Infantil. Dessa maneira, torna-se imprescindível estabelecer uma relação entre a fala e a escrita, além disso, fomentar a valorização maior da fala no sistema formal de alfabetização, tendo em vista a interdependência entre ambas. Em seu trabalho, Marcuschi (1996, p. 1) afirma:

Atualmente, já é possível encontrar até mesmo manuais que incentivam o estudo da língua falada em sala de aula. Hoje, já é quase um consenso entre os estudiosos, a tese de que a fala tem um lugar importante no ensino de língua. Continuam, porém, escassos os recursos teóricos e metodológicos existentes em língua portuguesa para um tratamento sistemático da questão.

É importante ressaltar que o campo da linguagem reconhece a língua falada como parte fundamental para o ensino da língua materna, embora haja poucos recursos teórico-metodológicos para subsidiar essa questão. Outrossim, é válido salientar que não há problema algum no fato de a escola selecionar o dialeto padrão para ensinar a escrita, uma vez que essa é uma das funções dos sistemas de ensino.

A inconveniência estaria no fato de a escola impor o dialeto padrão sob qualquer situação discursiva, tendo os demais dialetos como desvios linguísticos, conforme observa Marcuschi (1996). Dessa maneira, “assim como não há sociedade homogênea ou uniforme, por menor que seja, também não há língua uniforme e homogênea.

De acordo com Marcuschi (1996 p. 1-2), as línguas variam e mudam porque são dinâmicas e “porque não são determinadas de modo rígido” além disso:

Diante disso, cabe à escola tomar algumas decisões que tornem suas atividades menos burocráticas e menos dominadoras; mais coerentes e mais produtivas. Entre essas decisões acham-se provavelmente aquelas que dizem respeito à amplitude do tratamento dos fenômenos linguísticos. Delineia-se, assim, uma nova perspectiva em que a oralidade é de algum modo “descoberta” como pertinente e relevante no ensino de língua. Com base no fato de que a fala já conseguiu um lugar no ensino de língua materna e partindo de uma série de evidências tanto teóricas como empíricas, admitirei aqui algumas premissas gerais como pontos de partida. (...) São elas: 1. A língua é heterogênea, variável e seu estudo não se esgota na análise de propriedades intrínsecas. 2. Em relação à língua, a escola tem no ensino da escrita sua missão fundamental, mas não única. 3. Quando apreende a escrita, o aluno se torna bimodal na sua própria língua materna. 4. O uso da língua se dá em textos, sejam eles falados ou escritos e não em unidades isoladas.

O autor ao trazer algumas atividades acerca das incumbências da escola no tocante ao ensino da língua, convidando essa instituição político-pedagógica ao fomento de uma educação

mais coerente e menos burocrática, sugere a suspensão de prisões a compêndios que colocam a língua num lugar de intransigências e utopias. Quanto a isso, o RCNEI (Brasil, 1998, p. 116) afirma que:

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Por isso, é na ampliação das expressões e formas diversas de experiências de aprendizagens, que a escola intencionalmente vai desenvolvendo e ampliando a capacidade interativa da criança e acesso aos universos letrados. Por isso, ela pode ampliar os espaços de diálogo, para que as crianças possam falar sobre suas próprias experiências durante a rotina escolar. Nessa significância é que antropologicamente a criança vai percebendo como os espaços são potencializadores de capacidade de comunicação e acesso a letramentos plurais.

Compreendendo a língua como “um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (Brasil, 1998, p. 117), pode-se afirmar que a Educação Infantil – EI - se torna um espaço propício de ampliação e potencialização das capacidades de comunicação de acesso ao mundo letrado.

Não diferente dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), as Orientações Curriculares para a Educação Infantil – OCEI (Brasil, 2010), da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, comunga com a filosofia de que a relação da criança com a linguagem escrita não deve estar vinculada em torno da abordagem mecanicista. Apresenta, por sua vez, uma proposta didático-pedagógica, onde as crianças possam ter acesso a “materiais escritos presentes no mundo e nos espaços da Educação Infantil - como jornais, revistas, livros, cartazes, bilhetes, rótulos, convites, nomes das crianças, listas, receitas entre outros” (Brasil, 2010, p. 20).

E no que se refere à linguagem oral, o documento fomenta práticas que exploram essa modalidade, “como recontar uma história, ditar uma carta, um bilhete, dar um recado, expressar-se oralmente seguindo “modelos” de linguagem” (Brasil, 2010, p. 20)

Dessa maneira, nota-se que nesse documento, tanto a oralidade, quanto a leitura e a escrita são compreendidas como objeto de uso social, que se revelam nas interações das mais diversas camadas da sociedade. Cabe ressaltar que a escrita, historicamente, assume uma posição de destaque e essa posição diferenciada em relação às outras habilidades linguísticas perduram

até atual conjuntura nos documentos oficiais que regem e norteiam a Educação linguística no contexto brasileiro.

Por isso, é favorável quando a literatura e o contato com a palavra escrita estão presentes dentro das experiências teórico-práticas das experiências de letramentos, pois caracterizam vivências que trazem, em si mesmas, a capacidade de reflexão do professor e do aluno. Logo, a intencionalidade docente tem um papel relevante para a produção dessa escrita, conforme Brasil (2009, p. 43):

As professoras leem livros diariamente, de diferentes gêneros, para as crianças? As professoras contam histórias, diariamente, para as crianças? As professoras incentivam as crianças a manusear livros, revistas e outros textos? As professoras criam oportunidades prazerosas para o contato das crianças com a palavra escrita? As crianças são incentivadas a “produzir textos” mesmo sem saber ler e escrever? As professoras incentivam as crianças maiores, individualmente ou em grupos, a contar e recontar histórias e a narrar situações?

Assim, as vivências grupais reforçam o caráter individual da língua e podem, no caso da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ser um grande espaço de partilha e descoberta na infância. Por isso, textos produzidos no coletivo da sala de aula são suportes fundamentais para a correlação com a literatura, com o próprio livro didático e demais artefatos escritos, advindos de gêneros discursivos outros, que emergem na rotina escolar. De acordo com Goulart (2006, p. 93):

[...] saber que se utilizam letras para escrever; [...] saber que essas letras se organizam com base em convenções, de acordo com um sistema de escrita de base alfabética; [...] que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo; [...] observar os diferentes padrões de sílaba e outras marcas diferentes de letras que aparecem nos textos (sinais de pontuação, acentuação).

Sendo assim, a autora traz a reflexão de que, juntamente ao aprendizado da escrita, é preciso reafirmar nesse processo, os pressupostos desse artefato tecnológico, que dispõe de regras sistematizadas, organizações, convenções, pautadas numa escrita alfabética, que permeia não só o letramento escolar, mas também o social das crianças e, logo, uma perspectiva discursiva. Desta maneira, a literatura evidenciada em suas múltiplas vertentes em sala de aula, juntamente aos gêneros discursivos trabalhados nas aulas de leitura e escrita, perpassa por esse aprendizado mais sistemático e cheio de significados.

Outrossim, nesse cenário, considera-se o aluno como sujeito-autor ativo no processo de ler e escrever à sua maneira, conforme sua faixa-etária, curiosidades epistemológicas, patrimônio

cultural. A produção de um texto, por exemplo, durante o desenvolvimento da alfabetização, configura um espaço imprescindível para que as crianças expressem suas vozes, suas identidades, com vistas à construção de uma relação do sujeito com a língua, imbuída de significados e vivências sociocognitivas.

Portanto, a escola tem a grande oportunidade de produzir conhecimento que ultrapasse a mera correspondência entre letra e som, pois a autonomia intelectual e linguística é algo muito importante no processo de apropriação da leitura e da escrita para variados usos discursivos. Muito além das interferências do professor, as pistas e significações sociais que levam à construção do conhecimento acerca da escrita, faz com que ela construa novas relações lógicas entre o texto e suas experiências cotidianas com a língua dentro e fora do âmbito escolar.

Por isso, o texto em suas composições múltiplas dispõe da possibilidade de ampliar horizontes, permite a adição de conceitos, oposição como forma de diálogo, conclusões produzidas em fases e etapas do próprio texto, e muitas coisas que ultrapassam o próprio texto, por meio das inferências, deduções e reflexões outras, a partir do momento em que o aluno aciona saberes que já adquiriu em outras circunstâncias, por meio de seu patrimônio cultural e vivências outras, numa relação dialógica com texto e seus cotidianos.

Assim, os vocabulários se ampliam, os gêneros textuais se solidificam e as finalidades propostas na prática pedagógica são entendidas e retomadas dentro de planejamentos muito ricos e significantes nesses eventos de letramentos múltiplos, imersos numa relação com as identidades linguísticas das crianças.

CAPÍTULO 3 - VOZES DA SALA DE AULA: NARRATIVAS DOCENTES E OS DESAFIOS DOS LETRAMENTOS NA ZONA NORTE DO RIO DE JANEIRO

Este capítulo examina as narrativas de professores que atuam na Zona Norte do Rio de Janeiro, coletadas por meio de grupo focal, com o intuito de compreender as identidades linguísticas e explorar as práticas de letramento desenvolvidas nesse contexto, que não dispõe apenas de carências materiais e simbólicas, políticas, mas também e sobretudo, dispõe de criatividade, arte, cultura, capacidade de ação, conquistas políticas e simbólicas (Silva, 2002, p. 223).

3.1 Locus da pesquisa: a escola como espaço de construção de sentidos em contextos periféricos

A região, como muitas outras áreas marginalizadas no Brasil, enfrenta desafios significativos, como a violência urbana e limitações estruturais, que influenciam diretamente na dinâmica escolar e nas práticas pedagógicas. Sendo assim, o cenário escolar desempenha um papel fundamental ao desempenhar um lugar da resistência, transformação e desenvolvimento, em que o letramento se apresenta como um instrumento de empoderamento e fortalecimento social.

De acordo com Randolpho e Burgos (2009), é necessário compreender a relação entre o território e as instituições sociais, como a escola, para analisar as práticas educativas que emergem em áreas periféricas. Nesse sentido, é possível observar que, em contextos como o das favelas brasileiras, as escolas não se limitam a refletir os impactos da exclusão social. Elas também abrigam uma rica diversidade de experiências educativas que potencializam o aprendizado e fortalecem vínculos.

As escolas públicas, inseridas nesses territórios, ocupam um lugar antagônico: enquanto são atravessadas pelos desafios da exclusão social, elas também possuem o potencial de se constituírem em espaços de redução das desigualdades e de promoção da cidadania.

Certamente, torna-se imperioso compreender como as condições do entorno territorial impactam as práticas pedagógicas e os resultados escolares. A cultura, como uma "teia de significados compartilhados", é constantemente construída e ressignificada dentro da escola, refletindo não apenas a realidade externa, mas também a forma como alunos e professores

reconstroem seu espaço de socialização e aprendizado. Assim, a escola se revela como um espaço de complexidades, onde as condições sociais influenciam as práticas pedagógicas e participam ativamente da construção de novos significados que podem transformar a realidade local. (Geertz, 2008).

Ainda, como apontado por Soares (1989), as escolas refletem as contradições e antagonismos da sociedade de classes. Embora o contexto de desigualdade social seja marcante, as escolas se configuram também como locais de luta e resistência. Elas não são impotentes, mas, ao contrário, atuam como espaços de transformação, onde as camadas populares podem reivindicar o acesso ao conhecimento e utilizar a educação como ferramenta para a luta contra as desigualdades econômicas e sociais.

É nesse sentido que a escola, embora desafiada pela estrutura social em que se insere, pode se tornar um espaço de emancipação, fundamental para que as classes populares adquiram as ferramentas necessárias para disputar a justiça social.

Dessa forma, a instituição escolar em contextos periféricos deve ser vista não apenas como um reflexo das desigualdades sociais, mas como um espaço de possibilidades, onde a educação pode ser a chave para reverter a exclusão, promover a cidadania e fortalecer os vínculos sociais. A escola se torna um campo de forças que, apesar de ser atravessado pela desigualdade, tem o potencial de contribuir para a transformação social, reforçando a importância do letramento como instrumento de empoderamento e de construção de uma sociedade mais justa. Burgos (2010) tece mais reflexões ao afirmar que:

A escola na favela, pode-se mesmo dizer que há uma estreita relação entre a desigualdade estrutural da sociedade brasileira e o déficit educacional verificado no país, sendo a escola na favela o lugar em que essa conjunção perversa se reveste de toda a sua dramaticidade. (Burgos, 2010, p. 26)

Nessa perspectiva, nas favelas a escola acaba por ser um reflexo direto das profundas desigualdades que existem na sociedade brasileira. Dessa maneira, o autor traz reflexões de uma desigualdade estrutural, onde os recursos, as oportunidades não são distribuídos de forma justa e igualitária entre os grupos sociais.

Sem dúvida, esse cenário afeta a dinâmica da educação em todas as suas esferas. No contexto de favelização por exemplo, é comum encontrar um ambiente com poucos recursos, com uma infraestrutura deficitária, professores com muitas demandas e pouca valorização; violência e criminalidade expressas etc. Certamente, essa realidade traz impactos grandiosos à

dinâmica escolar e, de maneira intensa, desenha uma escola repleta de desafios para (re) existir. De acordo com Souza (2011), a Zona Norte apresenta uma marca essencialmente heterogênea, no que se refere a sua geografia, demografia, assim como as suas disparidades socioeconômicas. Outrossim, almeja-se abordar acerca escola em contexto favelizado, seus desafios e possibilidades no que se refere ao ensino e aprendizagem da língua. Nesse sentido, Souza (2011), afirma que:

O **Rio de Janeiro** é um município de grande porte, com uma área de 1.255,3 km² e conta com 5.941.838 habitantes. É dividida em 10 Áreas de Planejamento (AP) de Saúde, 32 Regiões Administrativas com 159 bairros. Agrega, ainda, um padrão extremamente heterogêneo no que se refere ao processo de ocupação e à distribuição geográfica da população. Essa composição traz para a cidade uma organização socioeconômica espacial marcada por contrastes. **A Zona Norte do município** tem, ao todo, 80 bairros e 2.350.000 habitantes. Os dados oficiais indicam que essa região é densamente povoada, com evasão de população em certas localidades e taxas de natalidade altas. Os bairros da Zona Norte apresentam baixos índices de área livre por habitante e é baixo o número de moradores com escolaridade de nível superior. Na região, há pouca oferta de emprego, o acesso aos recursos monetários é difícil, assim como ao conhecimento. (Souza, 2011, p. 363)

Destarte, a história da favela, desde os primórdios, conecta-se a um processo de estigmatização, marginalização e uma forte política de exclusão para as classes menos favorecidas nos espaços urbanos, conforme o pensamento de Perlman (2002). Certamente, essa política de exclusão fora projetada para resguardar os interesses das classes privilegiadas.

A região a qual o *locus* da pesquisa está inserida, uma das áreas mais intensamente povoadas da cidade, revela uma situação socioeconômica caracterizada por grandes desafios para sobrevivência de seus moradores. Uma das marcas mais significativas da Zona Norte é a presença em massa de áreas favelizadas. “Desde as primeiras invasões de imigrantes do interior e o surgimento das primeiras favelas, as comunidades de baixa renda têm enfrentado estigmatização e marginalização por parte da elite urbana.” (Perlman, 2002). Dessa maneira, as favelas resistem para existir, desde sua constituição.

A autora desconstrói a ideia de marginalidade atribuída aos moradores das favelas, evidenciando que, ao oposto do que indicam os estereótipos, essas populações estão plenamente inseridas nas dinâmicas econômicas, políticas e sociais da cidade, ainda que de maneira desigual. As contribuições de Perlman (2002) reforçam a urgência de políticas públicas que abandonem a lógica repressiva e promovam a cidadania plena, reconhecendo os favelados como agentes ativos na construção da cidade.

Assim, as favelas não representam um reflexo de desordem social ou atraso cultural,

mas sim uma consequência direta das contradições do próprio sistema urbano, que expande suas fronteiras econômicas enquanto segrega e marginaliza determinados grupos sociais. Essa dinâmica evidencia a contradição estrutural da sociedade capitalista, que ao mesmo tempo em que depende da exploração da mão de obra de baixa renda para seu funcionamento, nega a esses trabalhadores o acesso pleno aos benefícios do desenvolvimento urbano.

Outrossim, a escola carrega as contradições da sociedade, mas também abre caminhos para a mudança. Mesmo inserida em uma estrutura desigual, ela pode ser um espaço de resistência e transformação, onde novas ideias e lutas por justiça social ganham força e significado. Assim,

As relações de dominação social e política que caracterizam uma sociedade de classes geram antagonismos e contradições, que constituem o germe da transformação social. Na escola, espelho da sociedade, estão presentes esses mesmos antagonismo e contradições, e por isso é que ela, não podendo ser redentora também não é impotente: os antagonismos e contradições levam-na a ser, apesar de determinada pela estrutura social em que se insere, um espaço de atuação de forças progressistas, isto é, de forças que as impõem em direção à transformação social pela superação das desigualdades sociais. (Soares, 1989, p 73)

Segundo Soares (1989), escola reproduz e reflete as mesmas contradições e antagonismos da sociedade, visto que não está à parte da máquina social, mas é forjada em seu âmago. Portanto, o fator histórico-social, que envolve o processo educativo, requer um investimento da escola em ampliar a horizontalidade da participação dos diferentes atores no espaço escolar, para que todos possam ser considerados; para que suas vozes sejam ouvidas dentro de pressupostos culturais diversos e didático-pedagógicos.

Do contrário, incorre-se em diferentes riscos de manter uma abordagem que oblitera identidades, vozes e histórias. Desse modo, torna-se necessário caminhar em direção às transformações sociais, com vistas à superação das desigualdades sociais. Diante desse cenário, os dados referenciais citados sinteticamente pela pesquisa de Souza (2011) revelam que a Zona Norte do Rio de Janeiro apresenta a seguinte cadeia de fatores associados à vulnerabilidade social na Figura 4.

Figura 4 – Cadeia de fatores associados à vulnerabilidade social



Fonte: Souza, 2011, p. 363

Burgos (2010) em diálogo com Souza (2011), afirma que as favelas da Zona Norte do Rio de Janeiro apresentam uma notória desigualdade socioeconômica e muitas lacunas, como precariedades no saneamento básico, serviços básicos de educação e saúde; falta emprego, o que faz com os moradores criem trabalhos informais para gerar renda.

As instituições públicas nas favelas não sofrem propriamente com a ausência do Estado, mas com a forma como ele atua nas suas margens, produzindo políticas que operam seletivamente sobre esses territórios. Como observa Burgos (2010), a escola pública situada na favela evidencia, de maneira contundente, os limites estruturais das políticas educacionais, marcadas por carências materiais, precarização das condições de trabalho e descontinuidade das ações públicas. No entanto, interpretar essa realidade como “ausência” seria simplificar a complexidade do fenômeno.

O que se percebe é um Estado presente de modo desigual e hierárquico, que garante a regulação e o controle, mas não a proteção e a cidadania. A mesma lógica se estende às políticas públicas em geral, de segurança, saúde, educação e infraestrutura, que nas margens urbanas funcionam como mecanismos de gestão da precariedade, e não como promotoras de equidade. (Burgos, 2010, p. 17-18)

Essa dinâmica afeta diretamente o cotidiano escolar e a favela local, ressaltando a imprescindibilidade de políticas públicas mais eficazes e humanas para esses contextos. Nesse sentido, Soares (1989) acrescenta que:

Nesse sentido, a escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes dominantes. Para estas, ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos existe instrumentos necessários a luta contra a desigual distribuição desses privilégios. (Soares, 1989, p. 73)

A educação assume um lugar imprescindível no que se refere ao espaço da luta, do empoderamento para os grupos que estão à margem da sociedade; a educação atua como ferramenta imperiosa e necessária para uma guerra contra a desigualdade, contra as estruturas de poder. A escola representa também esse lugar da resiliência e mobilização, cuja finalidade centra-se na busca de políticas educacionais que sejam inclusivas e que atendam às demandas específicas das camadas populares, assim como já são atendidas as necessidades das classes dominantes em sua inteireza.

No que se refere aos conflitos que se instauram entre o que deve ser ensinado acerca da variante padrão da língua e o percurso até que se culmine em uma consciência linguística autônoma deste estudante, está a possibilidade de o professor se aproximar das experiências linguísticas dos alunos, suas vivências de letramentos advindos dos cotidianos, tendo em vista que boa parte dos entraves no processo de escolarização vão minimizando e/ou ganhando outras formas de reelaboração.

Sendo assim, as possibilidades de pensar a língua como um sistema amplo é algo relevante/necessário, haja vista que a favela revela seus dialetos e suas crianças demonstram o quanto dizer de si mesmas é fundamental dentro dos diferentes contextos de violência, exclusão social, negação dos direitos e ausências.

De igual modo, quando expressam suas músicas, artes, formas de resistência, perspectivas de contemplação e o modo como encaram os desafios advindos de espaços com pouco acesso a equipamentos públicos - fundamentais nas áreas de educação, saúde, lazer,

pavimentação, moradia, transporte público, saneamento básico, dentre outros quesitos elementares à sobrevivência humana. “Diante disto, numa sociedade excludente como a nossa, quando se é educador a sério, há que se trabalhar na tensão entre revolta/descrença e luta/Esperança.” (Garcia, 2001, p. 18)

Dessa maneira, Garcia explica:

Para nós é claro que vivemos numa sociedade que exclui os subalternos, não apenas dos bens materiais, mas também dos bens culturais e espirituais. Arte feita pelo povo é artesanato, religião do povo é crendice. A Riqueza cultural produzida pela sociedade global é privatizada, a ela só tendo acesso os privilegiados. Apenas os que têm dinheiro para pagar podem ir a concertos, a balé, a teatro, a cinema. Apenas os que têm o capital cultural e a segurança pessoal e de classe conseguem ir a exposições de pintura, desenho, gravura ou escultura. Há que se ter segurança pessoal para, numa sociedade excludente, entrar no museu ou numa biblioteca, pois as classes populares foram desde sempre ensinadas a não terem direitos e a pedir licença para entrar em lugares “que não são para o seu bico”. É preciso ter dinheiro, saber ler e ter desenvolvida a sensibilidade para poder comprar livros e fruir Clarice Lispector ou Saramago, Machado de Assis ou Eça de Queirós, Drummond de Andrade ou Pessoa, pois as bibliotecas públicas afastam os trabalhadores do seu convívio (haja vista os dias e os horários em que estão abertas ao público) (Garcia, 2005, p. 33)

Nessa sociedade excludente, percebe-se a gritante diferença entre classes e lugares em que se evidenciam a desigualdade social, o prestígio e o desprestígio cultural. Em função dessa lógica, compromete-se também o acesso aos bens culturais, onde o povo/favela e a elite não se misturam. Esses fraturamentos e disparidades sociais, interferem diretamente na garantia dos direitos fundamentais, como a igualdade, educação, cultura e lazer.

Todavia, a cultura grafocêntrica ainda vê a favela sob a ótica de um lócus gerado a partir do imprevisto, do indesejável, fraturado e desordenado, reforçando certos padrões de sociabilidade urbana que acaba por dificultar o envolvimento docente com o fomento de uma prática de leitura e escrita mais voltada às demandas da periferia. Assim, essa educação antiperiférica e grafocêntrica pode culminar diretamente num ensino instrumental, pragmático, heterônomo e não emancipatório em suas inúmeras possibilidades dentro da favela.

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar língua portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (Bagno, 1999, p. 27)

3.2 Análise temática

3.2.1 Grupo Focal

O grupo focal foi composto por dez professores que lecionam na Educação Infantil e em diferentes séries do Ensino Fundamental, a saber, Professora Sabrina – (2º ano), Professora Júlia – (3º ano), Professor João – (1º ao 5º ano – Sala de leitura), Professora Paty – (1º ano), Professora Marina – (1º ano Ensino Fundamental). Professora Severina – (Pré-escola I Escola Educação Infantil), Professora Maria (1ºano Ensino Fundamental), Professora Angel (Pré- Escola Educação Infantil), Professora Rosa Ângela (Educação Infantil), Professor Leonardo (Educação Musical – 1º ao 5º ano)

O grupo focal realizado nesta pesquisa teve como objetivo compreender, a partir das narrativas docentes, as práticas de letramento, as construções identitárias linguísticas e os desafios enfrentados na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em contextos escolares periféricos.

A escolha por essa estratégia metodológica se fundamenta na necessidade de captar o discurso vivo, a interação entre os participantes e os atravessamentos que se revelam nas trocas coletivas, permitindo a escuta de conceitos, sentimentos, crenças e experiências que, isoladamente, poderiam não se manifestar com a mesma intensidade.

Assim, o grupo focal configura-se como um espaço privilegiado para a produção de sentidos compartilhados, oferecendo importantes subsídios para a compreensão das práticas de leitura e escrita no contexto da cultura grafocêntrica, sobretudo, em territórios favelizados.

A opção pela abordagem qualitativa nesta pesquisa se justifica pela necessidade de interpretar criticamente os discursos docentes, valorizando os sentidos e significados que atravessam suas práticas cotidianas.

Compreender os atravessamentos identitários e linguísticos exige uma escuta atenta e sensível, capaz de gestar o diálogo entre teoria e empiria, reconhecendo a complexidade que marca os processos de constituição subjetiva.

Nesse cenário, o grupo focal se apresenta como instrumento metodológico potente para captar as múltiplas vozes dos professores, viabilizando a troca de experiências e narrativas. Assim, possibilita a construção de uma compreensão mais ampla e crítica dos processos de letramento e constituição identitária no cotidiano escolar.

3.3 Análise dos dados: caminhos interpretativos das narrativas docentes

Para iniciar a análise dos resultados do grupo focal deste trabalho, as discussões foram organizadas a partir da categorização das perguntas. A primeira questão tem como foco compreender acerca das relações entre as vivências cotidianas e as experiências de letramentos das crianças, que residem e estudam no local de pesquisa, Zona Norte do Rio de Janeiro. O Quadro a seguir mostra as percepções dos docentes.

Quadro 5 – Relações entre as vivências cotidianas e as experiências de letramentos das crianças

Aspecto	Detalhamento
Pergunta	Em sua percepção e análise, como compreende as relações entre vivências cotidianas das crianças que moram na favela da Zona norte do Rio de Janeiro e experiências de letramento?
Participantes	Professora Sabrina – (2º ano do Ensino Fundamental) Professora Júlia – (3º ano do Ensino Fundamental) Professor João – (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) Professora Paty – (1º ano do Ensino Fundamental)
Respostas dos Professores	
- Professora Sabrina:	“compreendo que os alunos trazem as vivências que eles têm na comunidade, sejam as questões de violência, seja mesmo as relações familiares. Eles colocam isso de forma assertiva nas brincadeiras, nas falas, durante as rodas de diálogo. E a gente aproveita essas questões pra produzir frases, produzir textos, então eles acabam trazendo isso para alfabetização. É a própria realidade que sentem, que pensam, mas como criança, de forma geral, eles costumam pontuar nas brincadeiras do dia a dia.”
- Professora Júlia:	“Em relação ao que as crianças trazem no sentido de vocabulário é que às vezes eles falam trazem palavras e falam espontaneamente, algum palavão e o papel da escola é tentar mostrar para ele uma nova forma de falar aquilo que eles estão acostumados a ouvir lá fora..”
- Professor João:	“Eu percebo a importância do trabalho da Educação Infantil no letramento. As crianças já manipulam livros, conhecem letras do próprio nome e iniciais de palavras. Não é alfabetização, mas uma introdução que facilita muito a aprendizagem no primeiro ano. Na sala de leitura e no cotidiano da Educação Infantil, realizamos contação de histórias e atividades com letras, usando massinha, cartazes e brincadeiras, o que ajuda bastante no trabalho do primeiro e segundo ano.”
- Professora Paty:	"Durante a pandemia, a gente não teve contato com as crianças, porque estavam em casa. Eu tive outro grupo e, no ano passado, a gente começou a retornar. Esse ano, eu tive a grata surpresa, um presente — peço a Deus pela vida delas todos os dias — que maravilha ter a Educação Infantil do nosso

Aspecto	Detalhamento
Percepções sobre o Ensino Infantil	CIEP. Levei para um curso de alfabetização da prefeitura um vídeo de uma aluninha que vocês me deram de presente, para mostrar como é importante para o primeiro ano receber uma turma letrada, com toda a base de letramento feita pelas meninas, e poder dar continuidade. Isso é uma riqueza muito grande para o professor do primeiro ano que já tem que penar! As crianças com dificuldades são de outra escola. Parabéns para nós! Eu falei isso no COC e falo aqui: esse ano eu sou a professora mais abençoada nesse CIEP. Recebemos crianças muito boas, que são nossas. A gente vê a defasagem de linguagem, a questão da família, da estrutura, da violência que vivenciam, mas que, chegando no nosso CIEP, são acolhidas pelas meninas, e a gente dá continuidade. Eu vou honrar o trabalho de vocês, porque isso me anima a fazer meu trabalho. A gente vê mães que não apoiam, mas a maioria que teve contato com elas apoia. Então metade do meu trabalho já foi, agora é dar continuidade e levá-los para um outro patamar de letramento e alfabetização.”
- Professora Sabrina:	Foco em oralidade, vivências da favela, violência, relações familiares, alfabetização.
- Professora Júlia:	Enfatiza o papel da escola em mostrar novas formas de expressão.
- Professor João:	Destaca o manuseio de contos, livros e atividades de letramento como essenciais para construção de um processo sólido de alfabetização.
- Professora Paty:	Reforça a importância do trabalho na Educação Infantil para favorecer a transição das crianças para o Ensino Fundamental.
Práticas Recomendadas	Estimular o contato diário com os livros, valorizar as vivências das crianças como ponto de partida para o trabalho pedagógico, promover atividades lúdicas de consciência fonológica e reconhecimento de letras, ampliar o repertório linguístico das crianças com sensibilidade e respeito, utilizar diferentes espaços da escola como ambientes de letramento, assegurar a continuidade pedagógica entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Fonte: Elaboração própria, 2025

Segundo a Professora Sabrina, professora do segundo ano de escolaridade do Ensino Fundamental:

[...] os alunos trazem as vivências que eles têm na comunidade, sejam as questões de violência, seja mesmo as relações familiares. Eles colocam isso de forma assertiva nas brincadeiras, nas falas, durante as rodas de diálogo. E a gente aproveita essas questões pra produzir frases, produzir textos, então eles acabam trazendo isso para alfabetização. É a própria realidade que sentem, que pensam, mas como criança, de forma geral, eles costumam pontuar as brincadeiras do dia a dia. Os colegas, os amigos que moram perto são as experiências mais fortes, mais marcantes para eles. (Professora Sabrina – 2º ano do Ensino Fundamental, 2024)

Dessa maneira, os alunos trazem para a escola as experiências que constroem em outros cenários sociais e tais vivências servem para potencializar o processo de alfabetização e educação linguística de cada sujeito, cuja proposta é caracterizada por uma ampla abordagem

acerca da função da língua em diferentes situações discursivas, valorizando a identidade do falante e suas múltiplas formas de expressar a linguagem.

A integração das experiências cotidianas das crianças nas práticas pedagógicas, como mencionado pela professora Sabrina, facilita o processo de alfabetização e fortalece a identidade cultural e social dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada para cada sujeito envolvido nesse processo educativo.

A partir desse desenho, nota-se que a educação linguística envolve aspectos culturais, sociais, cognitivos, remetendo-se à pluralidade intrínseca à língua. Portanto, ao reconhecer e incorporar as vivências das crianças em sala de aula, os educadores fomentam um ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade cultural e linguística, contribuindo para um letramento mais significativo, que nasce a partir da identidade dos educandos. Desse modo, a educação linguística para Travaglia (2003) caracteriza:

O conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais e informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos de sua língua e ser capaz de usar esses recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito (s) de sentido (s) pretendido (s). (Travaglia, 2003, p. 26)

Nessa perspectiva, de acordo com a educação linguística na favela, representada pela narrativa da professora Sabrina, deve-se fomentar um ensino que possibilite o máximo de recursos que a língua é capaz de flexibilizar, em contextos linguísticos diversos. Adotando essa perspectiva:

Alfabetizar é dar significado a cada palavra através da expressão e do registro individual, significante. A escrita, o gráfico são formas de representação primordiais, antigas, que o homem deve resgatar, não como código estereotipado, já feito e acabado, mas como sopro, como verbo, como criação e como trabalho das mãos. (Leal, 2001, p. 8-9)

Sob essa abordagem, a alfabetização transcende a mera decodificação de palavras, pois configura um processo dinâmico, que envolve os aspectos identitários e culturais dos indivíduos. Outrossim, envolve as vivências, as brincadeiras e todo um conjunto orgânico, onde a vida e os saberes se entrecruzam. Nesse sentido, “a criança favelada, particularmente, articula todo o seu universo, os seus desejos, a sua sexualidade, seu desespero, a vida e a morte em brincadeiras coletivas.” (Leal, 2001, 18) A brincadeira atua como ponto de partida para construção de novos horizontes do conhecimento. A Professora Julia, do 3º ano do Ensino Fundamental destaca que:

Em relação ao que as crianças trazem no sentido de vocabulário é que às vezes eles trazem palavras e falam espontaneamente algum palavão e o papel da escola é tentar mostrar para ele uma nova forma de falar aquilo que eles estão acostumados a ouvir lá fora.. (Professora Júlia – 3º ano do Ensino Fundamental, 2024)

É sabido que o processo de escolarização é indissociável das categorias sociais e simbólicas das crianças, entretanto, a escola, como instituição político-pedagógica, atua como o espaço que fomenta o respeito, a ampliação linguístico-cultural e o uso da língua de maneira cordial como base para a interação interpessoal em quaisquer situações discursivas. (Silva, 2009)

A narrativa da docente evidencia o movimento linguístico, que reflete os letramentos sociais vivenciados fora da escola, que demanda do espaço educativo uma intervenção mediadora. Nesse sentido, a escola assume o papel de apresentar novas possibilidades de expressão, ampliando o repertório linguístico dos estudantes sem deslegitimar suas experiências de origem. Tal prática encontra respaldo na perspectiva dos letramentos sociais defendida por Street (2007), que reconhece a pluralidade das práticas de linguagem, e na reflexão de Soares (1989) sobre a necessidade de integrar o letramento formal às vivências linguísticas dos sujeitos. Além disso, conforme Stuart Hall (2006), essas práticas constituem processos de construção identitária, evidenciando como as relações entre língua, cultura e sociedade atravessam o cotidiano escolar.

Certamente, a alfabetização implica leitura e escrita, que segundo Smolka (2003), caracterizam momentos discursivos, de interlocução e de interação entre sujeitos imersos numa cultura heterogênea, híbrida e essencialmente diversa. Entretanto, essa cultura é também grafocêntrica, antiperiférica e tem seus mecanismos de poder atrelados à linguagem. Sendo assim, ao priorizar unicamente as formas de comunicação reguladas pela escrita formal e por padrões linguísticos elitizados, deslegitima-se expressões culturais e identidades linguísticas das periferias, reforçando dinâmicas de exclusão e desigualdade. Dessa forma, a linguagem deixa de ser apenas um meio de comunicação, tornando-se um instrumento de controle e perpetuação do *status quo*. Dessa maneira, Silva (2009) defende que:

[...] os processos de exclusão e estigmatização daqueles estudantes de escolas públicas que constroem lógicas de conhecimentos fora da escola, que não se enquadram nos modelos, e que, ao contrário, desafiam os modelos, porém, em função disso, são considerados transgressores (BECKER, 1963) e constantemente convidados a se retirarem das escolas, ainda que tal “convite” seja feito de forma sutil e não formalizada. (Silva, 2009, p. 89)

Quando o respeito é exercido no diálogo entre professor e alunos, estes não infringem a língua portuguesa, posto que estão a expressar na sala de aula suas identidades linguísticas ou outras lógicas de conhecimento extra escolar; ao contrário, enriquecem o espaço educacional com a pluralidade de vozes que refletem suas vivências, culturas e contextos. Como afirma Bakhtin (1997), a linguagem é essencialmente dialógica e constitui-se nas interações entre sujeitos, sendo enriquecida pelas diversas narrativas e experiências. A inclusão dessas narrativas polifônicas permite que a escola cumpra seu papel de valorizar a diversidade e promover o respeito às múltiplas formas de expressão, a partir de um uso real e dinâmico da nossa língua.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento marcado por muitas mudanças. Para que as crianças se sintam seguras e acolhidas nesse processo, é essencial adotar estratégias que fomentem a inserção plena do letramento de maneira lúdica, respeitando o ritmo e as singularidades de cada sujeito. O Professor João, que trabalha no processo de alfabetização, com crianças do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), compartilha sua experiência e destaca como a articulação entre EI e EF pode ser um diferencial significativo para garantir uma transição tranquila, prazerosa e repleta de aprendizados.

[,,] E aí eu percebo né.. então, aproveitando e parabenizando esses professores de Educação Infantil, a questão do letramento é muito importante né.. as crianças já trabalham com os contos escritos né... elas já manipulam os livros, isso é muito importante. Quando a criança ela chega no primeiro ano já conhecendo as letras ali do seu próprio nome né.. é.. sabendo cada é.. as iniciais de algumas palavras, não alfabetização em si mas é uma pequena introdução, facilita muito a aprendizagem no círculo de alfabetização né.. e assim eu faço na sala de leitura e também as professoras da Educação Infantil fazem no cotidiano delas, a contação de histórias e trabalhar com letras, seja pela massinha, seja a letra colorida no cartaz, né?.. a identificação das letras, brincadeiras com letras isso é muito importante e facilita o trabalho no primeiro e no segundo ano. (Professor João – 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - Sala de leitura, 2024)

A partir da fala do professor João, nota-se a relevância de um trabalho de continuidades, cujos letramentos e identidades atuam como construtos sociais, que se materializam e adquirem sentido enunciativo por meio da linguagem, a partir dos sistemas simbólicos pelos quais é representada (Woodward, 2000).

De acordo com Kleiman (1995), geralmente, a escola falha ao preocupar-se apenas com um tipo de letramento, a saber, a alfabetização, que se dá pelo processo de aquisição de códigos – alfabéticos e numéricos. Esta faceta do letramento é percebida como uma competência individual imprescindível ao sucesso e promoção escolar.

De certo, as variadas agências de letramentos contribuem significativamente para o contexto escolar, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, tendo em vista o processo de continuidades, progressão e solidificação dos saberes. Dessa maneira,

[...] a transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (Brasil, 2017, p. 53)

Com base na fala do professor João e nas orientações prescritas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, (2017, p. 53), a transição entre as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental exige práticas pedagógicas que respeitem as experiências prévias e as singularidades das crianças, fomentando a ininterrupção das aprendizagens e assegurando um percurso educativo.

Como aponta Kleiman (1995), o letramento deve ser compreendido como um processo social e cultural, indo além da mera decodificação do código alfabético, e isso se reflete nas atividades descritas pelo professor, como a contação de histórias, o reconhecimento de letras em materiais lúdicos e a manipulação de livros. Tais práticas, realizadas desde a Educação Infantil, introduzem as crianças ao universo simbólico da linguagem e criam condições para que o processo de alfabetização no Ensino Fundamental seja mais prazeroso, significativo e dinâmico.

Ainda segundo Kleiman (1995) e Rojo (2009), o conceito de letramento vai além do aprendizado técnico da escrita e leitura, abarcando as múltiplas maneiras como as crianças interagem com os textos – gráficos, imagéticos etc., em suas vivências cotidianas. Por isso, alfabetização e letramento não devem ser vistos como processos separados, mas como dimensões interligadas que precisam coexistir na práxis pedagógica. A alfabetização, enquanto domínio do código linguístico, só alcança sua plenitude quando está associada ao letramento, que reflete os usos sociais e culturais da linguagem.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelo professor João evidencia como a articulação entre letramento e alfabetização pode ser efetivada no cotidiano escolar. Ao

integrar práticas que partem da realidade e identidade das crianças, como o reconhecimento das letras do próprio nome e a exploração de histórias, promove-se uma educação que leva em consideração a identidade do educando, sua formação discursiva e ideológica.

Dessa maneira, o trabalho contínuo e integrado entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental desempenham um papel essencial na construção das bases para os letramentos e a alfabetização, como destaca a professora Paty:

[...] que maravilha ter Educação Infantil do nosso CIEP.. levei num curso, um vídeo de uma aluninha minha que vocês me deram de presente, mostrei no curso de alfabetização da prefeitura, como é importante para o primeiro ano receber a turma letrada.. a gente percebe, que toda a base de letramento, recebem com as meninas e aí você pode dar continuidade.. então isso é uma riqueza muito grande.. pro professor do primeiro ano que já tem que ó.. pensar. (...) Então a gente vê a defasagem de linguagem, da questão da família, da questão da estrutura, da violência, de tudo o que tem.. que vivenciam aqui mas que chegam no nosso CIEP e conseguem ser acolhidas pelas meninas (professoras da Educação Infantil) e a gente dá essa continuidade que é.. eu vou honrar o trabalho de vocês (...)então eu tenho que dar continuidade e honrar, para levá-los para um outro patamar de letramento e alfabetização. (Professora Paty – 1º ano do Ensino Fundamental, 2024)

A narrativa da professora Paty salientou a importância da articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental para a construção de um processo de alfabetização que valorize as especificidades dos alunos e fomenta o trabalho integrado dos educadores. Ela enfatiza como a base de letramento construída na Educação Infantil proporciona aos professores do Ensino Fundamental a possibilidade de continuidade e aprofundamento, potencializando ainda mais o desenvolvimento das crianças no que se refere à apropriação do código linguístico.

Além disso, o relato da professora demonstra a necessidade de acolhimento e sensibilidade pedagógica diante das condições de extrema desigualdade social e violências vividas pelas crianças. Freire (1996) reforça que considerar as histórias e os contextos de vida dos educandos é essencial para promover uma educação que respeite suas singularidades e potencialidades. Nessa perspectiva, o papel do educador vai além da transmissão de conteúdo, sendo imprescindível construir um ambiente que valorize as vivências dos alunos e os estimule a participar ativamente do processo de alfabetização. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de uma alfabetização significativa, leve, prazerosa, criadora. Para tanto,

A alfabetização criadora só se consegue com o jogo livre, o jogo libertário, o prazer, a criação, significativo puro, fluído. A palavra no ar. Envolver-se no seu manto. A consciência, a capacidade de abstrair, a escola, o sistema - tantas barreiras que a criança tem que ultrapassar, tanta coisa que ela tem que perder! Na verdade, o sistema teme o poder de criação do homem, o poder de criar linguagens. Favelado, analfabeto, homem que não se exprime, não se comunica livremente, porque o sistema não quer, porque o Estado não quer. A violência corta-lhe os passos, quer inibi-lo, querem impedi-lo de se dominar, quer dizer, de dominar as várias linguagens e, portanto, tornar-se forte e livre. Mergulhar no imaginário, no inconsciente, no cósmico, e vir à tona construindo linhas, desenhando favelas, vendo seu próprio perfil, alfabetizar-se criando alfabetos. (Leal, 2001, p. 9).

Nesse contexto, a alfabetização deixa de ser apenas um processo de aquisição do código linguístico da leitura e escrita para se tornar uma ferramenta de conhecimento e liberdade. A proposta de "alfabetizar-se criando alfabetos" remete à ideia de que, ao permitir que as crianças explorem e criem suas próprias linguagens, o educador promove a aprendizagem formal e valoriza a identidade cultural do aluno. A reflexão de Leal evidencia a necessidade de um ensino que respeite e potencie a criatividade e as vivências dos alunos, como forma de combater as violências estruturais que limitam suas possibilidades de expressão e comunicação.

Leal (2001) ainda destaca a importância da alfabetização como um processo criativo e libertário, onde a criança, moradora de favela, ao ser estimulada a se expressar livremente, excede as barreiras impostas pelo sistema educacional e social. Segundo Saviani (2008), a educação historicamente se desenvolveu de forma dualista, destinando à classe dominante uma formação intelectual e à classe popular uma educação voltada para o trabalho manual.

Diante do exposto, "a escola assume um caráter seletivo e excludente, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais" (Saviani, 2008, p. 56). A fragmentação do tempo escolar é um outro fator que contribui negativamente para uma educação mais pragmática, instrumental e parcial nas favelas. Nesse contexto, Kohan (2015), em uma entrevista dada à *Revista Eletrônica de Educação* (2018), dialoga sobre a relação entre tempo e experiência na escola:

Então vamos pensar o significado da palavra escola? A palavra escola é uma palavra grega também. Escola em grego se diz SKHOLÉ. Sabem o que significa skholé? Tempo ocioso, tempo livre. Olha o que significa a escola em grego: tempo livre. Tempo livre, ou seja, tempo liberado, tempo que se perde, tempo que não precisa ser aproveitado para uma coisa fora do próprio tempo, da própria experiência do tempo. Tempo livre em latim foi traduzido por OTIUM. E sabem qual é a negação do ÓCIO? OTIUM = ÓCIO Sabem como se nega ÓCIO? Em latim, neg-otium; em português, negócio. Então, o negócio é a negação da escola. O negócio é a negação do tempo livre. Por quê? Porque fazer negócio com a escola é pretender, é submeter a experiência do tempo escolar a uma utilidade, a ganhar alguma coisa. (Dario; Silva, 2018, p. 303)

Dessa maneira, é preciso destacar que o termo “skholé - um tempo livre para o pensamento e o autoaperfeiçoamento - é uma justa reivindicação diante da insistente tentativa de negação de nosso ser histórico para tutelar a educação aos desígnios do utilitarismo.” (Zatti, 2022, P. 09) Essa fraturação do tempo livre - para a reflexão e para o desenvolvimento crítico dos sujeitos - resulta na homogeneização dos processos educativos, nos quais a escola passa a atuar como um espaço de treinamento de padrões pré-estabelecidos. Como consequência, a aprendizagem torna-se mecânica e voltada apenas para a reprodução de conteúdo, desconsiderando as experiências e realidades dos alunos.

Para superar essa limitação, faz-se necessário ressignificar o tempo escolar, garantindo que a escola disponha de um espaço para trocas, letramentos linguísticos, experiências da favela, saberes diversos e práticas culturais locais, fomentando uma educação que dialogue com a realidade dos educandos e fortalecendo a identidade dos sujeitos. “A criança não está num tempo monótono, numerado, sequencial, que é um tempo mais adulto. O tempo da criança é um tempo aiônico, de experiência e de intensidade. Às vezes, queremos submeter uma criança ao khrónos e ela está em aión. (Dario; Silva, 2018, p. 303)” Dessa forma, trabalhar com crianças implica lidar diretamente com a valorização do tempo da intensidade, da criatividade, permeado pela experiência viva, dinâmica.

A discussão sobre práticas de letramento aponta para a importância de abordagens eficazes que não se restrinjam a métodos específicos. Kleiman (2010, p. 379) defende "uma perspectiva escolar do ensino da língua escrita, filiada a uma perspectiva social de letramento". Nessa concepção, o letramento é entendido como um processo integrado ao contexto social das crianças, respeitando suas experiências e necessidades individuais. Tal compreensão é fundamental para o atendimento de crianças que, mesmo enfrentando adversidades fora do ambiente escolar, encontram na acolhida e na mediação pedagógica das professoras um suporte decisivo para a construção de suas aprendizagens.

Quadro 6 – Desenvolvimento linguístico e intelectual no Ensino Fundamental

Aspecto	Detalhamento
Pergunta 2	Pensando no que precisam desenvolver, linguística e intelectualmente

Aspecto	Detalhamento
	falando, no Ensino Fundamental, o que você considera importante no trabalho do professor da Educação Infantil para que essa criança amplie seu potencial linguístico durante o ciclo de alfabetização?
Participantes	Professora Sabrina – (2º ano do Ensino Fundamental) Professora Marina – (1º ano do Ensino Fundamental)
Respostas dos Professores	Professora Sabrina: “Eu, Sabrina, professora do segundo ano de escolaridade compreendendo a diferença entre letramento e alfabetização, eu percebo que linguisticamente a Educação Infantil para um trabalho que prepare pro ensino fundamental, percebo como é importante a questão de trabalhar trava-línguas, parlendas, cantigas de roda, cantigas que tenham os numerários, que tenham as letras, que tenham as cores, mas que façam com que eles oralizem aquilo que eles entendem e percebem, que eles consigam nomear os objetos, as cores, as formas; que eles saibam diferenciar direita e esquerda, porque isso lá a questão da escrita no fundamental, faz toda a diferença.. e a gente percebe que a maior dificuldade das crianças que estão com a gente é começar a escrever da esquerda para a direita, por exemplo, é dentro do número de páginas, dentro do caderno, então isso é um trabalho da Educação Infantil. A massinha, por exemplo, que a gente trabalha muito a questão da coordenação motora, ela é primordial porque a gente recebe crianças que não conseguem manusear objetos, manusear o próprio lápis né.. pintar dentro do limite do desenho, então eu penso que intelectualmente esse trabalho é muito importante para que elas consigam identificar e aí depois diferenciar símbolos de letra, diferenciar letras de numerais.. faz toda diferença, é o que eu acho importante no trabalho da Educação Infantil.” Professora Marina: “Oi, meu nome é Marina, professora do primeiro ano, e.. como já foi citado aqui, eu peguei o primeiro ano vindo de uma educação infantil, então assim pra gente é muito nítida a diferença entre as crianças que vêm de uma educação infantil né.. que foi trabalhado aqui, e as crianças que estão tendo o primeiro contato com a escola, vindo direto para o primeiro ano. Então você percebe que essas crianças que vêm da educação infantil, elas já têm mais contato com que é letra, com que é um símbolo, o que que é só um desenho, que que é um número é.. as músicas que são cantadas lá, você percebe que houve um trabalho por trás, então ele já consegue distinguir as iniciais, já conseguem entender uma rotina dentro da sala de aula, já conseguem compreender um cuidado com os seus materiais, aonde fica o quê? pra onde tem que ir? isso ajuda todo nosso processo. Quando a gente pega uma criança que vem de fora, a gente percebe que claramente ela ainda não está entendendo muito o contexto do lugar da escola aqui pra ela.. e a gente percebe também que esse lugar de transição, ele é mais marcado por nós professores e também pelas famílias que trazem ali. Essa coisa de acabou a educação infantil e começou ensino fundamental é uma coisa que colocam né.. sobre a gente, como se fosse uma coisa extremamente diferente uma coisa da outra.. então uma coisa que é interligada na outra.. as crianças que saíram da educação infantil são as mesmas que estão entrando no fundamental e são as mesmas que estão pegando o que elas conheciam lá e só aumentando dentro do primeiro ano. Então acho assim muito é muito bacana a gente vê que a gente consegue simplesmente pegar as músicas que a gente já trabalhava lá, os textos que já eram trabalhados lá, algumas histórias que ele já ouviram lá, alguns contos, algumas lendas e consegue simplesmente aumentar né.. a as atividades, as

Aspecto	Detalhamento
	relações que eles já tinham para complementar o trabalho.. Então pra gente é muito.. pelo menos pra mim.. é muito perceptível essa quando não vem de lá e quando vem, quando a gente tem que explicar o que que é o nome dele, qual é a parte do nome dele, porque não foi trabalhado isso antes com ele e uma criança que já sabe, que sabe que vai ter que usar um caderno, que sabe que vai ter que olhar para o quadro, que sabe que vai ter que render um trabalho em cima daquilo dali.”
Percepções sobre o Ensino Infantil	Para a Professora Sabrina destaca a importância das vivências na Educação Infantil para o desenvolvimento de habilidades fundamentais ao ingresso no ensino fundamental, especialmente no campo da oralidade, da coordenação motora e da percepção espacial. A Professora Marina destaca que as crianças que vêm da educação infantil já têm contato com letras e números, conseguem distinguir símbolos, e têm mais entendimento do ambiente escolar. O trabalho prévio facilita o desenvolvimento cognitivo e a rotina no Ensino Fundamental.
Práticas Recomendadas	Trabalhar com trava-línguas, cantigas, manuseio de objetos e atividades com massinha são essenciais para que as crianças construam competências relacionadas à escrita, como a direção do traçado, o manuseio do lápis e a distinção entre letras, numerais e símbolos. Ampliação de músicas, histórias e atividades da Educação Infantil para fortalecer a transição e a continuidade da aprendizagem no Ensino Fundamental.

Fonte: Elaboração própria, 2025

Os relatos das professoras demonstram a importância da Educação Infantil no desenvolvimento linguístico das crianças que ingressam no Ensino Fundamental. Sabrina, professora do 2º ano, ressalta que atividades como trava-línguas, cantigas e o uso da massinha são fundamentais para o desenvolvimento da oralidade, da coordenação motora e da percepção de símbolos, letras e números. Marina, professora do 1º ano, observa que as crianças que passaram pela Educação Infantil chegam com mais experiências prévias significativas; reconhecem letras, números e compreendem melhor a rotina escolar.

Percebemos que as crianças que vêm da Educação Infantil já têm mais familiaridade com letras, símbolos, desenhos e números. As músicas cantadas nessa etapa evidenciam o trabalho realizado, essas crianças já conseguem distinguir as iniciais das palavras, compreender a rotina da sala de aula e cuidar de seus materiais. Eles sabem onde fica cada coisa e para onde devem ir, o que facilita todo o nosso processo de ensino. Por outro lado, quando recebemos uma criança que não passou por essa fase, percebemos claramente que ela ainda não compreende totalmente o contexto escolar. Além disso, essa transição se torna mais transparente para nós, professores, e também para as famílias, que acompanham de perto esse momento de adaptação (Professora Marina – 1º ano do Ensino Fundamental).

Essas experiências iniciais favorecem o processo de alfabetização, como já apontam Soares (2003) e Kleiman (2005), ao defenderem que o letramento começa antes da alfabetização formal, por meio de práticas sociais significativas. Além disso, Street (2014) reforça que essas práticas, quando ligadas ao cotidiano das crianças, ampliam sua participação na cultura escrita. Assim, a Educação Infantil cumpre um papel decisivo na formação das bases linguísticas que sustentam a aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo, no que diz respeito ao processo de alfabetização.

Em contrapartida, na perspectiva dos estudos sobre letramento, observa-se que crianças que não foram expostas previamente a estímulos diretos relacionados a práticas sociais de leitura e escrita tendem a apresentar maiores desafios de adaptação ao contexto escolar, como pode ser percebido na fala da professora Marina:

[...] Essa coisa de 'acabou a educação infantil e começou o ensino fundamental' é algo que nos impõem, como se fossem etapas completamente distintas. No entanto, as duas fases são interligadas. As crianças que saem da educação infantil são as mesmas que ingressam no ensino fundamental, trazendo consigo o que aprenderam na etapa anterior e expandindo seus conhecimentos no primeiro ano. É muito gratificante observar como podemos aproveitar as músicas, os textos, as histórias, os contos e as lendas já trabalhados na educação infantil e simplesmente aprimorá-los, intensificando as atividades e as relações que as crianças já estabeleceram. Para mim, é evidente a diferença entre uma criança que frequentou a educação infantil e outra que não teve essa experiência. Quando a criança não passou pela educação infantil, precisamos explicar o que é o próprio nome, quais as partes que o compõem, pois esses conceitos não foram trabalhados anteriormente. Já a criança que frequentou a educação infantil sabe que vai usar um caderno, que precisa prestar atenção no quadro e que precisa se dedicar para realizar as atividades propostas (Professora Marina – 1º ano do Ensino Fundamental).

A colocação da professora dialoga diretamente com a perspectiva de Kleiman (2005), ao evidenciar que o letramento se constitui em práticas sociais situadas, que assumem significados específicos no contexto escolar. A familiaridade demonstrada por algumas crianças com a escrita e com os códigos próprios do ambiente escolar revela a apropriação do sistema simbólico da linguagem escrita como uma tecnologia cultural, construída em contextos interativos repletos de enunciados, como a sala de aula.

Por outro lado, as dificuldades enfrentadas por crianças que não vivenciaram previamente situações significativas de letramento reforçam a necessidade de se considerar os aspectos culturais, sociais e de poder que permeiam o acesso à linguagem escrita. Nesse sentido, conforme destaca Kleiman (2012, p. 39), o letramento ultrapassa a dimensão técnica da codificação e decodificação da escrita, sendo configurado como um processo socialmente situado, condicionado por práticas discursivas e pelas estruturas de poder que regulam o acesso aos saberes legitimados.

A professora Sabrina, atuante no 2º ano do Ensino Fundamental, enfatiza a importância de práticas pedagógicas na Educação Infantil que promovam o desenvolvimento linguístico e motor como fundamentos para o processo de alfabetização.

Eu, Sabrina, (...) percebo como é importante a questão de trabalhar trava-línguas, parlendas, cantigas de roda, cantigas que tenham os numerários, que tenham as letras, que tenham as cores, mas que façam com que eles oralizem aquilo que eles entendem e percebem, que eles consigam nomear os objetos, as cores, as formas; que eles saibam diferenciar direita e esquerda, porque isso lá a questão da escrita no fundamental, faz toda a diferença.. e a gente percebe que a maior dificuldade das crianças que estão com a gente é começar a escrever da esquerda para a direita, por exemplo, é dentro do número de páginas, dentro do caderno, então isso é um trabalho da Educação Infantil (Professora Sabrina – 2º ano Ensino Fundamental).

Sua fala explicita uma compreensão de que atividades como trava-línguas, cantigas de roda não se restringem ao campo do entretenimento infantil, mas constituem experiências fundamentais de linguagem e cognição. Tais práticas contribuem para o desenvolvimento da oralidade, da capacidade de diferenciação simbólica — habilidades estruturantes no ingresso ao sistema alfabético de escrita.

A Professora Sabrina acredita ainda que este trabalho prévio facilita a transição para o Ensino Fundamental, onde as crianças já estarão mais preparadas para escrever corretamente (da esquerda para a direita, por exemplo) e distinguir símbolos de letras. Sabrina demonstra uma compreensão do letramento que se alinha com a perspectiva de Street (2014), que o concebe como um fenômeno social e cultural, e não meramente um processo cognitivo individual.

A professora também destaca que essas atividades auxiliam na identificação de símbolos e letras, bem como na organização espacial da escrita, reforçando a ideia de que o letramento transcende a mera aprendizagem mecânica da leitura e da escrita. Ele envolve um processo de construção de significados dentro de uma estrutura social, em consonância com a visão de Street (2014), que argumenta que as práticas de letramento são influenciadas por

relações de poder e pela cultura.

Essa concepção encontra respaldo em autores como Vygotsky (2007), que destaca o papel fundamental das interações sociais e do brincar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor, ao brincar, a criança mobiliza signos e significados para representar o mundo à sua volta, construindo internamente sistemas de representação que lhe permitem organizar o pensamento, regular o comportamento e desenvolver a linguagem.

Nesse contexto, o uso da linguagem durante a brincadeira deixa de ser apenas um instrumento de comunicação externa e passa a desempenhar uma função essencial na estruturação do pensamento — é nesse momento que emerge a linguagem interior, uma das funções psicológicas superiores centrais para o raciocínio abstrato.

O jogo simbólico, ao permitir que a criança assuma diferentes papéis sociais e manipule objetos como se fossem outra coisa, favorece a capacidade de abstração, a compreensão de normas e regras, e a organização do discurso. Esses processos, mediados pela linguagem, são decisivos para o avanço rumo à alfabetização, pois possibilitam à criança reconhecer regularidades, diferenciar símbolos e operar com significados. Assim, a internalização das práticas culturais por meio do brincar contribui para a construção de competências cognitivas e linguísticas fundamentais à apropriação da leitura e da escrita.

Quadro 7 – Desafios presentes no cotidiano nas favelas que influenciam a apropriação da leitura e escrita da criança

Aspecto	Detalhamento
Pergunta 3	Diante dos desafios presentes nos cotidianos da Favela, quais seriam as contradições sociais e os desafios sociolinguísticos que influenciam a apropriação da leitura e escrita da criança?
Participantes	Professora Severina – (Pré- Escola I)

Respostas dos Professores	“(…) Então, eu vejo assim, os eixos norteadores da educação infantil né.. é, são as brincadeiras e interações e assim a minha proposta é dentro da sala de aula é isso é a base né através das brincadeiras e interações eu consigo desenvolver um trabalho, para que se apropriem da leitura da escrita de forma lúdica.. é.. nós tivemos a experiência ontem de trabalhar a cultura indígena, e.. nós ali levamos elementos dessa cultura, mas antes disso contamos a história né.. o Tupi, a língua né que todos falam, né.. (...). E eu ali falando dos personagens do livro, das frutas.. eu achei interessante porque eles têm um contexto deles lá fora e trazem, então a gente tem que trabalhar esse letramento através dessas vivências desses alunos.. engraçado que na eu sou até se um pouco sistemática em relação à contação de história, porque todo dia é um livro diferente e eu dou continuidade na massinha para eles representarem os elementos é.. dos livros, personagens através da massinha e também no final eu passo na TV né.. o filme ou desenho pra eles se apropriarem melhor tanto no áudio, tanto visualmente. Então é um das falas desse livro era a escrita e a fala dos povos indígenas e ali tinha um personagem que era no caso a “piranha”, aí quando eu falei isso.. aqui ó.. esse peixe é uma piranha.. quando eu falei assim todos riram, começaram a cochichar, porque esse termo para eles ali fora é diferente. Ele não sabia que ele peixe o nome dele era piranha.. aí quando eu falei também perereca, aí eles ficaram né.. aí que eles ficaram.. mas eles se comportaram, ficaram segurando o riso né.. porque eu coloco assim ordem na rodinha para eles prestarem atenção, para aprenderem.. então eles sabem que
----------------------------------	---

Aspecto	Detalhamento
	na hora da rodinha é silêncio, prestar atenção, até na postura na hora de sentar também.. então ele ficaram ali rindo né.., eu percebi, mas e aí eles começaram já.. o meu aluno.. e eu falei que animal é esse aqui? aí ele falando né.. todos os animais.. quer dizer, ele não tinha conhecimento então você tem que fazer também o que? É.. colocar a novidade para eles também, tirar eles desse mundo somente da favela, somente da comunidade, dar coisas é.. lúdicas mas também assim não somente a as populares mas por que não também trabalhar as eruditas? A gente pode trabalhar um quebra-nozes com eles né.. mudar isso um pouco, tirar essa coisa centralizada. Ao mesmo tempo a gente vai numa numa mão dupla, a gente pode ensinar um diferenciado para eles, através da ações eruditas mas também as populares que eles nos trazem e com isso enriquecer.. e eu vejo realmente eu fiquei muito feliz com a fala das meninas a professora Paty sempre fala comigo “eu não vou jogar o trabalho de vocês fora”.. então é isso mesmo valoriza muito né.. o nosso trabalho e é isso que eu acho que eu tenho a acrescentar.

Quadro 8 – Desafio leitura e escrita da Percepções sobre o Ensino Infantil	Letramento lúdico: A Professora Severina busca desenvolver o letramento de forma lúdica, utilizando brincadeiras, histórias e outras atividades prazerosas para apresentar a leitura e a escrita às crianças. oVsaplorreiszeançâteosdnaoccuolttuirdaialoncoaln:aAs fparvoefelasssoqrauedeimnfolunestnraciparmeoaacuapparçoãporieamçãvoald oarizar acrciuanltçuara(Ce oans celxupseãroiê)ncias de vida dos alunos, como no caso da aula sobre a cultura indígena, em que ela explorou elementos da cultura local e a língua Tupi. Contextualização do ensino: A Professora Severina busca contextualizar o ensino, relacionando os conteúdos com a realidade dos alunos, como quando explica o nome do peixe "piranha" e da "perereca", que são termos com outras significações para as crianças. Ampliação do universo cultural: A professora defende que é importante apresentar aos alunos não apenas a cultura popular, mas também a cultura erudita, como no caso da sugestão de trabalhar a história "O Quebra-Nozes". Importância da contação de histórias: A Professora Severina valoriza a contação de histórias como ferramenta pedagógica, utilizando livros, filmes e desenhos para enriquecer a experiência das crianças.
Práticas Recomendadas	Desenvolver o letramento de forma lúdica, utilizando brincadeiras, histórias e outras atividades prazerosas para apresentar a leitura e a escrita às crianças.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

É possível identificar nas contribuições da professora Severina, a valorização das práticas lúdicas como recursos centrais, para ampliar a apropriação da leitura e escrita das crianças no contexto dos desafios cotidianos da favela.

[...] engraçado que eu sou até se um pouco sistemática em relação à contação de história, porque todo dia é um livro diferente e eu dou continuidade na massinha para eles representarem os elementos [...] dos livros, personagens através da massinha e também no final eu passo na TV o filme ou desenho para eles se apropriarem melhor tanto no áudio, tanto visualmente (Professora Severina – Pré-Escola I).

Ao mencionar experiências em que o brincar estrutura a organização do espaço e do tempo pedagógico, a prática didático-pedagógica da professora Severina se alinha às concepções de que o lúdico não é secundário ou complementar, mas fundante na Educação Infantil (Kishimoto, 2011).

A escuta atenta dessa professora, registrada em grupo focal, constitui um ponto de partida significativo para refletir sobre as formas pelas quais o letramento se concretiza nas interações cotidianas da Educação Infantil e acaba por contribuir de forma singular para o processo de alfabetização. Essa perspectiva dialoga com concepções de letramento que o compreendem não como uma simples habilidade técnica, mas como uma prática social situada, culturalmente mediada e historicamente construída (Kleiman, 1995; Soares, 2004;

Rojó, 2009).

Ao considerar o letramento como processo que envolve usos sociais da leitura e da escrita em contextos significativos, as práticas da professora Severina evidenciam uma compreensão crítica e emancipadora da educação. Com isso, a análise revela sentidos que emergem dessas práticas pedagógicas e mostra como elas contribuem, no cotidiano da Educação Infantil, para a constituição de sujeitos letrados a partir de experiências vividas, lúdicas e culturalmente situadas.

Ao afirmar que “os eixos norteadores da educação infantil [...] são as brincadeiras e interações” e que, a partir delas, busca promover a apropriação da leitura e da escrita de forma lúdica, Severina mostra uma compreensão de alfabetização que vai além do ensino do código, ao considerar as experiências sociais de leitura e escrita vividas pelas crianças.

Essa abordagem ecoa a definição de Kleiman (1995), para quem o letramento constitui-se em um conjunto de práticas sociais que envolvem a escrita enquanto tecnologia e sistema simbólico, realizadas em contextos específicos para fins também específicos. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico não se limita à decodificação, mas envolve a mediação de sentidos e a inserção da criança em práticas sociais letradas significativas para elas.

Além disso, quando a professora narra a experiência de trabalhar a cultura indígena com os alunos — utilizando elementos da tradição oral, o vocabulário tupi e a relação com alimentos e personagens — evidencia-se uma prática de letramento culturalmente contextualizada.

[...]então você tem que fazer também o que? É.. colocar a novidade para eles também, tirar eles desse mundo somente da favela, somente da comunidade, dar coisas lúdicas, mas também não somente as populares, Por que não trabalhar as eruditas? A gente pode trabalhar um quebra-nozes com eles, mudar isso um pouco, tirar essa coisa centralizada. (Professora Severina – Pré- Escola I)

Esse movimento de integrar os saberes populares dos estudantes à dinâmica escolar encontra respaldo na perspectiva de Brian Street (1984), que concebe o letramento sob o modelo ideológico: uma prática situada, atravessada por relações de poder e pelas formas de legitimação do saber e da linguagem. Ao considerar as reações das crianças frente a palavras como “piranha” e “perereca”, a professora demonstra sensibilidade linguística e cultural, reconhecendo o campo semântico da linguagem cotidiana dos alunos e utilizando-o como ponto de partida para ampliar seus repertórios sem estigmatizar suas origens.

A escolha de utilizar recursos multimodais, como por exemplo, a contação de

histórias, representação com massinha e exibição de filmes — demonstra uma prática coerente com os pressupostos do letramento multimodal. Conforme argumenta Kress (2003), “O novo letramento não se baseia apenas na escrita, mas em múltiplos modos de representação e comunicação, como imagem, som e movimento.

É necessário reconhecer que cada modo oferece diferentes possibilidades de significar” (Kress, 2003, p. 35). Dessa maneira, o letramento contemporâneo exige a articulação de diferentes formas de linguagem, sobretudo, para dar conta das múltiplas formas de significação nas culturas digitais e midiáticas. Essa escuta das infâncias, que reconhece e mobiliza seus repertórios expressivos, dialoga com o entendimento de que o letramento, hoje, não se restringe à leitura e escrita convencional, mas envolve múltiplos modos de linguagem em contextos culturalmente situados. A prática da professora Severina mostra uma postura reflexiva, sensível e pedagogicamente fundamentada.

Sua fala aponta para a complexidade do trabalho docente na Educação Infantil e reforça a ideia de que os professores são intelectuais que constroem conhecimento a partir da práxis, como já defendia Freire (1996). O reconhecimento desse saber prático, em diálogo com a teoria crítica do letramento, permite compreender que a sala de aula é também espaço de produção de saber, transformação social e encontro de muitas vozes, culturas e identidades.

Quadro 8 – Relação entre Oralidade e Escrita no Ensino Fundamental

Aspecto	Detalhamento
Pergunta	Nas escolas geralmente está estabelecido uma cultura grafocêntrica, ou seja, o foco sempre está na escrita. Com isso, há certa subalternidade da oralidade em relação à escrita; prestígio desta em detrimento daquela. Pensando nisso, como você entende a relação entre oralidade e escrita no segmento que você atua?
Participantes	Professora Paty – 1º ano do Ensino Fundamental Professora Sabrina – 2º ano do Ensino Fundamental
Questão Abordada	Como a oralidade influencia o processo de apropriação da escrita no Ensino

Aspecto	Detalhamento
	Fundamental I?
Respostas das Professoras	Professora Paty: “É.. eu só pensei aqui nessa questão porque é aqui, pela consciência fonológica, é que começa a fazer sentido a escrita, então é a partir do momento que eu entendo, que o aluno entende que o que ele fala é o que ele vai escrever; quando o processo é dessa forma, então eu falo mais, eu sou mais presente, eu posso falar na minha turma. E o que que acontece? É que o déficit que a gente encontra é que os pais não conversam com eles. Eles são arrastados.. vai, vai pra.. vai, vai pra tia! Entra na escola! e aí quando chega na sala esse é o espaço que eles encontram na educação infantil, que tem a rodinha, que eu posso falar.. então, assim, eu na hora eu pensei nisso assim.. não, o contrário! A oralidade.. o sistema coloca a escrita, vem a prova esse é o sistema, mas o que a gente coloca em prática em sala de aula, a gente prioriza que eles se coloquem, que ele fale e tem que produzir sentido. Eu não aprendo a escrever se eu primeiro não me coloquei, se eu primeiro não entendi quando eles entendem.. ué, espera aí.. A tia tá escrevendo o que a gente está falando, a gente está recontando uma história, a gente está contando o que que a gente fez na hora do recreio, a gente está contando o que que foi o almoço hoje. Então eu estou produzindo um texto junto com a minha tia, então eu tô falando, então o que eu falo importa. Então eu vejo isso lá no trabalho das colegas também que a fala do seu aluno importa. A gente tem que colocar a disciplina, a gente tem um momento das regras, dos combinados que é árduo, que todo dia a gente tem que falar a mesma coisa, mas a gente consegue ouvir e esse saber ouvir é que vai refletir na produção escrita depois, então eu vejo nessa ordem e acredito que a maioria também.” Professora Sabrina: “A gente que trabalha em favela percebe que os conflitos que ocorrem no entorno dela fazem com que a realidade do dia a dia na sala de aula seja diferente. Então, num dia de conflito, por exemplo, eles chegam muito mais agitados na sala; eles têm uma necessidade maior de falar o que aconteceu, o que viram lá fora... E a oralidade deles, a forma como eles compreendem, a forma como eles falam... Eu sou graduada em Letras/Português/Espanhol e, assim, eu, quando ensino a escrita, a gente precisa entender que essa escrita é opressiva. A gente estuda e ensina Língua Portuguesa, que não é e não deveria ser a nossa língua materna, enquanto povos descendentes de povos africanos e indígenas. Quando a criança fala “nós vai”, ela fala, ela se explica, ela se faz entender — e, se for pensar linguisticamente, ela tá falando de forma correta. Ela só não está falando da forma culta, como a regra da Língua Portuguesa obriga com que ela fale. Então, a gente percebe que o que eles falam e o que a gente obriga eles a escrever é totalmente diferente. Quando você vai ensinar “gato”, que é com “G”, e vai ensinar “gelatina”, que também é com “G”, foneticamente, sonoramente, não faz sentido. É o mesmo que você dizer que “G” antes do “a”, do “o” e do “u” vai fazer “ga”, “go”, “gu”; ele vai ler “ga”, “gue”, “gui”, “go”, “gu” — porque, linguisticamente, se for pensar na língua dos tradicionais, africanas e indígenas, está correto. Então, assim, a gente pensa que a escrita é uma forma de liberdade dentro de uma sociedade como a nossa, capitalista, que obriga com que ele faça, produza e escreva de forma culta, né? O nosso papel enquanto educadores é fazer com que eles saiam daqui

	alfabetizados e letrados, porém compreendendo que até a nossa fala oral não vai
--	---

Aspecto	Detalhamento
	seguir a regra culta, a forma culta. Então, assim, eu penso que tanto a escrita quanto a oralidade precisam caminhar juntas, né? Nesse sistema educacional que a gente vive, convive e exerce. Porém, a criança trabalha na oralidade, né? Em nenhum momento, na família, no dia a dia, vão obrigar com que ela fale de forma culta, né? Mas a educação é... o sistema obriga que ela escreva de forma culta.”
Percepções sobre o Ensino Fundamental	Oralidade como base da escrita: A professora Paty destaca que a consciência fonológica é essencial para dar sentido à escrita. O aluno precisa perceber que o que fala pode ser registrado. No contexto escolar, busca-se garantir espaços de fala para as crianças, pois muitas vezes, em casa, não têm essa oportunidade. A oralidade é vista como um passo indispensável para o aprendizado da escrita, sendo trabalhada por meio de atividades como recontos de histórias e relatos sobre experiências do dia a dia. Influência do contexto social: A professora Sabrina destaca que a realidade do entorno da escola impacta diretamente na oralidade dos alunos, e a forma como falam reflete suas vivências. Escrita como imposição social: A escrita formal segue normas que, geralmente, não refletem a linguagem oral dos alunos, criando uma discrepância entre o que falam e o que são obrigados a escrever. Necessidade de equilíbrio: Ambas as professoras reconhecem que oralidade e escrita precisam caminhar juntas, respeitando o desenvolvimento dos alunos e seu contexto sociocultural.
Práticas Recomendadas	Criar espaços de fala na sala de aula para que os alunos compreendam a importância da oralidade; trabalhar a escrita de forma significativa, relacionando-a com as experiências dos alunos; respeitar as variações linguísticas.

Fonte: Elaboração própria, 2025

As falas das professoras que atuam em territórios de favela revelam camadas profundas de sentidos sobre o que é ensinar e aprender a linguagem na escola. Mais do que apenas ensinar a "ler e escrever", essas educadoras estão lidando diariamente com crianças que trazem em seus corpos, gestos e vozes as marcas da desigualdade, do silêncio imposto e da resistência. Nesses contextos, a oralidade não é apenas ponto de partida — ela é território.

A relação entre oralidade e escrita nas respostas das professoras reflete um debate fundamental sobre o papel e a hierarquia de cada uma dessas formas de expressão no processo de alfabetização e letramento, especialmente, em contextos educacionais. Pelas narrativas analisadas, percebe-se que a importância da oralidade como uma prática de sobrevivência social, expressão subjetiva da realidade, materialização da linguagem. (SOARES, 2002).

A partir da narrativa da professora Paty, surgem aspectos essenciais para a

compreensão do processo de alfabetização, especialmente no que diz respeito ao papel da consciência fonológica como elo entre oralidade e escrita. Quando Paty afirma que “é aqui, pela consciência fonológica, é que começa a fazer sentido a escrita”, ela explicita um dos princípios essenciais no desenvolvimento da alfabetização: a percepção de que há uma relação direta entre os sons da fala e os sinais gráficos que os representam. Tal concepção dialoga diretamente com os estudos de Moraes (2012), que enfatiza a importância da consciência fonológica como base para a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Segundo o autor, “é por meio da reflexão sobre os sons da fala e sua correspondência com as letras que as crianças começam a atribuir sentido ao ato de escrever” (Moraes, 2012, p. 37).

Nessa perspectiva, o espaço escolar – especialmente nas turmas da Educação Infantil – torna-se um lugar privilegiado de escuta, fala e produção de sentidos. Como aponta a professora, o momento da “rodinha” é, muitas vezes, o primeiro contexto em que a criança encontra liberdade para se expressar, sendo ouvida com atenção e tendo suas palavras reconhecidas como dignas de registro escrito.

A Professora Paty, do 1º ano, enfatiza que trabalhar com a oralidade é essencial para que as crianças compreendam o funcionamento da escrita. Ela aponta que, ao perceber que a oralidade precede e sustenta a escrita, as crianças conseguem entender que suas palavras faladas podem ser transcritas, tornando a aprendizagem mais significativa. Para ela, a oralidade tem um valor pedagógico imenso, pois é vista como um espaço de expressão e de construção do sentido de vivências diversas.

Por outro lado, a Professora Sabrina, do 2º ano, traz um ponto importante que vai além da prática pedagógica tradicional: ela destaca a influência das realidades socioculturais dos alunos no modo como eles se relacionam com a linguagem, principalmente, no contexto de localidades periféricas, como as favelas.

[...] a gente que trabalha em favela percebe que os conflitos que ocorrem no entorno dela faz com que a realidade do dia a dia na sala de aula seja diferente, então num dia de conflito, por exemplo, eles chegam muito mais agitados na sala; eles têm uma necessidade maior de falar o que aconteceu, o que viu lá fora.. e a oralidade deles, a forma como eles compreendem, a forma como eles falam [...] (Professora Sabrina – 2º ano do Ensino Fundamental).

Quando a professora Sabrina narra que a criança chega agitada após um dia de conflito no entorno, e que há uma urgência em contar o que viu, o que sentiu, estamos diante de uma relação viva entre linguagem e experiência. Essa escuta da fala infantil, muitas vezes,

interrompida por um sistema que privilegia a escrita normativa, é justamente o que precisa ser resgatado e valorizado, como defende Bakhtin (1997), ao afirmar que todo ato de linguagem é situado e atravessado por vozes sociais.

Segundo a narrativa da professora Sabrina,

Quando a criança fala “nós vai”, ela fala, ela se explica, ela se faz entender — e, se for pensar linguisticamente, ela tá falando de forma correta. Ela só não está falando da forma culta, como a regra da Língua Portuguesa obriga com que ela fale. Então, a gente percebe que o que eles falam e o que a gente obriga eles a escrever é totalmente diferente. (Professora Sabrina – 2º ano do Ensino Fundamental).

A criança que diz “nós vai” está exercendo sua agência linguística, ainda que essa forma não corresponda à norma culta. Ela comunica, se expressa, se faz entender. E isso, na perspectiva dialógica da linguagem, é o que de fato importa. A crítica feita à opressividade da norma culta na escola traz a lembrança dos ensinamentos de Brito (2006) em *À sombra do caos*, quando denuncia a tradição gramatical escolar como um mecanismo de silenciamento das vozes dissonantes — especialmente das vozes que emergem da periferia, das favelas, dos corpos negros e indígenas. Ensinar língua, nesse contexto, não é um ato neutro. É escolher se vamos reforçar um modelo excludente ou se vamos abrir caminhos para múltiplas formas de dizer.

Faraco (2009) também nos ajuda a pensar que a língua não é uma estrutura fixa e imutável, mas sim um fenômeno social, histórico e político. Ignorar isso na escola é perpetuar uma ideia equivocada de “erro” linguístico, que penaliza alunos por usarem formas legítimas em suas comunidades de fala. Magda Soares (2002) nos alerta que a escola precisa ser, antes de tudo, lugar de escuta. E escutar, nesse caso, não é apenas dar voz à criança, mas legitimar sua linguagem como ponto de partida para o processo de letramento. O letramento, segundo Soares (2004), não se reduz à decodificação, mas envolve práticas sociais que fazem sentido para o sujeito.

Marcos Bagno (2011), por sua vez, ratifica a ideia de que a norma culta não deve ser imposta como única forma de expressão válida. Para ele, é urgente uma educação linguística que reconheça a diversidade e combata o preconceito linguístico. E isso é ainda mais essencial em contextos em que os marcadores sociais da diferença como classe, raça e território — se manifestam de forma intensa, como nas favelas do Rio de Janeiro.

Assim, pensar o ensino de língua nos territórios de favela é pensar numa escola que resiste à lógica capitalista que exige produtividade, padronização e eficiência. É pensar numa escola que aposta no tempo da fala, no tempo da escuta, no tempo do afeto. Onde oralidade e

escrita não são opostas, mas caminham juntas, como expressões legítimas da experiência humana.

O que essas narrativas docentes nos ensinam é que ensinar língua é um ato político. É escolher entre calar ou ouvir, entre corrigir ou compreender, entre normalizar ou transformar. E é na escuta atenta da fala da criança, mesmo quando ela diz “nós vai”, que começamos, de fato, a ampliar os horizontes linguístico-culturais.

Como Bakhtin (1988, p. 116) afirma, "a palavra dirige-se a um interlocutor", e essa comunicação varia conforme a extração social e o grau de entrosamento entre o falante e o ouvinte. A oralidade, nesse sentido, não se configura como um ato passivo, mas como um processo ativo de interação, onde as palavras proferidas sempre provocam uma resposta do interlocutor — seja de concordância, discordância, aceitação ou até indignação. Essa dinâmica está presente nas salas de aula, como destacado pelas professoras, que observam como os alunos, frequentemente impactados por conflitos externos, buscam expressar suas vivências por meio das diversas facetas da linguagem.

Dessa forma, as professoras defendem uma prática pedagógica que vincula oralidade e escrita de forma dialógica e contextualizada, reconhecendo que o processo de alfabetização deve partir dos saberes prévios e das formas de expressão que as crianças já dominam. Tal perspectiva implica valorizar a linguagem oral como legítima e potente, antes de submeter os alunos às normas da escrita padrão, que frequentemente desconsideram suas experiências linguísticas cotidianas.

Brito (1997) alerta que o apego excessivo à tradição gramatical normativa funciona como um instrumento de exclusão, ao passo que uma abordagem mais crítica favorece a construção de saberes que potencializam os alunos a transitarem dentro do seu idioma com mais assertividade, fazendo escolhas lexicais, em consonância com a situação discursiva que forem submetidos. Desse modo, percebe-se a importância de promover uma educação linguística que reconheça as múltiplas formas de comunicação das crianças, levando em consideração o princípio bakhtiniano de que a linguagem só faz sentido na interação viva entre sujeitos sociais historicamente situados (Bakhtin, 1997).

Quadro 9 – Como a oralidade e os interesses das crianças influenciam a construção da escrita e do letramento

Aspecto	Detalhamento
Pergunta	Em sua experiência como professor(a), como você inclui os modos de falar/expressar das crianças nos materiais ou estratégias práticas de letramento? Qual o lugar da consciência fonológica e da oralidade no ensino da língua, desde a Educação Infantil até o ciclo de alfabetização?

Aspecto	Detalhamento
Participante	Professora Maria – 1º ano do Ensino Fundamental

Resposta da Professora	“Oi, é a Maria do primeiro ano. Então, acho que a gente traz... pelo menos a gente pega bastante do que eles falam e traz pra cá. Eu tinha um aluno que, na primeira semana, me revelou que era apaixonado por futebol. Então, ele sabia todas as camisas, de todos os times, todos os jogadores e coisa e tal... Então, é muito mais fácil eu começar um processo de escrita, um processo de letramento com o gosto dele, com algo que vai fazer sentido pra ele, do que eu simplesmente trazer uma coisa aleatória que estava na minha sequência. Então, acho muito mais fácil falar do “M” de Messi do que falar o “M” de maçaneta de porta, porque, pra ele, faz mais sentido. Pra ele, é mais legal ele tentar descobrir como escrever algo que faz parte do cotidiano dele do que algo que eu decidi que ele tem que aprender a escrever e ponto final. Então, a gente, pelo menos eu, pego todas essas coisas: os gostos preferidos, o que gosta, o que gosta de ver, o que gosta de assistir, o que está brincando, o que tá no momento... Então, se o momento é virar cartinha, então vamos ver todos os personagens que estão ali, como a gente consegue escrever, como que a gente consegue passar, e as falas deles estão incluídas nisso. Então, o que eles falam lá fora, a gente traz aqui pra dentro e vê: olha, espera aí, mas como é que se escreve isso? Como é que você pode representar isso pro outro? Como é que o outro pode ver o que você está tentando falar? Como é que o outro pode compreender mesmo que você não esteja aqui, porque você só deixou um bilhete bruto na mesa e o outro vem, lê e eu nem preciso estar ali para ele ouvir o que eu queria expressar para ele. Então, dentro da roda, dentro da conversa, dentro das atividades, a gente pega o que eles falaram lá fora, dá outros sinônimos, coisas que a gente pode também incluir ali dentro. Se eu quero falar sobre... que lá fora a chapa estava esquentando, então como é que eu posso falar isso de outras maneiras, além dessa maneira que você trouxe também? Como é que eu posso tentar escrever? Qual o som das palavras que você está tentando colocar ali dentro? E assim a gente vai passando pra eles. Pelo menos eu tento fazer esse tipo de trabalho com eles, pra eles verem que o processo de escrita e de leitura não é um processo só dentro da escola. É um processo que eles já estão inseridos, que eles já falam, eles já são entendidos, já são compreendidos. Só que tem como eles expandirem mais isso, pra fazer um sentido para outras pessoas. Eles já estão dentro do processo porque não vão entrar no processo de leitura e escrita: eles já leem o mundo de uma forma, eles já escrevem o mundo de uma forma... Se ele faz um desenho para um amigo dele e o amigo entendeu, já teve um processo aí todo que foi compreendido entre eles, e a gente respeita isso aí. Mas como é que a gente pode aumentar isso daí? Como é que eu posso fazer outra pessoa que não entendeu muito bem compreender um pouquinho melhor do que você quer falar? Então ele entende que ele é o protagonista, que ele está ali no meio, porque tudo vai depender da vontade dele de passar o que ele está tentando falar para o outro. E uma das melhores formas, que é a forma que é aceita pela nossa comunidade, é na leitura e na escrita formal, que é o que a gente pode oferecer para o aluno.”
Percepções sobre o Ensino	Oralidade como base para a escrita: A professora Maria reforça que a escrita ganha sentido quando as crianças percebem que estão registrando o que falam. Relação entre interesse e aprendizagem: O ensino se torna mais significativo

Aspecto	Detalhamento
Fundamental	quando parte dos interesses dos alunos, como futebol, desenhos e brincadeiras. A professora enfatiza que as crianças já fazem parte do processo de leitura e escrita, pois interpretam e comunicam o mundo à sua maneira. O papel da escola, então, é expandir essa compreensão e entregar ferramentas para que os alunos se expressem de forma cada vez mais autônoma e ampla, a depender do contexto discursivo.
Práticas Recomendadas	Relacionar o aprendizado da escrita aos interesses das crianças. Criar espaços para que os alunos expressem oralmente suas ideias e vivências antes de registrá-las na escrita. Explorar diferentes formas de expressão oral e escrita, incentivando a reflexão sobre sinônimos, variações linguísticas e sentidos das palavras. Estimular a autonomia dos alunos no processo de escrita, tornando-os protagonistas de seu aprendizado.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A professora Maria destaca que a escrita se torna mais significativa quando advém dos interesses e vivências das crianças. Ela utiliza as falas e gostos dos alunos como ponto de partida para a alfabetização, tornando o processo mais interessante. Por exemplo, um aluno apaixonado por futebol teve seu aprendizado mediado a partir do reconhecimento de nomes de jogadores e times, conectando assim o conhecimento prévio da criança com a prática da escrita.

Além disso, a oralidade é constantemente explorada em sala, trazendo expressões do cotidiano dos alunos e incentivando reflexões sobre diferentes formas de dizer e escrever uma mesma ideia. Essa prática pedagógica evidencia a concepção de letramento como prática social, em consonância com autores como Kleiman (1995), Soares (2010) e Street (2014).

Oi, é a Maria do primeiro ano. Então, acho que a gente traz...pelo menos a gente pega bastante do que eles falam e traz pra cá. Eu tinha um aluno que na primeira semana ele me revelou que era apaixonado por futebol, então ele sabia todas as camisas, de todos os times, todos os jogadores e coisa e tal..Então, é muito mais fácil eu começar um processo de escrita, um processo de letramento com o gosto dele, com algo que vai fazer sentido pra ele, do que eu simplesmente trazer uma coisa aleatória que estava na minha sequência. Então acho muito mais fácil falar do “M” de Messi do que falar o “M” de maçaneta de porta, porque pra ele faz mais sentido, para ele é mais legal ele tentar descobrir como escrever algo que faz parte do cotidiano dele do que é algo que eu decidi que ele tem que aprender a escrever e ponto final. Então a gente, pelo menos eu, pego todas essas coisas, os gostos [...] (Professora Maria – 1º ano Ensino Fundamental).

Esse relato se ancora nos pensamentos de Freire (1996, p. 25), que afirmava que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” que devem ser reconhecidos e

valorizados na prática pedagógica. Ao trazer para a realidade da sala de aula, os gostos e as práticas cotidianas das crianças como a paixão pelo futebol, a professora Maria traz leveza e sentido ao processo de alfabetização, criando possibilidades para que a leitura e a escrita sejam vivenciadas como parte integrante do universo infantil dos alunos, bem como afirma Freire (2019, p. 31):

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Nesse sentido, deve-se haver um objetivo de exercer o compromisso ético de uma relação horizontal e dialógica entre professor e educandos. Do mesmo modo, a professora revela sensibilidade para as múltiplas linguagens e formas de expressão que as crianças já dominam, mesmo fora do ambiente escolar. Ela reconhece que “o processo de escrita e de leitura não é um processo só dentro da escola, é um processo que eles já estão inseridos, que eles já falam, eles já são entendidos, já são compreendidos.” Essa narrativa dialoga com Kleiman (1995), ao afirmar que o letramento “não é um conjunto de habilidades, mas um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em diferentes contextos” (p. 19).

Morais (2012) afirma que a teoria da psicogênese situa o processo de letramento ou de imersão das crianças no mundo da escrita, com início fora da instituição escolar, tendo em vista que tal desenvolvimento inicia bem antes da alfabetização e que este deve ser bem conduzido na escola e pela escola, desde a Educação Infantil.

O autor continua seu pensamento ao dizer que “ao assumir tal tarefa, a escola estará colaborando para reduzir desigualdades sociais, viabilizando que as crianças desde cedo se apropriem dos gêneros textuais escritos, de modo que possam compreendê-los e produzi-los.” (Morais, 2012, p. 75) Nesse aspecto, a criança tem participação ativa na construção do conhecimento, sendo ela protagonista em sua aprendizagem. Diante do exposto, a professora Maria explica bem como conduz esse processo em sala de aula:

Como posso ajudar outra pessoa, que não compreendeu bem, a entender melhor o que você quer expressar? Assim, o aluno percebe que é o protagonista do processo, pois tudo depende de sua vontade de comunicar suas ideias ao outro. E uma das formas mais amplamente aceitas pela nossa comunidade para essa comunicação é por meio da leitura e da escrita formal, que é o que podemos oferecer a ele na escola (Professora Maria – 1º ano Fundamental).

Bakhtin (1997) traz a concepção de que toda enunciação é orientada para o outro e para a interação. Dessa maneira, a escola tem de fato a função de ampliar as linguagens dos alunos, de modo que estes aprendam a se portar linguisticamente nas mais variadas situações e contextos discursivos, sendo eles escritos ou não, considerando seus saberes, suas culturas e suas formas de ver o mundo.

Então, ele entende que é o protagonista, que está inserido no contexto e que tudo depende da sua vontade de transmitir sua mensagem ao outro. Uma das principais formas aceitas pela sociedade para essa comunicação é a leitura e a escrita formal, que a escola pode oferecer ao aluno (Professora Maria – 1º ano do Ensino Fundamental).

É importante sinalizar que essa formalização do código escrito, no entanto, não ocorre de maneira espontânea, pois a escrita não é uma herança biológica, mas sim um artefato cultural, que varia entre as sociedades. Segundo Moraes (2012), a escrita não se aprende da noite para o dia, numa transmissão infinda de informações prontas, transmitida pelo adulto, que de forma mágica ou instantânea, os alunos passam a usar as letras para escrever ou ler palavras que não memorizaram. (p. 74). Desse modo, percebe-se que a escrita é um construto que é desenvolvido sob um viés social e pedagógico, que precisa ser fomentado pela escola.

Quadro 10 – Flexibilidade da SME/RIO para práticas alternativas de multiletramentos em contextos específicos da Educação Infantil

Aspecto	Detalhamento
Pergunta	O professor deve modificar ou ultrapassar as estratégias didático-curriculares para além do currículo oficial para atender melhor aos alunos moradores do contexto específico da turma? A SME/RIO é flexível a práticas alternativas de multiletramentos, dado a realidade da sua turma?
Participante	Professora Angel – Pré-escola, Educação Infantil

Resposta da Professora	“Eu sou Angel, atuo na Educação Infantil com pré-escola. É... dentro da realidade da Educação Infantil, acho que... pelas nossas formações que são oferecidas pela CRE e pelos documentos que a gente tem acesso, eu acredito, sim, que a gente tenha essa oportunidade, essa flexibilidade... até dentro das próprias propostas, né? No documento, a gente tem imagens, propostas nossas, né? De nós, professores... eu tive a oportunidade de participar de documentos que foram veiculados, né? Para toda a rede, e que são os nossos próprios trabalhos, né? Então, assim, dentro da Educação Infantil, eu vejo essa oportunidade. E até dentro dos documentos oficiais a nível nacional. Ao longo dos anos, eu acho que, principalmente nesse pós-88, né? Nessa abertura mais democrática, a gente tem tido, aos poucos, uma maior participação dos professores, né? Embora a gente tenha tido alguns retrocessos... influências de pessoas que nem sempre entendem muito de educação, a gente tem visto a participação maior de professores. Claro que existem as críticas, mas eu acredito muito, principalmente na minha realidade, né? Na minha unidade escolar. A gente tem essa flexibilidade... o que fica mais desafiador às vezes são as demandas, que eu acho que a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental traz, que aí faltam... eu acredito que falta um diálogo aí, mas eu acredito muito que a gente tenha essa autonomia, né? De trazer a realidade da criança e os próprios documentos pautam isso. O que falta às vezes, acho que nas avaliações, é um pouco desse diálogo maior, mas, numa perspectiva geral, acredito, sim.”
-------------------------------	---

Percepções sobre o Ensino Infantil	Autonomia e Flexibilidade: A professora reconhece a flexibilidade da SME/RIO, mas destaca que a realidade de cada escola e as demandas do currículo oficial podem limitar essa autonomia, especialmente nas transições entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.
Práticas Recomendadas	Promoção de autonomia dos professores: Criar condições para que todos os educadores tenham acesso a formações e recursos práticos, além de garantir que as estratégias adotadas nas escolas atendam às necessidades reais das crianças e dos professores.
	Formações práticas e recursos materiais: Incentivar mais cursos com foco em prática, utilizando materiais e recursos para o desenvolvimento do letramento e alfabetização, considerando a realidade das unidades escolares.
Participante	Professora Severina – Pré-escola I

Resposta da Professora	“No caso, na unidade em que eu trabalho há essa flexibilidade. Há, é... até mesmo a iniciativa de proporcionar aos professores a formação. O curso nós podemos ter acesso, mas em relação à Sexta CRE, que é a CRE em que eu trabalho, eu vejo que, em outras unidades, infelizmente, a maioria não tem acesso. As pessoas não ficam nem sabendo dessa formação, né? E aqui está falando do letramento e alfabetização. É... como tomar posse disso, como se apropriar disso, se a maioria dos professores não tem conhecimento de que existem esses cursos? Então, eu acho que fica muito limitado. Eu acho que, antes mesmo de pensar em letramento e alfabetização, tem que se pensar em como dar condições para esses professores chegarem a esses espaços para se apropriarem disso, né? Então, eu acho uma coisa mais complexa. E eu falo por experiência, porque eu já trabalhei em outras unidades e é muito chato. É muito triste a gente ver isso... que os nossos colegas não têm condições, né? Não é aberta essa oportunidade que a nós aqui é dada, né? Nós aqui, eu vejo tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, nós sempre somos inscritos nesses cursos e participamos, mas essa não é a realidade da maioria das unidades da rede, né? Então, é isso que eu vejo. Eu acho que isso é um ponto muito importante para a CRE avaliar, né? E organizar melhor para daí sim começar a ter as práticas. E, nesses cursos que eu tenho feito, tem sido bons, tem sido gratificante, mas eu também penso que devem ser feitos mais cursos assim, com práticas mesmo. Às vezes, lança-se muitas teorias — são até assim, aproveitadas, muito boas — mas eu acho que teria que ter mais a prática. Gente, ó... quadro mesmo, olha aqui como é que a gente vai fazer, com materiais práticos, né? Que a gente aprende muito — o ser humano aprende na prática, com materiais, com recursos — e, às vezes, só fala, fala... você às vezes não alcança todo o objetivo daquele curso. E, tendo recursos materiais, tendo explicações assim, melhores, a prática, até vivências de pessoas que já têm experiências em alfabetização mesmo. Porque o professor, na faculdade, como nós sabemos, nós não somos preparados totalmente para isso. A gente chega na sala de aula e vai se apropriando, você busca conhecimento. A gente não cansa de ser pesquisador. Eu costumo dizer que o professor é um eterno pesquisador para aprimorar suas práticas.”
Percepções sobre o Ensino Infantil	A professora Severina observa que a flexibilidade da SME/RIO é percebida em sua unidade escolar, que tem acesso à formação contínua e à oferta de cursos. No entanto, ela também percebe que muitas unidades da rede não têm acesso às mesmas oportunidades de formação e criticam a falta de condições adequadas para os educadores se apropriarem das práticas pedagógicas propostas nos próprios documentos da SME, o que limita a implementação de práticas pedagógicas eficientes.
Práticas Recomendadas	Acesso igualitário à formação: garantir que todos os educadores, independentemente da unidade escolar, tenham acesso a formações e recursos para melhorar suas práticas.
Participante	Práticas de letramento mais concretas: Além da teoria, é essencial oferecer vivências práticas, com recursos materiais adequados, para que os educadores possam aplicar eficazmente as práticas de multiletramentos nos espaços da escola.
	Professora Maria – 1º ano do Ensino Fundamental

Resposta da Professora	“Então, eu acho que os cursos têm o seu valor, têm suas falas, só que a própria SME deixa a desejar no que ela está pedindo do curso, no que ela entrega para você, nas demandas que ela entrega para você dentro da sala de aula e no que ela cobra de você. Então, você vai para o curso, a gente está num curso de primeiro ano, primeiro e segundo ano, e lá a gente escuta: o prazer de ler, o prazer de contar a história, o prazer de estar ali, de fazer atividade ou não, que leitura é um direito da criança... A gente acha isso muito legal. Beleza. Colocar dentro da sala de aula. Só que aí, ao mesmo tempo, ela me mandou uma prova de final de bimestre, falando que a criança já tem que estar escrevendo, já tem que estar num nível de alfabetização lá em cima, já tem que estar... e você teve 2 meses com a criança dentro da sala. Então, assim, está muito... A gente não entende exatamente o que que a Secretaria quer de você. Ela quer que você passe o tempo todo seguindo ali a cartilha dentro da alfabetização, tentando o máximo? Ou ela quer todas essas práticas que ela mesma prega dentro dos cursos dela, dentro da sua sala de aula? Porque o tempo que a gente tem com as crianças não é um tempo tão extenso assim. Cada uma tem uma dificuldade enorme que você tem que pegar individualmente, às vezes um pequeno grupo, pra tentar trabalhar. E, ao mesmo tempo, ela traz uma dificuldade extensa, numa cobrança extremamente surreal para dentro da sala de aula. Então, assim, o curso... eu posso falar que o curso é ruim, zero aproveitável? Não. Tem umas práticas muito boas, uma teoria muito legal. Só que a Secretaria tem que decidir o que que ela quer da gente, o que que ela acha que a gente tem que fazer ali dentro, porque ou a gente faz uma coisa ou a gente consegue fazer outra. Mesmo que a gente tente desenvolver um trabalho, a gente tem que ver que vai ter criança com demanda específica, que isso vai levar tempo e que as coisas que talvez ela esteja pregando nos cursos dela não vão caber. 80% das formações que eu já tive da Secretaria de Educação era justamente esse problema: era muito legal a teoria, era muito legal as falas, era muito legal, é... até mesmo as práticas que traziam, era muito legal as críticas que falavam da gente, mas, na hora do “vamos ver”, no final, era cobrado tudo aquilo que a gente já estava fazendo dentro da sala de aula e que não tinha todo esse discurso legal da formação. Então, talvez umas formações mais reais ou no tempo certo, talvez, né, a gente já passou por todo esse processo, chegou no final... vamos deixar um pouco mais aberto, vamos tentar fazer outra coisa... seria mais adequado. Ou uma cobrança menor sobre coisas que nitidamente a gente ainda não teve tempo hábil para chegar lá. Então, acho que eu concordo que aqui a gente tem acesso aos cursos, a gente vai, a gente participa, só que a gente tem que começar a repensar sobre a finalidade desse curso: o que que está pedindo, o que que está sendo cobrado, para a gente pôr o próprio curso mesmo em prática.”
-------------------------------	---

Percepções sobre o Ensino Fundamental	A professora Maria observa que, embora as formações oferecidas pela SME/RIO tenham conteúdo interessante e relevante, elas muitas vezes não se alinham com as demandas específicas da sala de aula. Ela critica a cobrança excessiva por parte da Secretaria em relação ao nível de alfabetização esperado para os alunos, sem considerar as dificuldades individuais de cada criança e o tempo necessário para que o aprendizado ocorra de forma eficaz. Ela sugere que a SME/RIO precisa repensar as metas e as avaliações, proporcionando um equilíbrio entre as práticas pedagógicas.
--	--

Práticas Recomendadas	A professora Maria ressalta a necessidade de maior alinhamento entre as formações e a realidade das salas de aula, considerando o tempo necessário para o desenvolvimento de cada criança; revisão das metas e cobranças da SME/RIO para que sejam mais realistas e humanizadas; e formações que tragam não só teorias, mas também práticas concretas e materiais didáticos que auxiliem o professor no dia a dia, sempre respeitando o ritmo e as especificidades de cada aluno.
------------------------------	---

Fonte: Elaboração própria, 2025

As experiências das professoras Angel, Severina e Maria comprovam as tensões entre a flexibilidade anunciada pela SME/RIO e as reais condições concretas para implementação de práticas alternativas de multiletramentos nas escolas da rede. Nota-se que a SME/RIO reconhece a importância da autonomia docente e do respeito à realidade local, entretanto é válido ressaltar que ainda há desigualdades de acesso, demandas desacertadas e lacunas de formação prática, como ressaltam as professoras Severina e Maria.

No que tange à flexibilidade da SME/RIO para práticas alternativas de multiletramentos em contextos específicos da turma, a Professora Angel da Pré-escola coopera com a narrativa acerca de suas experiências com a Educação Infantil:

Sou Angel e trabalho na educação infantil, com foco na pré-escola. Acredito que, dentro da realidade da Educação Infantil, temos, sim, a oportunidade de uma maior flexibilidade, principalmente pelas formações oferecidas pela CRE e pelo acesso aos documentos. Esses materiais, elaborados por nós, professores, incluem imagens e propostas próprias. Tive a oportunidade de participar da criação de documentos que foram distribuídos para toda a rede e refletem nosso trabalho. Vejo que, especialmente após 1988, com a abertura democrática, houve um aumento gradual da participação dos professores, embora ainda haja desafios a serem superados (Professora Angel – Educação Infantil).

Diante do exposto, pode-se dizer que tal flexibilidade sinalizada por Angel, que advém das formações oferecidas pela CRE e da produção de materiais próprios do trabalho pedagógico com as crianças, alinha-se à perspectiva de Shulman (1997), que compreende o magistério como um campo de saber e ação. Essa perspectiva não requer dos professores somente habilidades técnicas, mas ainda um envolvimento afetivo e intelectual, tendo em vista uma docência ativa que integra “atividade, reflexão, colaboração, tempo, paixão e cultura” (Shulman, 1997, p. 17).

Outrossim, a criação de documentos que nascem a partir do trabalho coletivo dos professores conversa diretamente com a ideia de letramentos múltiplos (Street, 2012; Soares, 1989), pois reafirma que as práticas de linguagem e de ensino não podem ser vistas como neutras ou únicas, mas como polifônicas e socialmente contextualizadas.

Dessa forma, essa plasticidade para fomentar e promover práticas alternativas de multiletramentos extrapola o currículo prescrito e verticalizado, e se constrói no coletivo, materializando-se como espaço de criação, escuta e compromisso político-pedagógico. Apesar de todos os entraves e percalços que emergem de uma escola pública, situada em área de conflitos, a fala dessa professora transmite a ideia de uma escola que se constrói a partir da resistência, onde as vozes dos professores e as vivências dos alunos se conectam para construir significados, saberes diversos, que fazem dessa unidade escolar um território vivo, polifônico, híbrido e plurilinguístico.

Entretanto, a partir das contribuições da professora Severina, nota-se que ainda há um distanciamento entre algumas propostas da SME/RJ, projetadas pela rede e por docentes - e sua efetiva implementação na realidade escolar.

Na unidade em que trabalho, há flexibilidade e até mesmo a iniciativa de oferecer formação aos professores. O curso está disponível para nós, mas em relação à sexta CRE, que é a que eu trabalho, percebo que, infelizmente, a maioria das unidades não tem acesso a essa formação. Muitas vezes, os professores nem ficam sabendo dessa oportunidade. E aqui estamos falando de letramento e alfabetização. Como podemos nos apropriar desses conhecimentos se a maioria dos professores desconhece a existência desses cursos? Acho que isso acaba se tornando muito limitado. Antes de pensar em letramento e alfabetização, é preciso garantir que os professores tenham condições de acessar esses espaços e se apropriar desses conteúdos (Professora Severina – Pré Escola I).

No que tange à flexibilidade em discussão, a professora Severina sugere que a SME/RIO deve se preocupar em garantir condições para que todos os professores possam acessar oportunidades de formação, além de integrar mais práticas com recursos materiais. As políticas educacionais sugerem a introdução de novas estratégias para organizar o conhecimento escolar, mas estas demandam tempo, formação e recursos para serem adequadamente aplicadas na prática.

Amaral (2003), em seu artigo intitulado “Conflito conteúdo/forma em pedagogias inovadoras: a pedagogia de projetos na implantação da escola plural”, analisa a dificuldade que os professores enfrentam ao tentar implementar propostas pedagógicas inovadoras, tendo em vista muitas lacunas a serem superadas.

Nesse processo de escolarização, o que está sendo debatido são os conceitos científicos que influenciarão as aprendizagens que o aluno ainda não desenvolveu. Sendo assim, “a formação dos conceitos científicos é impossível sem a formação dos conceitos espontâneos, uma vez que os conceitos científicos surgem não do nada, mas de um solo já preparado.” (Vygotsky, 2001, p. 127). Dessa maneira, para que os avanços aconteçam de forma efetiva, o professor atuará como mediador no processo de construção dos conceitos científicos, utilizando estratégias diferenciadas e ajustadas ao potencial do estudante.

De acordo com Vygotsky (2001), a internalização dos conceitos científicos não se resume apenas à aprendizagem de novos conceitos, mas envolve a apropriação de conceitos com características distintas, que exigem abstração e uma consciência mais ampla das relações entre eles e os conhecimentos adquiridos no cotidiano do aluno. Nesse sentido, as adaptações curriculares são fundamentais para tornar os conceitos científicos acessíveis, permitindo que os estudantes compreendam melhor o ambiente em que vivem e desenvolvam uma reflexão crítica sobre a própria realidade.

Além disso, sabe-se que a implementação de adaptações enfrenta desafios práticos. A professora Maria exemplifica essa dificuldade ao relatar que, embora os cursos de formação oferecidos pela SME tenham valor, há uma desconexão entre o que é proposto nesses cursos e as exigências feitas aos professores em sala de aula. Ela destaca que:

Participamos de um curso voltado para o primeiro e segundo ano do ensino fundamental, onde ouvimos sobre o prazer da leitura, o incentivo à contação de histórias e a importância de garantir à criança o direito à leitura. Isso é algo que valorizamos e tentamos aplicar em sala. Porém, ao mesmo tempo, a SME nos envia uma prova de final de bimestre cobrando que os alunos já estejam escrevendo e em um nível avançado de alfabetização, sendo que tivemos apenas dois meses com eles. Diante disso, fica difícil entender exatamente o que a Secretaria espera de nós.” (Professora Maria – 1º Ensino Fundamental)

O relato da professora Maria revela um conflito estrutural entre os discursos oficiais que valorizam a leitura e a ludicidade na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental e a cobrança verticalizada e precoce por resultados quantificáveis, representada pela prova bimestral determinada pela SME. Essa contradição se propaga na análise de

Shulman (1997), ao apontar que as reformas e políticas educacionais muitas vezes colocam demandas desconexas que acabam por minar o trabalho da docência.

Além do Currículo explícito na prática e no contexto escolar, há também o currículo oculto, a saber: um conjunto de expectativas e práticas que reforça a homogeneização e a hierarquização do saber, desconsiderando as singularidades do processo de alfabetização e letramento, por exemplo. Nesse cenário, a professora Maria denuncia um hiato entre o ideal pedagógico – ancorado no prazer da leitura e na contação de histórias como práticas de letramento social (Street, 2012; Soares, 1989) – e a realidade da escola pública, que insiste em resultados que pouco dialogam com o tempo necessário para que as crianças se tornem leitoras e escritoras de si e do mundo. Essa narrativa, portanto, não apenas expõe um desafio concreto da prática docente, mas também sinaliza a urgência de um currículo que dialogue de fato com as realidades e tempos próprios da infância, sobretudo, no contexto da favela.

Diante desse cenário, Apple (1979) traz críticas profundas de um ensino mecanicista e de reproduções de interesses econômicos e políticos da classe dominante, onde a escola transmitia e cultivava uma cultura que não era parte integrante da vida cotidiana de muitos alunos e não atendia às demandas da grande maioria dos alunos que frequentava a escola. Não contribuindo, assim, para a efetiva formação desse alunado.

Apple (1979) defende o currículo como um instrumento de conflitos, ambiguidades, fraturas, visto que é reflexo de uma sociedade heterogênea, híbrida, multifacetada e problemática em suas especificidades. De acordo com ele, o currículo não é um mero instrumento conteudista, haja vista que este documento está sempre atrelado a determinados grupamentos sociais, que decidem o que será transmitido nas salas de aula. Sendo assim, não é de suma importância saber como o conhecimento será disseminado, mas sim qual saber, e porque este e não outro será difundido no âmbito escolar, defendendo o saber enquanto um comprometimento com a realidade social, política, econômica e cognitiva dos educandos.

Assim, as narrativas das professoras reafirmam que a flexibilidade prometida pelos documentos oficiais só poderá se concretizar de maneira efetiva se abarcar todo o grupamento de professores e se houver condições reais e materiais para que as vozes sejam ouvidas e potencializadas, para reverberar nas salas de aula. Caso contrário, a retórica dos multiletramentos e da autonomia docente permanecerá distante da realidade das escolas públicas, aprofundando desigualdades.

Como destacam Cope e Kalantzis (2000), os multiletramentos caracterizam uma pedagogia que reconhece e valoriza as diferenças culturais e linguísticas, levando em consideração as trajetórias individuais e coletivas dos sujeitos, uma vez que “a negociação entre os saberes escolares institucionalizados e os saberes locais da vida vivida permitem que os alunos tornem-se protagonistas da própria história e mostram ainda como as práticas multiletradas fazem parte das suas práticas sociais.” (Santos; Lucena, 2018, p. 7).

É válido salientar as políticas de formação e implementação dos multiletramentos partam do diálogo com as realidades plurais e desafiadoras da escola pública da favela, promovendo práticas pedagógicas críticas e contextualizadas que articulem linguagem, identidade e culturas, coma finalidade de ressignificar a experiência escolar de forma democrática, polifônica, potente e inclusiva.

Quadro 11 – Percepções sobre os Processos de Formação Docente promovidos pela SME/RIO

Aspecto	Detalhamento
Pergunta	Você considera adequados os processos de formação docente promovidos pela SME/RIO no que se refere às práticas de letramento/alfabetização? Justifique.
Participantes	Professora Paty – 1º ano do Ensino Fundamental Professora Maria – 1º ano do Ensino Fundamental

Resposta das Professoras	Professora Paty – 1º ano do Ensino Fundamental “Essa dinâmica que eles querem, esse tempo que não é real... Aí o professor se sente pressionado. Nós trabalhamos numa comunidade. Cadê a saúde do professor? Cadê a saúde do gestor? Porque, assim, eu falo do sistema, não falo da minha direção. Eu sei muito bem que o que chega pra elas é um rojão, e elas jogam pra gente ter que dar conta. Isso a gente está sempre conversando, a gente está sempre falando... Essa é a nossa realidade: a gente tem uma comunidade, a gente quer aprender com essa comunidade, a gente quer fazer um trabalho de qualidade real. Nosso trabalho é real. E aí eles colocam o letramento sendo cobrado na prova. Espera aí... Cadê a oralidade na prova? A prova vai cobrar oralidade como? Aí todo mundo vai gabaritar, mas eles querem escrito, e aí as crianças ficam com índice baixo nessa questão da interpretação. Cadê a oralidade? Cadê o respeito pelo tempo do nosso aluno, pelo tempo do professor e pelo nosso emocional? Então, às vezes a gente vai pro curso com deboche: “Ah, educação emocional? E a minha?”. Porque a gente está exausta. Não é que a gente não queira trabalhar, é que a nossa realidade nos coloca numa ansiedade, e a gente entra nesse loop... e a gente nem entendeu o que que a gente fez. Aí a gente respira, pensa no nosso aluno e dá continuidade. Então a gente faz dois trabalhos: a burocracia e, aqui, o meu aluno real. Aqui é o trabalho que importa. É o tempo dele que tem que ser respeitado, é a fala dele que tem que ser respeitada — e a minha também. Então a gente fica nessa divisão. E os professores de aulas extras, das disciplinas extras, né? Eles conseguem até nos dar suporte. A gente consegue dividir muito... até no reforço que a gente faz, a gente vai. É o que acontece aqui no CIEP: é isso, é uma equipe muito boa, que a gente vai trocando. E essas trocas, essa parceria nossa que existe mesmo... Aí a gente vai pro curso e, às vezes, a gente fica até assim, porque não traz tanta questão. Porque formação a gente já tem, todo mundo tem formação acadêmica aqui. Essa troca aqui é muito boa, é muito boa e muito real. E aí você sai da universidade pública e chega na rede e quer fazer um trabalho legal, um trabalho real, que é atender... e aí você fica louca: “Não estou conseguindo atender”. E aí o suporte vem de quem? Da equipe. O suporte vem e a gente vai estruturando. Esse é o CIEP que você está percebendo, esse é o CIEP real.” Professora Maria – 1º ano do Ensino Fundamental “É porque, se depender da SME, a gente vive de projetos externos que às vezes nem cabem aqui dentro. Cada semana é uma coisa nova: é uma maleta que você
--	---

Aspecto	Detalhamento
	tem que trabalhar, é uma apostila que chega do nada, é um material que chega do nada. Não é uma coisa que você vem produzindo, não é uma coisa que você está falando na sua sala; é uma coisa que vem de cima e ponto final. É coisa que a gente sabe que, no final, vai ser cobrado, sem olhar se a gente estava realmente no mesmo gancho do que foi mandado lá de cima. E aí, quando chega a formação, fala totalmente o oposto do que está pedindo. Aí a gente fica naquela coisa: o que que a gente vai fazer e em qual tempo? Ou a gente enlouquece, ou a gente simplesmente vai deixando ali, vai deixando pra lá, e vai fazer o que realmente é importante — que a gente decide que é prioritário para o aluno, porque ele é o, né... o que está gerando a máquina toda. É ali que a gente tem que gastar a nossa energia.”
Percepções sobre a Formação Docente	As professoras destacam que há uma desconexão entre as formações promovidas pela SME e a realidade das salas de aula. Elas sentem que as exigências institucionais impõem um ritmo incompatível com o contexto escolar, gerando sobrecarga emocional e burocrática. Além disso, criticam a imposição de materiais e projetos externos que não dialogam com as necessidades dos alunos. Pressão e descompasso com a realidade: As formações sugerem abordagens que não correspondem às condições reais de trabalho dos professores. Desvalorização do tempo e da saúde emocional do docente: as exigências institucionais não consideram a sobrecarga emocional e profissional da equipe escolar. Falta de integração entre formação e prática: Muitas diretrizes da SME não correspondem ao que é cobrado nas avaliações, gerando insegurança nos professores sobre qual caminho seguir.
Práticas Recomendadas	Criar formações mais alinhadas às demandas reais dos professores e alunos. Valorizar a troca entre os docentes como estratégia formativa, reconhecendo suas experiências e saberes. Reduzir a imposição de materiais padronizados e investir em metodologias flexíveis e contextualizadas. Assegurar um suporte contínuo e estruturado para os professores, considerando suas condições de trabalho e bem-estar.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Acerca dos desafios e limitações das formações docentes oferecidas pela SME/RJ, percebe-se que essas questões estão inseridas em um debate mais amplo sobre o papel do educador na contemporaneidade. A prática pedagógica, marcada por constantes transformações, reflete as tensões entre as demandas da sociedade, as políticas educacionais e as condições de trabalho dos professores. Nesse sentido, a formação docente se apresenta como um eixo central de discussão, evidenciando tanto a necessidade de qualificação contínua quanto as dificuldades enfrentadas pelos profissionais para conciliar as diretrizes institucionais com a realidade das salas de aula. A professora Paty traz a seguinte reflexão:

Essa dinâmica que eles impõem, esse tempo que não é real, acaba pressionando o professor. Nós trabalhamos em uma comunidade. E a do professor? E a saúde do gestor? Quando falo disso, me refiro ao sistema, não à minha direção. Sei muito bem que a pressão chega para elas, e elas acabam repassando para nós. Estamos sempre discutindo isso, sempre falando sobre essa realidade.

Queremos compreender a comunidade em que atuamos e oferecer um trabalho de qualidade, um trabalho real. Mas aí cobram o letramento na prova. E a oralidade? Como a prova pode avaliar a oralidade? No fim, todo mundo precisa se sair bem na escrita, mas as crianças acabam com índices baixos em interpretação.

E o respeito ao tempo do aluno? E ao tempo do professor? E ao nosso emocional? Aí nos mandam para cursos sobre "educação emocional", mas e a nossa? Estamos exaustos. Não é que não queiramos trabalhar, mas a nossa realidade nos coloca em um estado constante de ansiedade. Entramos nesse ciclo sem nem perceber. E então respiramos, pensamos nos nossos alunos e seguimos em frente (Professora Paty – 1º ano Ensino Fundamental).

A fala da professora Paty comprova as dificuldades enfrentadas pelos docentes diante de um modelo de ensino que não considera as especificidades de seus alunos e exige um ritmo que não condiz com a realidade das salas de aula. Ela compartilha sua percepção sobre o cenário atual da educação, não refutando sua chefia imediata, mas denunciando um sistema maior, cujas demandas extrapolam a realidade de uma escola situada na periferia.

A cobrança nas avaliações sinalizadas pela professora, explica um sistema que desconsidera as diferentes formas de aprendizagem, tornando o processo educacional desigual e exaustivo para professores e alunos. Barreto (2010) reforça essa perspectiva ao enfatizar a diversidade do público da Educação Básica, caracterizado por diferenças regionais, étnicas, sociais e culturais, além de expressivas desigualdades socioeconômicas que influenciam o acesso aos bens culturais. Nesse cenário, práticas pedagógicas padronizadas e homogêneas, historicamente naturalizadas, mostram-se ineficazes diante da complexidade da realidade escolar.

Sabe-se que a forma mais prática de se organizar grupos, estabelecer regras e estipular

determinações de como se portar em uma instância formal como a escola, é através da homogeneização, ou seja, a padronização para um determinado fim. É importante ressaltar que a homogeneização – aspecto central do atual modelo econômico, a saber, o neoliberalismo – atua de forma corriqueira nas instituições sistematizadas de ensino.

Se de um lado tem-se a praticidade, de outro se tem a negação de diversas identidades de onde emanam demandas distintas e peculiares. Dessa forma, a escola peca ao homogeneizar seus alunos, haja vista que “cada sujeito traz para dentro da sala de aula uma rede de saberes, construída em seus múltiplos espaços/tempos de experiência, e participa da rede tecida na sala de aula.” Alves (2011, p. 49). Assim, não levar em conta a heterogeneidade é compactuar com um sistema que não se atenta às peculiaridades de seres humanos que, por sua vez, têm muito a contribuir no processo educativo.

Para a professora Maria, a situação vivenciada pelos professores nas escolas reflete uma realidade desafiadora, principalmente, quando se trata das imposições vindas da Secretaria Municipal de Educação (SME):

Se depender da SME, recebemos projetos externos que, muitas vezes, nem se encaixam na realidade da escola. A cada semana, é uma novidade: uma maleta para trabalhar, uma apostila que chega sem aviso, materiais que aparecem do nada. Não é algo que estamos construindo ao longo do tempo, nem que surge de discussões dentro da nossa sala; é algo imposto de cima para baixo. Sabemos que, no final, isso será cobrado, sem considerar se estamos realmente alinhados com o que foi determinado. Quando chega a formação, o conteúdo é completamente diferente do que está sendo pedido. E aí, ficamos naquela dúvida: o que fazer e em que momento? Ou acabamos enlouquecendo com tantas demandas, ou simplesmente deixamos essas coisas de lado e focamos no que realmente é importante, que é o que decidimos ser prioridade para o aluno. Afinal, ele é o centro de todo o processo, é nele que devemos investir nossa energia (Professora Maria – 1 ano – Ensino Fundamental).

A fala da professora Maria denuncia uma tensão entre as obrigações externas impostas pela Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) e a prática pedagógica construída de forma situada e dialógica no cotidiano escolar com as crianças. Essa tensão evidencia um conflito de vozes sociais e ideológicas, no qual a voz oficial acaba por se sobrepor à voz docente, obliterando a experiência concreta e o conhecimento situado dos professores.

Cope e Kalantzis (2000) defendem que práticas pedagógicas significativas precisam partir da negociação de sentidos, respeitando a diversidade cultural e linguística dos estudantes e das comunidades escolares — o que claramente não ocorre quando projetos padronizados e desconectados do contexto são impostos de maneira verticalizada.

Rojo (2012) e Kleiman (2005) também enfatizam que as práticas de multiletramentos

devem se enraizar na diversidade sociocultural e linguística dos sujeitos, articulando múltiplos modos de linguagem e semioses para que façam sentido no cotidiano dos alunos. Quando a professora Maria menciona que “o aluno é o centro de todo o processo”, ela retoma a concepção de letramento ideológico proposta por Street (2014), que destaca a importância de práticas pedagógicas alinhadas aos contextos locais e às vozes dos sujeitos.

Desse modo, a crítica contundente de Maria à SME/RJ assinala a urgência de políticas educacionais mais responsivas e democráticas, que valorizem a autonomia docente e a participação ativa na construção de saberes escolares com e para as crianças. Afinal, como defendem Hymes (2009) e Bazerman (2007), a competência comunicativa e a capacidade crítica dos sujeitos só podem se desenvolver quando o ensino parte de práticas dialógicas, colaborativas e ancoradas nas realidades vividas pela comunidade escolar.

Quadro 12 – A percepção docente sobre a adequação dos materiais didático-curriculares e sua contribuição para o processo de letramento e alfabetização

Aspecto	Detalhamento
Pergunta	Em sua escola, como você entende que as condições, recursos e materiais didático-curriculares disponibilizados auxiliam nas experiências de letramento/alfabetização? Cite pelo menos 5 principais aspectos e os comente.
Participante	Professora Rosa Ângela – Educação Infantil
Resposta da Professora	“Olá, eu sou a professora Rosa Ângela. Atualmente, estou com alunos da Educação Infantil, porém atuo do primeiro ao quinto ano aqui na rede. Eu vejo que os materiais que vêm para a nossa sala são bem diferenciados da realidade dos nossos alunos. A gente, enquanto professor, tenta adaptar ali ao máximo para que o aluno possa compreender aquela visão. É complicado, o que eu vejo aqui. Assim, os materiais chegam, né? E não têm tanta utilidade ali, no caso, para esse aluno. A gente tem que trabalhar com a experiência que esse aluno traz de casa? Sim! Com as vivências que eles trazem, né, do cotidiano do dia a dia deles? Sim! Mas também temos esse material que vem e a gente tem que dar conta até o final do ano. Para o nosso aluno, algumas coisas ali até são... eles conseguem pegar, mas, na maior parte, é uma linguagem muito difícil, que, enquanto professor, a gente tenta modificar para que ele possa ali também ver, né? Esses diversos materiais que são oferecidos pela rede aqui pra gente.”

Aspecto	Detalhamento
Percepções sobre os Materiais Didáticos	A professora Rosa Ângela compartilha sua experiência sobre os materiais que chegam para os professores, destacando que, embora sejam fornecidos pela rede, muitas vezes não correspondem às necessidades reais dos alunos. 1. Desconexão com a realidade dos alunos: A professora percebe que os materiais didáticos são, muitas vezes, desconectados da realidade e das experiências vividas pelos alunos. 2. Necessidade de adaptação: A professora se vê na posição de adaptar o material para torná-lo mais acessível aos alunos. 3. Complexidade da linguagem: Muitos materiais trazem uma linguagem difícil, que demanda ajustes constantes por parte do professor. 4. Importância das vivências cotidianas: A professora valoriza a experiência dos alunos, utilizando o que eles trazem do cotidiano para facilitar o processo de letramento. 5. Imposição de cumprimento das diretrizes: Apesar das dificuldades de adaptação, os professores são pressionados a utilizar os materiais de acordo com as diretrizes estabelecidas, o que nem sempre corresponde à realidade da turma.
Práticas Recomendadas	Adaptar os materiais às realidades dos alunos, garantindo que o conteúdo seja acessível e relevante. Utilizar as vivências cotidianas dos alunos como ponto de partida para o processo de alfabetização. Trabalhar com flexibilidade para tornar a linguagem dos materiais mais compreensível. Levar em consideração a diversidade dos alunos na escolha dos materiais e buscar maneiras de torná-los mais inclusivos.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

De acordo com a professora Rosa Ângela é necessário adaptar os materiais de acordo com as vivências e experiências cotidianas dos alunos, tendo em vista que há um distanciamento entre o currículo prescrito e a realidade sociocultural das crianças.

Certamente, a prática docente precisa partir das experiências vivas e do universo vocabular dos alunos, valorizando suas vivências cotidianas como referência inicial para uma aprendizagem significativa. Entretanto, pode-se notar na fala da professora uma imposição de materiais didáticos, que estão distantes da realidade das crianças; dessa maneira, a escola acaba por reproduzir uma cultura hegemônica que ignora as peculiaridades.

Esse hiato vivenciado pela professora que se dá entre as diretrizes curriculares e a prática cotidiana exige uma mediação crítica e uma adaptação, ressignificação e contextualização dos conteúdos a serem ministrados, para garantia de uma educação pública de qualidade e, sobretudo, o fortalecimento das identidades culturais das crianças.

Nesse sentido, a fala da professora não apenas denuncia um problema que se dá na Zona Norte do Rio de Janeiro, mas também provoca discussões acerca da necessidade de políticas educacionais mais sensíveis e dialogadas com as realidades locais.

A professora enfatiza que, apesar das dificuldades diárias e cobranças, há uma tentativa por parte dela, de tornar os materiais didáticos mais acessíveis aos estudantes, tendo em vista uma relação de ensino e aprendizagem que se embasa a partir da dialogicidade e horizontalidade, já explicitada por Freire (1987):

Olá, sou a professora Rosa Ângela. Atualmente, trabalho com alunos da educação infantil, mas também atuo do primeiro ao quinto ano na rede. Vejo que os materiais que recebemos são bem diferentes da realidade dos nossos alunos. Nós, como professores, tentamos adaptar o máximo possível para que eles possam compreender. O problema é que, muitas vezes, os materiais chegam sem serem tão úteis para os alunos. Precisamos trabalhar com as experiências que os alunos trazem de casa e do seu cotidiano, mas também lidamos com esses materiais que precisamos utilizar até o final do ano. Para alguns alunos, certos conteúdos são compreensíveis, mas, em geral, a linguagem dos materiais é muito difícil. Como professores, tentamos modificar esses materiais para que eles consigam entender (Professora Rosa Ângela – Educação Infantil).

Nesse contexto, é fundamental destacar que o ensino precisa ser conduzido de maneira lúdica e prazerosa, por meio de jogos e brincadeiras que possibilitem às crianças refletir e criar hipóteses sobre os princípios básicos do sistema de escrita alfabética, seu funcionamento e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Como afirma Kishimoto (2019, p. 33), “o brincar e o jogo são essenciais à formação da criança, pois possibilitam a construção de conhecimentos de forma ativa e prazerosa”. Entretanto, quando os materiais didáticos não estão conectados com a realidade sociocultural das crianças, corre-se o risco de ocorrer rupturas e grandes entraves no processo de alfabetização.

É precisamente nesse diálogo constante entre os recursos didáticos e o público-alvo que a escolha cuidadosa e assertiva dos materiais e recursos pedagógicos se estabelece como ferramenta indispensável no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (Vasconcelos; Souza, 2017).

A fala da professora Rosa Ângela denuncia de uma pedagogia autoritária e prescritiva (Giroux, 1997), que subjaz essa entrega de materiais didáticos verticalizados que não dialogam com o contexto da escola pública de favela, onde a professora atua, tendo em vista que “a prática pedagógica só adquire sentido quando vinculada à realidade social e cultural dos educandos” (Saviani, 2008, p. 33)

Quadro 13 – A percepção das docentes sobre a adequação dos objetivos de letramento/alfabetização na BNCC e sua contribuição para as identidades e realidades dos alunos na favela

Aspecto	Detalhamento
Pergunta	Você considera que os objetivos de letramentos/alfabetização pensados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dialogam com as identidades e autenticidade linguística de seus alunos no contexto da favela onde moram? Justifique.
Participante	Professora Paty – 1º ano do Ensino Fundamental Professora Sabrina – 2º ano do Ensino Fundamental
Resposta da Professora Paty	Professora Paty – 1º ano do Ensino Fundamental “Falar das identidades... Gente, é, eu fiquei com uma raiva depois que eu descobri o conceito de necropolítica e todo dia que eu olho para os meus alunos, eu falo assim: por isso que me cansam. É por isso que querem que a gente seja massa de manobra. É por isso que só querem um pontinho no cartão-resposta, porque ninguém quer atender meu aluno, por isso que é difícil chegar na escola. É difícil a escola ser aberta, é difícil meu diretor atravessar, né? A professora de inglês, a gente fica um falando com o outro quando tem conflito, então, sabe? Depois que eu descobri esse conceito, desculpa falar, mas eu fico, eu vejo, eu olho pra lei e falo assim: balela. E faço, vamos lá, vamos fazer aquilo que interessa, vamos ouvir o meu aluno e ver o que realmente ele precisa pra ele alcançar o que está sendo negligenciado pra ele historicamente, porque eu também sou parte desse processo. Eu também sou massa. É sério... eu também sou massa e eles se identificam comigo. Eles olham pra mim, eles veem mãe, porque eles se identificam. A mãe, às vezes, me trata mal porque acha que eu sou parecida com ela e com a família. Então, a gente vê todos esses processos. É porque se identifica, então a identidade está muito assim. Eu quero ser violento com a minha professora, com a diretora. Eu quero ser ignorante, porque eu quero cobrar delas e o sistema fica lá paradinho, protegido. E a gente na linha de frente. Então, eu penso sobre toda a BNCC, eu penso que isso é importante, sim, mas tá virando palavrinha. O que se escreve não se fala, teoria e prática, né? É... desculpa, mas eu fui radical.” “No curso perguntaram: “Qual é a sua escola?” Respondi... e vi olhares assim... algumas caras... porque acham que os nossos alunos não sabem, então existe um estigma em cima do aluno de comunidade e do trabalho do professor da comunidade. Existe esse estigma e aí o susto. (...) A gente não está inventando nada. Então, assim, nossos alunos têm potencial, temos alunos com potência aqui. E a gente fica triste, né? Porque não pode fazer muito, por isso que é interessante sobrecarregar a gente com provas, porque aí não terão as mesmas oportunidades. Essa é a política, essa é a construção. Então a gente ainda tem que levantar bandeira mesmo. Mas eu levanto a bandeira cada dia meu de trabalho, eu estou fazendo alguma coisa, faço a minha parte, entendeu? Tenho consciência da minha... do que eu posso fazer. Então, o máximo, aí a gente até se sobrecarrega, né? Que a gente fica tentando fazer mais do que a gente pode... se cobra mais.”

Aspecto	Detalhamento
Percepções sobre a BNCC e a Realidade dos Alunos	A professora percebe que o sistema educacional funciona como um aparelho ideológico do Estado e este tende a prescrever documentos com caráter obrigatório, que não abarcam a totalidade das realidades existentes no Brasil, sobretudo, a das favelas. Outrossim, a professora sinaliza que a BNCC, apesar de suas intenções, expõe uma desconexão entre teoria e prática. Teoria versus prática: Para ela, as diretrizes da BNCC estão distantes das necessidades cotidianas dos alunos, o que gera frustração.
Práticas Recomendadas	- Ouvir as necessidades reais dos alunos, considerando sua realidade social e cultural ao planejar as aulas. - Trabalhar com mais flexibilidade para adaptar a BNCC à realidade dos alunos. - Valorizar a identidade e as vivências cotidianas dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizado que dialogue com suas experiências. Professora Sabrina – 2º ano do Ensino Fundamental “É preciso pensar nesse projeto político de educação que a gente tem, que a gente vivencia. Sabrina, segundo ano. É o material que a prefeitura oferece, os cadernos pedagógicos, ou apostilas pedagógicas, como quiserem chamar. São totalmente defasadas e aquém da proposta que eles mesmos colocam. Né? Na apostila vem o tempo inteiro: desenhe, ilustre e circule, e na prova? Não vem o desenho, ilustre e circule, pinte o quadradinho, né? Pinte a bolinha e, assim, vem textos enormes com uma pergunta, páginas e páginas sem gramática, sem nada, sem proposta de reflexão, sem interpretação. Mas na prova colocam 10 textos para que a criança “leia” — aspas —, interprete e marque a resposta segundo o contexto. Né? A gente tem que utilizar a apostila pedagógica porque é uma apostila externa, um material externo, é uma prova externa. A gente, o tempo todo, não está sendo ali professor. Eu me considero mais reprodutora do que professora, reproduzindo o material, avaliando uma coisa que não fui eu que preparei, uma avaliação que não fui eu que preparei e depois eu tenho que lançar um conceito do qual eu não concordo. O sistema gerou o meu conceito e eu não gerei conceito esse bimestre. O sistema tirou de mim o meu direito de gerar conceito. Esse bimestre ele fez mais isso. Isso não é que a gente, enquanto professor, não avalie. Avaliação, ela, ela é diária. Não é que a gente não faça essa avaliação, né? Que a gente não tenha esse respaldo, esse registro. É que, na prática, o que vai contar, seja pro aluno ou pra sociedade, é aquilo que foi gerado pelo próprio sistema. Então, assim, a gente vem aí, não precisa, né? Dar a didática, por exemplo, não precisa... forçar a gramática, porque o que vale é a oralidade. Mas os alunos que estão nas escolas particulares, nos Pedros Segundos da vida, estão estudando a gramática, a filosofia, a biologia, coisas que os nossos alunos não terão. E quando eles chegarem lá no ensino médio, eles vão fazer a mesma prova, vão ser cobrados do mesmo jeito. Se eles forem procurar um emprego, se forem fazer um concurso, o Estado vai cobrar dele aquilo que não ofereceu. Então, é preciso entender que esse projeto político que está sendo imposto na educação, ele não é ingênuo. É um projeto de opressão e destruição, que faz com que o aluno da favela, com que o aluno da periferia, não consiga alcançar no futuro aquilo que é de direito dele.”
Resposta da Professora Sabrina	

	“Eles são pretos e pobres e favelados, eles podem tomar uma bala perdida amanhã, podem ser parados pela polícia, eles não têm a opção para sair da comunidade e ter acesso aos bens e serviços de consumo. A gente está fazendo o máximo que pode por eles aqui, para que eles tenham esse acesso, mas sabe que a realidade deles é de pessoas que nunca saíram da favela, né? Eles nunca visitaram o centro da cidade, não foram à praia, não foram ao cinema, não foram ao shopping. Não são todos, mas é uma grande parte.”
Percepções sobre a BNCC e a Realidade dos Alunos	1. Falhas nos materiais pedagógicos: Sabrina vê os materiais pedagógicos fornecidos pela prefeitura como defasados e desconectados da proposta educativa, uma vez que a proposta de ensino não condiz com os instrumentos avaliativos. 2. Desigualdade educacional: Ela percebe que os alunos da periferia têm acesso a uma educação inferior, com menor conteúdo e recursos, o que os coloca em desvantagem em relação aos alunos de outras escolas, como as federais, por exemplo. 3. Desconexão entre teoria e prática: A professora observa que, enquanto a BNCC se preocupa com a teoria, a prática educacional real nos contextos periféricos muitas vezes não corresponde a essas diretrizes. 4. Opressão e destruição do futuro dos alunos: Segundo a professora Sabrina, a escola pública na favela não liberta, mas oprime. Ela denuncia que o modelo imposto pela BNCC ignora as realidades dos alunos, esvazia seus saberes e limita seus futuros. Em suas palavras, a escola acaba sendo um instrumento de controle social, não de emancipação.
Práticas Recomendadas	- Adaptar os materiais didáticos à realidade dos alunos e garantir que sejam acessíveis e aplicáveis ao cotidiano deles. - Promover a igualdade de acesso a oportunidades educacionais e sociais, buscando combater as desigualdades entre as escolas públicas, situadas em lugares distintos, seja no centro ou na favela; em esferas municipais ou federais. - Envolver a realidade da favela no processo educacional, reconhecendo as identidades e especificidades dos alunos como um ponto de partida para a construção do conhecimento.
Percepções sobre as Realidades Sociais dos Alunos	1. Dificuldades socioeconômicas: Ambas as professoras destacam que muitos de seus alunos têm dificuldades de acesso a bens e serviços, o que limita suas perspectivas de vida. 2. Segurança e violência: Sabrina fala sobre a violência e os riscos que os alunos enfrentam. 3. Falta de acesso a experiências fora da favela: Sabrina observa que muitos de seus alunos nunca saíram de suas comunidades ou tiveram acesso a experiências culturais, como cinema ou viagens.
Práticas Recomendadas	- Propor soluções que integrem os alunos às experiências culturais e sociais fora da favela. - Trabalhar com programas de inclusão e acesso à educação de qualidade, respeitando as particularidades de cada aluno.

A BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e ambientalmente responsável, em conformidade com a Agenda 2030 da ONU (Ministério da Educação, 2017, p. 8).

Entretanto, entende-se que para que esse princípio não se limite ao campo da fala esvaziada de ação, é necessário que as práticas pedagógicas — especialmente em contextos marcados pela vulnerabilidade social, como as favelas — sejam embasadas em uma educação crítica, inclusiva e contextualizada. Como defende Paulo Freire (1996), a educação precisa ser um ato de libertação, capaz de promover consciência crítica e protagonismo, e não de mera reprodução cultural. Dessa maneira, a professora Paty acrescenta que:

Falar sobre identidades... Depois que descobri o conceito de necropolítica, passei a olhar para meus alunos e entender por que essa realidade me cansa tanto. Querem que sejamos massa de manobra, reduzindo a educação a um mero preenchimento de respostas, sem considerar as reais necessidades dos alunos. A dificuldade de acesso à escola, a falta de acolhimento e o distanciamento entre a teoria e a prática são evidentes. Depois de compreender esse conceito, percebo que muitas políticas educacionais são vazias. Prefiro focar no que realmente importa: escutar meus alunos e buscar garantir a eles o que historicamente lhes foi negado, pois também faço parte desse processo (Professora Paty – 1º ano Ensino Fundamental).

Paty menciona que a educação, muitas vezes, não corresponde às necessidades reais dos alunos e que a BNCC, apesar de ter um papel teórico importante, acaba não sendo prática para a realidade dos educandos. Para ela, a BNCC muitas vezes ignora as identidades culturais e linguísticas dos estudantes e, destarte, os alunos não conseguem se conectar de forma plena com o conteúdo.

Em consonância com Freire (2001), o processo educativo não é neutro, mas caminha junto com o processo político, cuja base centra-se no respeito à democracia e às diferentes vozes que tecem a dinâmica escolar.

Dessa maneira, é importante ressaltar a contribuição de Freitas e Ribeiro (2018, p.336) sobre uma perspectiva criticada da BNCC envolve, por exemplo, questionar os pressupostos teóricos que tendem a justificá-la. Assim, é observável o fato de que nem sempre os interesses e necessidades dos estudantes são considerados nos diferentes movimentos de reorganização do currículo nacional como aconteceu no período de definição da Base Nacional Comum Curricular (2017):

Em nossa perspectiva, trata-se de uma prática de significação que visa fixar sentidos sobre currículo, tornando-os hegemônico pela definição do que deve ou não ser objeto educacional, de ensino e de aprendizagem, projeto este levado a cabo por uma organização e/ou uma instância educativa. Para Laclau (2009), hegemonia é quando um sentido particular preenche o lugar da totalidade. Desta forma, não há e nem nunca houve um único sentido de currículo em jogo, como também não há universalidade para os sentidos de BNCC, de comum, de nacional e de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento. Se sentidos particulares estão sempre em disputa na política, questionamos: O que se entende por BNCC? A quem interessa uma BNCC? Que sentidos de currículo vêm sendo articulados nesta política? Estabelecer o mínimo garante qualidade de educação? O que é uma educação de qualidade? Base é uma lista de conteúdos? Nacional, para quem? Comum, para quem? (Freitas; Ribeiro, 2018, p. 227).

Assim, diante das evidências trazidas pelos autores, é possível entender que os interesses são múltiplos, naquilo que envolve as dimensões didático-curriculares nacionais e, portanto, que se desdobram no coletivo de práticas educativas em diferentes regiões do país. O que se quer, dentro dessa perspectiva, é destacar o caráter prescritivo frente às imposições verticais de um currículo que não se comunica com as necessidades locais da favela.

Portanto, o currículo se estabelece como lugar de domínio, discurso e regulação que, conforme Silva (1996, p.23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Portanto, enquanto lugar de formação, muitas vezes a escola reproduz a lógica imperante do capital e da estrutura legalista que reforça um tipo único de currículo e práticas pedagógicas. Assim, dentro das perspectivas que envolvem o fazer educacional, entendendo como relevante para o desenvolvimento de uma prática democrática e plural, o que se quer é o resgate das identidades envolvidas no coletivo de práticas e, portanto, de modo assertivo dentro das demandas humanas vividas nos cotidianos. Sobre o currículo como lugar de cruzamento de processos de formação, identidades e compreensões sociais é também o lugar de restabelecimento conceitual, dialeticamente elaborado a partir das expectativas, vivências e correlações que a escola tende a fazer com os cotidianos. Não por acaso, Apple (1982, p.39) traz em seu trabalho a relevância do currículo como lugar de reconhecimento, história e reelaboração dos sentidos.

A professora Sabrina também fala sobre as desigualdades educacionais e como os alunos da periferia não têm as mesmas oportunidades que os alunos das escolas federais, o que agrava as desigualdades no ensino:

É preciso refletir sobre o projeto político de educação que vivenciamos. O material fornecido pela prefeitura, como os cadernos ou apostilas pedagógicas, está defasado e distante da própria proposta que apresenta. Enquanto na apostila as atividades se resumem a desenhar, ilustrar e circular, na prova esse formato desaparece. Em seu lugar, surgem textos extensos com poucas perguntas, sem espaço para reflexão, interpretação ou gramática. Somos obrigados a utilizar esse material externo e a aplicar provas igualmente padronizadas. Nesse processo, deixamos de atuar como professores para nos tornarmos apenas reprodutores de conteúdo. Avaliamos com base em critérios que não estabelecemos e, no fim, atribuímos conceitos com os quais nem sempre concordamos. O sistema decide por nós, retirando o nosso direito de participar ativamente da construção do conhecimento dos alunos (Professora Sabrina – 1º ano Ensino Fundamental).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as experiências com a linguagem oral e escrita, já iniciadas no contexto familiar e na Educação Infantil, devem ser sistematizadas e aprofundadas na escola. Para isso, a aprendizagem da Língua Portuguesa organiza-se em torno de quatro práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica.

Essas práticas são orientadas para o desenvolvimento de competências em contextos reais e diversos de uso da linguagem, reconhecendo sua dimensão social e cultural. Ainda segundo o documento, tais práticas devem se desenvolver em diferentes campos de atuação: vida cotidiana, artístico-literário, estudo e pesquisa, e vida pública.

Apesar de a BNCC fomentar a ampliação das práticas de linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de quatro eixos — oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica —, pode-se perceber que a padronização dos usos da língua tende a invisibilizar práticas linguísticas de sujeitos marcados por trajetórias de exclusão social, como aqueles que vivem nas favelas. Nesse sentido, Bagno (2007) afirma que a escola, ao desvalorizar as formas de falar das classes populares, contribui para a reprodução de uma ideologia linguística excludente.

Desse mesmo modo, Cagliari (1999) aponta que o ensino da língua materna deve partir da valorização da fala real dos alunos, respeitando suas identidades linguísticas e culturais. Diante disso, é possível perceber que as práticas de linguagem previstas pela BNCC, quando aplicadas sem reflexão crítica, podem gerar conflitos no que tange aos modos de ser, falar e escrever dos estudantes das periferias urbanas, restringindo formas legítimas de significar o mundo. Desse modo, é importante destacar que:

Dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística. Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despidos de sua vida na língua falada local. De certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita. (Brasil, 2017, p. 35)

A própria BNCC explicita que “dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples” e que esse processo envolve uma variedade de falas regionais e sociais (BRASIL, 2017, p. 35). Entretanto, ao evidenciar que o alfabeto “neutraliza essas variações na escrita”, o documento mostra uma questão que perpassa toda a política curricular: a variedade e a padronização.

Em contextos de favelas, essa neutralização, mesmo que cobrada apenas na escrita, pode significar um distanciamento entre o aluno e o ensino da língua portuguesa, tendo em vista a discrepância significativa entre a oralidade e o que se espera no código escrito. Esse fato pode incorrer num possível apagamento e deslegitimação de identidades linguísticas, culturais e territoriais, como observa Marcelo Burgos (1998) ao discutir os efeitos simbólicos e institucionais que a favela exerce sobre o cotidiano escolar. Bechara (1995) acrescenta que:

A gramática tenta codificar e fixar o chamado uso idiomático. Dessa maneira, ela assume um papel originalmente didático. Entretanto, como pretende fixar esse mesmo uso, a gramática passa a ser dogmática, na medida em que se reveste da prerrogativa de ser uma gramática acadêmica ou de autoridades. E aí, ao agasalhar certos usos e ao repudiar outros, ela se vê na contingência de dar os porquês, de oferecer explicações: assim, aspira a ser científica. (...) A gramática não se confunde com a linguística, tendo em vista os próprios objetivos de cada uma. Enquanto a primeira, normativa, registra o uso idiomático da modalidade-padrão, a segunda, como ciência, estuda a linguagem articulada nos seus polifacetados aspectos e realizações. (...) O ensino da gramática normativa pretende mostrar ao falante, como dizer isso e repelir aquilo, para atender aos usos e seleções esperados de uma pessoa culta. É uma atitude modelar diante da língua. (BECHARA, 1995, p. 51)

De fato, a gramática normativa caracteriza um compêndio de regras que dita o bem falar e o bem escrever, com intuítos eminentemente prescritivos; reflete um partitivo da sociedade, reforçando hierarquias simbólicas, sendo assim, instrumento de regulação social e poder. Soares (1989) afirma que:

Entre esses instrumentos, avulta como fundamental o domínio do dialeto de prestígio, ou, nos termos da economia das trocas linguísticas, do capital linguístico socialmente rentável, pois o exercício da dominação e a preservação dos privilégios se dão através do monopólio, pelas classes dominantes, não só dos bens materiais, mas também desse capital linguístico socialmente rentável e do capital cultural a que só esse capital linguístico dá acesso. Por isso, a aquisição, pelas camadas populares, do dialeto de prestígio é o meio de retirar do controle exclusivo das classes dominantes um de seus principais instrumentos de dominação e de discriminação e fazer dele um instrumento também das camadas populares. Estas disporão, assim, de igualdade de condições de uso da linguagem considerada legítima e de acesso ao capital cultural considerado legítimo, para a sua luta por maior participação política e mais justa distribuição da Riqueza e dos privilégios. (SOARES, 1989, p. 74)

Tal proposta sugerida por Soares (1989), reconhece a necessidade de que as camadas populares precisam, de fato, adquirir o domínio do dialeto de prestígio, não para que ele substitua o dialeto de classe, mas para que se acrescente a esses sujeitos com mais um instrumento de comunicação social.

Essa fala da autora faz menção a uma escola transformadora, que não admite a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, mas propõe acréscimo de uma outra faceta da língua, para que esses educandos adquiram condições de participação efetiva e ativa na luta contra desigualdades político-sociais inerentes à estrutura social do Brasil.

Quadro 14 – Linguagem, cultura e ensino: narrativas de aproximações entre práticas docentes e realidades discentes

Aspecto	Detalhamento
Pergunta	Como a identidade linguística dos alunos pode ser evidenciada em sala de aula, considerando a pluralidade e a plasticidade da língua? De que forma isso contribui para uma práxis pedagógica mais sensível às vivências cotidianas dos estudantes?
Participantes	Professor Leonardo – Educação Musical (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) Professora Sabrina – 2º ano do Ensino Fundamental
Resposta do Professor Leonardo	“Eu acho que isso, de alguma forma, assim, dialoga também com a minha disciplina, apesar de eu não ser um alfabetizador, eu estou no ciclo da alfabetização. Mas é... eu acho que essa coisa de trazer a vivência do aluno mesmo para a sala de aula, muitas vezes, eu acho que isso é colocado de lado em prol do que a gente acha que é o correto, de colocar aquilo, o nosso saber dentro do aluno, e ele não tem nenhum conhecimento. Na verdade, eu acho que eu aprendo muito com os alunos todo dia também. Eu acho que isso deve ser levado em conta, né? É uma troca, né? Não é a gente que é o detentor do conhecimento, então acho que trazer a experiência do aluno para nossa disciplina, seja ela qual for, e como isso pode dialogar para que ele aprenda e a gente aprenda também as coisas que ele tem a oferecer pra gente, né? Acho que é isso.”

Respostta da Professora Sabrina	“Uma das formas que eu trabalho para evidenciar essa identidade linguística é a questão da escrita espontânea, da produção coletiva. Se eles trazem: fulano foi preso por maconha, então vamos escrever maconha. Como se escreve maconha? Qual é o som da palavra maconha? E aí já aproveita a maconha para ensinar o "nh". Por que não fumar maconha? Quais são os males que traz para o corpo? Porque assim eles têm, apesar de muito pequenos, muita curiosidade e, assim, é a experiência deles, é o que eles veem. Se a palavra é arma, qual é o som do "r" na palavra arma? Vamos escrever outras palavras em que o "r" tem o mesmo som, e assim funciona, porque é o que eles querem saber. Tá brincando de polícia e ladrão? Fora da comunidade, isso é uma brincadeira comum, mas dentro da comunidade, brincar de polícia e ladrão, se ele estiver na rua e a polícia estiver chegando, e aí ele grita “polícia, polícia, polícia”, ele é um dedo-duro, né? Ele é um “x9”. Então, assim, eles trazem essa linguagem que é própria da identidade deles, da cultura deles, aquilo que eles vivem e escutam, mas eles nem sempre sabem o real significado da palavra. Eles não sabem a importância dessa brincadeira e o que isso pode acarretar. Eles não se identificam como crianças pretas e pobres, né? Que, infelizmente, brincando assim na comunidade, podem tomar um tiro. Né? Se uma criança fora da comunidade brinca de polícia e ladrão, não tem problema nenhum, mas dentro da comunidade, se ele gritar “ladrão, ladrão, ladrão”, muitas coisas podem acontecer. Então, assim, deixar que eles falem sobre o que veem e sentem é muito importante, deixar que eles registrem do modo deles, seja através de figuras, desenhos, recorte, colagem e de escrita espontânea, porque eles não são só isso, né? Quem trabalha em comunidade percebe que esse não é um assunto diferente, esse é um assunto comum, então não é uma coisa que eles trazem todos os dias; em momentos específicos, vão trazer a questão da violência, da droga, do roubo. Mas, no geral, não. No geral, são crianças comuns, que brincam de tudo, que falam sobre tudo, que veem jornal, que contam para você, que, quando saem com a família, querem contar que foram passear. Eles são crianças comuns, normais e que, infelizmente, estão segregadas num território que é abandonado pelo Estado.”
Percepções sobre o Ensino Fundamental	- Respeito às vivências dos alunos: Considerar a experiência dos estudantes como parte do processo de ensino, evitando impor um conhecimento que desconsidere sua bagagem cultural e linguística. - Impacto do contexto social: A professora Sabrina chama atenção para a diferença na percepção de determinadas brincadeiras dentro e fora da comunidade, destacando a necessidade de uma abordagem sensível à realidade dos alunos.
Práticas Recomendadas	- Valorizar o conhecimento prévio e a experiência dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. - Criar oportunidades para que os alunos expressem sua identidade linguística por meio da escrita espontânea e de registros diversos. - Utilizar exemplos do cotidiano dos alunos para ensinar aspectos da língua, como fonética, ortografia e gramática. - Incentivar discussões críticas sobre o significado das palavras e expressões trazidas pelos alunos, promovendo a reflexão sobre sua realidade social. - Adotar uma postura pedagógica de troca, reconhecendo que o professor também aprende com os estudantes.

Um dos maiores desafios enfrentados pelos professores em sala de aula está relacionado à variação linguística. Muitos educadores encontram dificuldades para abordar esse tema, pois costumam se prender às normas gramaticais, dando pouca atenção à diversidade de formas de expressão. Percebe-se na fala do Professor Leonardo como ele se conecta com os alunos através de sua disciplina.

Eu acho que isso de alguma forma, assim, dialoga também com a minha disciplina, apesar de eu não ser um alfabetizador, eu estou no ciclo da alfabetização. Mas é... Eu acho que essa coisa de trazer a vivência do aluno mesmo para a sala de aula, muitas vezes, eu acho que isso é colocado de lado em prol do que o que a gente acha que é o correto de colocar aquilo, o nosso saber dentro do aluno e ele não tem nenhum conhecimento. Na verdade, eu acho que eu aprendo muito com os alunos todo dia também. Eu acho que isso deve ser levado em conta, né? É uma troca, né? Não é a gente que é o detentor do conhecimento, então acho que trazer a experiência do aluno para nossa disciplina, seja ela qual for, e como isso pode dialogar para que ele aprenda e a gente aprenda também as coisas que ele tem a oferecer pra gente, né? Acho que é isso. (Professor Leonardo – Educação Musical – Ensino Fundamental)

No entanto, é fundamental compreender que a variação linguística reflete a forma peculiar como cada indivíduo se comunica. Para evitar a homogeneização, é necessário reconhecer que a língua está em constante transformação ao longo do tempo e, portanto, não deve ser tratada como algo fixo e imutável, desvinculado das pessoas que a utilizam no dia a dia, conforme destaca Bagno (2007). Esse mesmo autor acrescenta que:

[...] ao contrário do que muita gente acredita, a língua não está registrada por inteiro nos dicionários, nem suas regras de funcionamento são exatamente (nem somente) aquelas que aparecem nos livros chamados gramáticas. É mais uma ilusão social acreditar que é possível encerrar num único livro a verdade definitiva e eterna sobre uma língua. (Bagno, 2007, p. 35)

Nesse sentido, a sociolinguística crítica traz a perspectiva da língua como um fenômeno vivo, heterogêneo e em constante transformação, sendo forjada pelas práticas comunicativas reais dos falantes em seus diversos contextos sociodiscursivos. Esse fato reivindica a legitimidade das variedades linguísticas e dos modos infintos de falar e escrever.

A partir do interesse das crianças, a professora Sabrina explica que promove discussões sobre sons das palavras, regras gramaticais e significados, incentivando uma abordagem crítica e reflexiva. Além disso, ela destaca a importância de permitir que os alunos registrem suas vivências por meio de diferentes formas de expressão, como desenhos, recortes e colagens.

Uma das estratégias que utilizo para evidenciar a identidade linguística dos alunos é a escrita espontânea e a produção coletiva. Quando trazem palavras ou expressões do seu cotidiano, trabalhamos a escrita e os sons dessas palavras de forma natural. Por exemplo, se surge a palavra “maconha” aproveitamos para explorar sua grafia e fonética, sempre relacionando ao contexto dos alunos.

Além disso, as brincadeiras e expressões utilizadas refletem a cultura e a realidade em que vivem. Algumas palavras carregam significados que eles ainda não compreendem totalmente, e o espaço da sala de aula permite discutir essas questões de forma pedagógica. Assim, o ensino da língua torna-se mais próximo da vivência dos alunos, respeitando sua identidade linguística e ampliando sua compreensão sobre o mundo ao seu redor. (Professora Sabrina – 2º ano Ensino Fundamental).

A variação linguística vai além das diferenças no modo de falar entre comunidades e grupos sociais; ela também se manifesta no comportamento individual de cada falante, que ajusta sua maneira de se expressar conforme o contexto e a situação em que se encontra. Esse fenômeno é conhecido como variação estilística, pois envolve a adequação da linguagem a diferentes finalidades comunicativas, resultando de uma escolha entre as diversas formas que compõem o repertório linguístico do falante.

A noção de identidade linguística, quando pensada de forma crítica e não eurocentrada, ultrapassa a ideia de língua como um sistema fechado, homogêneo e universal. Gabriel Nascimento (2019), em *Racismo linguístico*, mostra que a concepção tradicional de “língua materna” e “dialeto” está enraizada em um projeto colonial de poder que classifica e hierarquiza as falas a partir de padrões brancos e europeus.

Nessa lógica, o português falado nas periferias e favelas é constantemente marcado como “erro” ou “desvio”, reforçando a exclusão simbólica de seus falantes. Ao contrário, uma perspectiva decolonial entende a língua como construto social e político, em constante movimento, resultado da história e das relações de força que a atravessam. As identidades linguísticas, portanto, são identidades em disputa, formadas na tensão entre a norma e a invenção, entre a imposição da língua preconizada como padrão e a insurgência das vozes subalternizadas.

Segundo Bakhtin (2003), todo enunciado se constrói em diálogo a um outro e está imbuído de marcas do contexto social em que é produzido. Dessa maneira, pode-se dizer que não há fala neutra ou desprovida de intenção, mas sim posicionamentos que variam de acordo com os interlocutores, os gêneros discursivos e os valores em jogo. Faraco (2009) acrescenta que a língua não é apenas um sistema gramatical, mas uma forma de agir no mundo, em que os sujeitos mobilizam diferentes recursos estilísticos para se fazer compreender, persuadir ou pertencer a determinados grupos, a depender da situação discursiva.

Essa variação, muitas vezes, entendida na escola como "erro" ou "desvio", é, na verdade, uma materialização da formação discursiva e ideológica dos falantes, situando na sua fala, as suas identidades, lugares sociais que ocupam e seus modos de ser e existir. Bagno (2007) reforça que o domínio da norma dita padrão é apenas uma entre as muitas possibilidades estilísticas da língua portuguesa, e que reconhecer a pluralidade de estilos e registros é fundamental para uma educação linguística crítica e repleta de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando a pesquisa, mas não esgotando a possibilidade de continuar este raciocínio epistemológico, pode-se reiterar que essa tese buscou compreender as identidades linguísticas, a partir das narrativas de professores que atuam na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em uma escola pública localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro.

A pesquisa dialoga diretamente com os campos da Educação e da Linguística, investigando como os letramentos escolares e sociais se materializam e dialogam no cotidiano de uma escola situada em favela, onde as disputas simbólicas, culturais e linguísticas operam cotidianamente e acabam por silenciar vozes historicamente marginalizadas.

A fala dos professores e suas vivências com os letramentos evidenciaram que a escola já não deve atuar somente com um viés linguístico-pedagógico, mas deve priorizar também o aspecto social e político que estão presentes no cotidiano escolar, já que a língua e a cultura se entrecruzam na sala de aula, numa perspectiva polifônica e dialógica (Bakhtin, 1997).

Apesar das barreiras impostas por um sistema educacional, que tradicionalmente, tende a homogeneizar e dos desafios de circular e vivenciar a dinâmica da favela carioca, os sujeitos dessa pesquisa, cujas experiências foram compartilhadas, têm desenvolvido práticas pedagógicas que buscam valorizar as diferentes formas de letramento e as identidades linguísticas dos alunos, partindo do pressuposto que:

A língua é heterogênea, variável e seu estudo não se esgota na análise de propriedades intrínsecas. 2. Em relação à língua, a escola tem no ensino da escrita sua missão fundamental, mas não única. 3. Quando apreende a escrita, o aluno se torna bimodal na sua própria língua materna. 4. O uso da língua se dá em textos, sejam eles falados ou escritos e não em unidades isoladas. (MARCUSCHI, 1996, p. 1-2)

Diante do exposto, a professora Sabrina relata, com sensibilidade crítica, que o que as crianças vivem fora da escola chega junto com elas na sala de aula; o vocabulário, as histórias, até as brincadeiras carregam a marca da realidade vivida. Segundo ela, escutar isso com atenção é parte do trabalho pedagógico. Já o professor João destaca que, muitas vezes, ensinar é mais sobre escutar do que sobre falar; o que os alunos trazem de casa e da rua precisa ser acolhido como parte legítima do processo de letramento e alfabetização. A escola não pode transformar a linguagem em barreira, mas em ponte para a construção de novos conhecimentos.

e das múltiplas violências impostas a seus alunos.

Esses professores denunciam, resistem e (re)criam práticas pedagógicas que valorizam as pluralidades linguísticas e culturais que atravessam suas vivências, como pode ser observada nessas falas que foram rememoradas, para enfatizar a contribuição singular desses docentes, que compreendem que a linguagem não é autônoma em relação às formações sociais e nem se reduz à ideologia. (Fiorin, 2006)

Dessa maneira, a linguagem se apresenta como um espaço dinâmico de interação entre o social, o ideológico e o linguístico, evidenciando a complexa articulação entre linguagem, ideologia e sociedade; e sua importância na construção de sentidos. A escuta sensível dos professores em relação às crianças evidenciou, também, um movimento de resistência cotidiana diante das pressões de um sistema educacional que, intencionalmente, busca padronizar o híbrido e fragmentar o tempo escolar (Kohan, 2015). Tal sistema impõe uma lógica acelerada, marcada por um excesso de propostas e avaliações que, muitas vezes, estão dissociadas da realidade concreta da sala de aula.

Em vez de se conformarem a uma prática pedagógica estéril, limitada por avaliações externas e pela lógica do desempenho, esses docentes buscam reinventar suas ações, adaptando o conteúdo às realidades dos alunos, construindo pontes entre o currículo oficial e os saberes histórico-sociais da favela. Muitas dessas iniciativas são espontâneas, fruto da observação sensível das necessidades dos estudantes, e mostram que, mesmo diante de uma estrutura defasada, há espaço para a criação e para o exercício de uma pedagogia emancipadora, que se insurge contra o caos e propõe caminhos outros.

As falas docentes, permeadas por afetos, angústias e esperanças, revelaram um cenário de luta diária contra as violências simbólicas que marcam o espaço escolar. Essa postura reafirma a potência do professor como sujeito político, capaz de ressignificar o fazer pedagógico a partir das vozes e experiências daqueles que historicamente foram silenciados.

No que se refere à percepção do local da pesquisa, nota-se que é uma escola situada na Zona Norte do Rio de Janeiro, região marcada por desigualdades sociais, precarização dos serviços públicos e estigmatização territorial. No entanto, ao adentrar na escola com uma escuta atenta, foi possível perceber a riqueza cultural e linguística que ali pulsa.

Nesse contexto em que o Estado opera às margens, também a escola e suas práticas linguísticas passam a funcionar sob essa lógica de desigualdade, produzindo e reproduzindo distinções simbólicas entre o que é considerado legítimo e o que é rotulado como desvio.

Entretanto, como destaca Daniel Silva (2020), a linguagem é uma forma de ação no mundo, e é justamente nas brechas da precariedade que os sujeitos escolares constroem práticas de resistência e reinvenção discursiva. Professores e alunos das favelas criam sentidos a partir de suas experiências, ressignificando a própria ideia de “falar certo” ou “escrever bem” e ampliando o conceito de letramento para abarcar os modos de ler, narrar e viver que emergem desses territórios. Ao articular-se com Gabriel Nascimento (2019), compreende-se que tais práticas desestabilizam o *racismo linguístico* que estrutura a escola e a sociedade, expondo a natureza política da língua e revelando que os letramentos são expressões de poder e identidade.

Nesse sentido, nas margens onde o Estado regula e reprime, a linguagem se torna instrumento de esperança e de produção de conhecimento, uma ação cotidiana de afirmação da vida e de construção de outros modos possíveis de estar no mundo. Essa percepção amplia o entendimento da linguagem como prática social, situada e atravessada por relações de poder, e convoca a academia, os formuladores de políticas públicas e os gestores escolares a pensarem em propostas que não apenas tolerem a diversidade, mas a coloquem no centro do processo educativo. A valorização das identidades linguísticas dos alunos das favelas, longe de ser uma concessão, é uma necessidade para qualquer projeto de educação comprometido com a equidade e a justiça social.

As contribuições da pesquisa evidenciam que os letramentos escolares, quando articulados às vivências dos alunos, especialmente em espaços de vulnerabilidade social, podem se tornar instrumentos de afirmação identitária. Stuart Hall (2006), por sua vez, alerta acerca do caráter híbrido, relacional e multifacetado das identidades, e neste estudo foi possível constatar que a constituição das identidades linguísticas dos alunos da favela se dá em constante disputa entre as forças hegemônicas e as práticas de linguagem oriundas de seus territórios.

No campo acadêmico, o estudo amplia o debate sobre as relações entre letramento, identidade e território, ao trazer para o centro da análise as experiências de professores que atuam na interseção entre a escola e a favela. Ao articular teoria e prática, o trabalho oferece subsídios para pesquisas futuras e para a formulação de políticas educacionais mais sensíveis à diversidade sociolinguística do Brasil. Ao mesmo tempo, evidencia como os docentes, mesmo em contextos de escassez de recursos e apoio institucional, constroem estratégias pedagógicas conscientes, sensíveis à realidade das crianças.

Longe de se configurar como um receituário acadêmico, esta pesquisa propõe um diálogo entre os fundamentos teóricos e as práticas didático-pedagógicas, contribuindo tanto para o aprofundamento das discussões acadêmicas quanto para sugestões de possíveis intervenções didáticas voltadas à valorização da diversidade linguística e ao enfrentamento das desigualdades históricas na esfera educacional.

Ao evidenciar que os alunos da favela carregam consigo saberes próprios, que muitas vezes são desconsiderados pela escola, esse trabalho chama atenção para a urgência de práticas pedagógicas que acolham e reconheçam essas vozes. A escuta das identidades linguísticas não deve ser apenas uma estratégia didática, mas um posicionamento político frente às desigualdades históricas que atravessam a educação brasileira.

A diversidade linguística presente nas favelas cariocas, frequentemente marginalizadas pelo ensino normativo, reforça a necessidade de um olhar mais amplo sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, desde os eventos de letramento até o domínio do código linguístico e seus desdobramentos político-sociais. Conforme aponta Soares (1989), a teoria da deficiência cultural, ainda presente em muitas práticas escolares, atribui erroneamente às crianças das camadas populares uma deficiência linguística, desconsiderando as riquezas dos seus repertórios discursivos.

Além disso, denunciar o racismo linguístico, que inferioriza falas e saberes advindos das favelas, é um imperativo ético desta tese. A língua, como lugar de luta e poder (Pêcheux, 1995), não é neutra. Ao contrário, carrega em si os traços de desigualdades históricas e sociais. No entanto, o que esta pesquisa mostra é que os professores da escola estudada assumem, muitas vezes de forma solitária, o enfrentamento dessa exclusão. Criam estratégias didático-pedagógicas para acolher, escutar, respeitar e dialogar com as linguagens que os alunos trazem.

Dessa maneira, o preconceito linguístico, como aponta Bagno (1999), não se apresenta de forma isolada, mas vinculado a outros preconceitos de ordem social, racial e regional. Nas escolas situadas em contextos de favela, esse processo de exclusão linguística adquire contornos ainda mais complexos, pois atinge diretamente sujeitos historicamente marginalizados e racializados.

Os relatos dos professores indicam que a escola, ao tentar impor uma norma culta homogênea, muitas vezes aprofunda as desigualdades sociais e limita as possibilidades de aprendizagem de outros. Bourdieu (1970) discute a ideia de mercado linguístico e como a

linguagem dos grupos dominantes se impõe como referencial de legitimidade, desvalorizando outras formas de expressão.

Assim, as crianças provenientes de contextos periféricos enfrentam desafios adicionais na escolarização, posto que suas formas de comunicação nem sempre são reconhecidas como válidas ou legítimas no espaço escolar. Entretanto, é importante ressaltar que a “língua e sociedade estão indissoluvelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma constituindo a outra.” (Bagno, 2007, p. 5) Sendo assim, os alunos vão levar à sala de aula, sua identidade linguística e cultural.

A relação entre oralidade e escrita também emerge como um ponto central na discussão dos professores. Como destaca Castilho (2000), a distinção entre essas duas modalidades linguísticas não deve ser vista como hierárquica, mas sim como complementar. Bagno (2007) contribui nessa discussão, afirmando que: “existe uma grande zona intermediária, em que a norma-padrão influencia a variação linguística e a variação linguística influencia a norma-padrão.” (BAGNO, 2007, p. 11)

A norma-padrão, sob o viés da gramática normativa e da cultura grafocêntrica, é colocada à categoria de superioridade, enquanto as demais manifestações linguísticas são vistas como inferiores, incorretas ou sem valor. No entanto, os professores que compartilharam suas experiências nesta pesquisa, resistem a essa lógica hegemônica e atuam no enfrentamento cotidiano do preconceito linguístico, criando práticas que reconhecem as experiências linguísticas dos alunos como legítimas e potentes.

Como expressa uma das docentes entrevistadas: Eles falam como a vida ensinou. E a gente precisa ensinar o que a escola pede, mas sem apagar isso. (fala reescrita do Grupo Focal). Essa fala, atravessada por consciência crítica e sensibilidade pedagógica, explicita o movimento entre acolhimento, escuta e mediação, que desloca a docência do lugar de imposição ou uma mera reprodução conteudista para o da valorização das identidades e letramentos que entrecruzam o espaço escolar.

Compreender essas práticas e dar visibilidade a tais experiências significa afirmar que a escola situada na favela é também espaço de resistência, onde se constroem saberes e se disputam sentidos. O ensino da língua, nesses territórios, ultrapassa o caráter técnico e instrucional, e se inscreve como ação de enfrentamento às opressões históricas.

Faraco (2008) e Freire (1970) apontam que a linguagem carrega valores, projetos de mundo, extrações sociais, e a escolha de uma norma única como referência, revela o desejo de

homogeneização e apagamento das diferenças, bem como afirma Faraco (2006) acerca da norma culta escolar, que é tomada como única legítima, frequentemente funciona como um dispositivo de exclusão simbólica daqueles que não partilham do mesmo repertório.

Contudo, como demonstrado nesta tese, os professores atuam na contramão desse processo, ao reconfigurarem seus fazeres pedagógicos em diálogo com as vozes dos alunos e com os marcadores sociais que os atravessam. Dizer que “ensinar sem apagar é possível”, é dizer também que a linguagem pode ser caminho para a emancipação e não instrumento de dominação.

Diante desse cenário, este estudo contribui para o avanço do conhecimento sobre as relações entre letramento, identidade e desigualdade social no contexto escolar, oferecendo subsídios teóricos e práticos para o avanço das políticas educacionais e práxis pedagógica em áreas favelizadas.

Nesse sentido, os dados apontam para práticas docentes que promovem uma práxis pedagógica dialógica e sensível, ainda que imersas em um cenário de abandono por parte do poder público. A favela, enquanto espaço social tão violado e atravessado por desigualdades, é também espaço de potência e resistência. As ações dos professores, longe de serem assistencialistas ou compensatórias, mostram a possibilidade de uma pedagogia de escuta, e insurgências.

Marcelo Burgos (1998) reforça que a favela não é um espaço homogêneo, representando apenas as lacunas e ausências de elementos básicos para o bem-estar social, mas caracteriza um território de produção cultural, de saberes e subjetividades. Nesse cenário, ensinar e aprender a língua é, sobretudo, um ato de construção e expressão identitária, onde as vozes dos sujeitos ganham forma, legitimidade num discurso polifônico que configura a sala de aula.

Diante disso, a descentralização do padrão linguístico-cultural e a valorização da pluralidade são aspectos fundamentais para entender os letramentos na contemporaneidade. A abordagem de Hall (2006) sugere que o reconhecimento das identidades como múltiplas e mutáveis; híbridas e com diversas facetas culturais.

No que tange ao letramento, há um aprofundamento conceitual a partir das contribuições de Rojo (2023), Soares (1997) e Street (2007, 2014). A abordagem evolutiva do termo mostra como ele se expandiu para além da simples decodificação da escrita, incluindo práticas sociais e culturais. A distinção entre alfabetização e letramento fica evidente, destacando que a segunda envolve múltiplos usos da linguagem na sociedade, além do

contexto escolar.

A perspectiva de Street (2014) amplia essa compreensão ao criticar a "pedagogização" do letramento e ressaltar sua relação com poder e ideologia. Esse ponto é relevante para repensar as abordagens educacionais e garantir práticas mais inclusivas e diversas, alinhadas à realidade sociocultural dos alunos.

Como afirma Kramer (2006), as crianças são sujeitos históricos e sociais, inseridos em contextos marcados por disputas simbólicas, políticas e culturais. Essa perspectiva é fundamental para compreender que, ao chegarem à escola, essas crianças trazem consigo não apenas vivências particulares, mas também marcas histórico-sociais do espaço que habitam e das linguagens que constroem nas interações cotidianas. Essa concepção aparece nas falas dos professores que participaram da pesquisa, uma vez que identificam nas crianças da favela, não apenas carências e lacunas, mas repertórios potentes que precisam ser reconhecidos, ressignificados, ampliados pela escola.

Assim, esta tese reafirma-se na necessidade de uma abordagem educacional que reconheça e valorize os diversos letramentos e identidades linguísticas presentes nas favelas, levando em consideração que tais letramentos não são neutros, mas atravessados por relações de poder que se expressam nas práticas pedagógicas e sociais (Soares, 2017, p. 24). Os resultados desta pesquisa trouxeram contribuições significativas para a compreensão das identidades linguísticas e das dinâmicas desses letramentos na escola municipal, situada na Zona Norte do Rio de Janeiro.

Outrossim, as experiências aqui declaradas reforçam a necessidade de políticas públicas, para atuarem em conjunto e de forma sistemática com a BNCC (2018) e os PCNs (1997), que considerem a diversidade linguística e cultural como eixo estruturante da formação docente e do currículo escolar. Para que uma escola seja, de fato, inclusiva, é preciso que ela garanta um espaço seguro e representativo, onde as múltiplas identidades dos alunos possam florescer sem medo ou vergonha.

Assim, esta pesquisa contribui com o debate acadêmico e prático ao discutir os modos como a linguagem, o território e a docência se conectam nos processos de ensino e aprendizagem. Aponta para uma educação que, como defendia Freire (1987), parte da realidade do aluno para construir conhecimento. Reforça, ainda, que não há emancipação possível sem o reconhecimento das vozes historicamente silenciadas.

Compreende-se, portanto, que educar, no campo da linguagem, é fomentar possibilidades de formação crítica, sensível às contradições sociais e comprometida com a transformação da realidade. No contexto da favela, marcado por múltiplas vulnerabilidades e pela violência simbólica do preconceito linguístico, o papel do educador não pode se restringir à mera reprodução de normas técnicas ou conteúdos padronizados. Educar, nesse cenário, exige romper com a lógica do ensino bancário (Freire, 1970), que apenas treina ou instrui, para afirmar uma prática pedagógica dialógica, problematizadora e libertadora.

A escola torna-se, então, espaço de disputa e de potência, na medida em que possibilita ao sujeito não apenas o pertencimento, mas a ação transformadora sobre o mundo que circula. Formar linguisticamente é também formar politicamente: formar sujeitos que não apenas interpretam, mas transformam as estruturas que os oprimem. (Soares, 1989)

Nesse sentido, como aponta Apple (1982), embora o currículo tradicional seja frequentemente utilizado como ferramenta de reprodução das desigualdades, ele pode ser ressignificado como instrumento de transformação quando mobilizado de maneira crítica. Mesmo em meio aos desafios diários, os professores constroem cotidianamente uma prática pedagógica situada, que reconhece a pluralidade da língua e das experiências dos sujeitos.

A escola na favela na Zona Norte carioca torna-se um espaço de esperança e resistência, em que os saberes da localidade não são descartados, mas reconfigurados como parte legítima do processo educativo.

Diante desse cenário, faz-se necessário que a formação de professores inclua reflexões sobre o preconceito linguístico e estratégias pedagógicas que considerem os letramentos sociais como parte fundamental do processo educativo, no que tange ao letramento e à alfabetização. A escola precisa ser um espaço de acolhimento e não de repulsão, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas identidades linguísticas e culturais.

A relação entre identidade e letramentos aparece como um ponto fundamental na análise das narrativas docentes, no contexto da Zona Norte do Rio de Janeiro, onde as práticas escolares estão atravessadas pelas dinâmicas territoriais e culturais da favela. A transição entre fases da educação básica, a saber, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, não se dá por rupturas, mas por um processo de continuidades, apesar das diferentes concepções de leitura, escrita e alfabetização abordados em cada segmento.

Nessa perspectiva, ensinar a língua é também ensinar a transitar num mundo de palavras marcadas por ideologias (Bakhtin, 2003), e isso se expressa com força nos espaços

onde a linguagem dos alunos carrega marcas de resistência e pertencimento. A escola, muitas vezes, adota uma postura de negação dessas vozes plurais, reforçando um currículo normativo que, como aponta Apple (1982), tende a reproduzir as desigualdades sociais.

No entanto, os relatos dos professores demonstram que há tensionamentos e possibilidades de ruptura: práticas que acolhem a diversidade linguística e cultural dos estudantes contribuem para um ensino mais dialógico e sensível às experiências de vida das crianças.

Encerrar esta reflexão exigiu, antes, reafirmar o escopo fundamental desta tese: um estudo que, ao desvelar as narrativas docentes, evidencia os modos de ser, existir, falar e ensinar na favela, propondo um posicionamento ético, político e pedagógico engajado em direção a práticas que reconheçam e valorizem a diversidade linguística.

Importa, por fim, enfatizar o que se apresenta como absolutamente essencial: uma escola que reconhece os letramentos múltiplos de seus sujeitos é, acima de tudo, uma escola que respeita a vida em todas as suas formas de existência e expressão linguístico-cultural.

Como propostas para trabalhos futuros, compreende-se como imprescindível a ampliação dos estudos que articulem práticas pedagógicas e formação docente crítica em favela, considerando os marcadores sociais, especialmente, de raça, classe e território, como elementos constitutivos das experiências de linguagem e do processo educacional.

Pesquisas futuras poderão também aprofundar a análise da atuação docente sob a perspectiva dos multiletramentos (Rojo, 2009; Cope; Kalantzis, 2000), considerando a linguagem digital e seus desdobramentos político-pedagógicos; das pedagogias decoloniais (Walsh, 2009) de modo a discutir os efeitos e impactos do racismo linguístico, da padronização curricular e das políticas de silenciamento nas escolas periféricas.

Torna-se urgente, inclusive, investigar como as redes de resistência construídas por professores podem operar como dispositivos de reexistência (Souza Santos, 2010), afirmando outras formas de ensinar, aprender e legitimar os saberes linguísticos dos sujeitos histórica e socialmente subalternizados.

Tal agenda de pesquisa deve comprometer-se com práticas que rompam com os discursos hegemônicos sobre língua, identidade e escolarização, promovendo um projeto de educação embasado no reconhecimento da diferença como valor formativo e da linguagem como campo de disputa, poder e autonomia. Outra possibilidade seria desenvolver pesquisas que envolvam as narrativas dos próprios alunos como sujeitos ativos na produção do conhecimento, explorando suas percepções sobre a escola, a linguagem e identidades.

O paradigma educacional dominante, estruturado sob uma concepção eurocêntrica de linguagem, de currículo e de saber, tem sido responsável por perpetuar práticas excludentes que se manifestam, sobretudo, no modo como a escola trata os diferentes modos de falar, escrever e compreender o mundo.

Romper com esses modelos não é apenas uma escolha metodológica ou didática, mas sim um posicionamento político. É reconhecer que a linguagem não é neutra, tampouco homogênea ou estática, e que os sujeitos que chegam à escola carregam consigo marcas históricas, culturais e territoriais que precisam ser valorizadas. As identidades linguísticas, neste contexto, não são meros elementos da aprendizagem, mas constituem a base sobre a qual o sujeito se forma, se expressa e se reconhece.

Esse movimento não se faz sem rupturas bruscas. Ele exige deslocamentos e a revisão crítica dos materiais didáticos, dos projetos pedagógicos e das formas de avaliação que, muitas vezes, reforçam uma lógica de exclusão e fracasso escolar para aqueles que não performam a linguagem esperada. Vale ressaltar que uma escola plural não é aquela que apenas tolera a diversidade, mas que a reconhece como princípio estruturante de sua existência.

O caminho é longo, permeado por desafios concretos, como a precária condição de trabalho, a violência nos territórios, a escassez de recursos e o cansaço cotidiano. Mas, ainda assim, é possível afirmar que a pedagogia que insurge, que escuta atentamente as demandas, que dispõe da sensibilidade no trato com a diversidade e do compromisso ético com os territórios populares podem representar os primeiros passos rumo à educação plural, inclusiva e emancipadora.

Dessa forma, uma escola que considera os letramentos múltiplos de seus sujeitos, que valoriza suas identidades e que transforma o ensino da língua em ferramenta de vida e pertencimento, é uma escola que se compromete com a justiça social, com a liberdade e com a produção de novas histórias narradas com as vozes, as identidades, os saberes e as palavras de quem, por tanto tempo, foi silenciado.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Nilda; MACEDO, Elizabeth F. de; OLIVEIRA, Inês B. de; MANHÃES, L. C. *Criar currículo no cotidiano*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org.). *O papel da pesquisa na formação e prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2002. p. 55–70.

ANDRÉ, Marli. *O papel da pesquisa na formação e prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2002.

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAGÃO, Aucilane Santos. A criação dos verbos ter e haver em construções existenciais na fala dos moradores do povoado "Faixa" em Canindé de São Francisco - SE. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

AROUCA, Marcelo de Jesus. Pedagogias de favelas: "castelando" as relações entre práticas socioculturais e currículos escolares. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

ÁVILA, Izabel Cristina Galião; SOUZA, Ana Cristina Marques de. Desafios da docência: enfrentamentos do fazer pedagógico na formação dos professores na contemporaneidade. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 16, 5 maio 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/16/desafios-da-docencia-enfrentamentos-do-fazer-pedagogico-na-formacao-dos-professores-na-contemporaneidade>. Acesso em: 23 jan. 2025.

AZEREDO, José Carlos de. *A linguística, o texto e o ensino da língua*. São Paulo: Parábola, 2018.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. *Mas o que é mesmo variação linguística?* São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Laud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail M. (Valentin Nikoláievitch Volochínov). *Marxismo e filosofia de linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2003.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jan. 2025.

BATISTA, L. C. M. Uma escola que deu certo: as práticas de letramento de escola pública brasileira. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BAPTISTA, M. A. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 16 (Edição Especial), 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/585/407>. Acesso em: 1 abr. 2023.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 427–443, maio/ago.2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Zf3sZrkPnSZp6yWfzckRfVK/?lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2025.

BAZERMAN, Charles. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BOYER, Henri. *Introduction à la sociolinguistique*. Paris: Dunod, 2001.

BORBA, Marília dos Santos; ARAGÃO, Rodrigo. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. *Polifonia*, Cuiabá, v. 19, n. 25, p. 223–240, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/576>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Luiz Percival Leme. *À sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BRITO, Luiz Percival Leme. *À sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BURGOS, Marcelo Baumann (org.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Pallas, 2009.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional da democracia. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, p. 1015–1054, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/vfkvJ7wyP4XHSJCPSpBzRjz/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BURGOS, Marcelo Baumann. Favela e luta pela cidade: esboço de um argumento. In: _____. *O que é favela, afinal*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Pallas, 2009. p. 52–53.

BURGOS, Marcelo Baumann. *Cidade, territórios e cidadania*. Dados, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 181-201, 2005.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito favela”. In: PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (orgs.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Pallas, 2010.

BUZATO, Marcelo. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, Ana Elisa et al. (org.). *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 41–53.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Scipione, 2003.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Problemas de linguística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1969.

CARDOSO, Elisângela Isabel. Palavreados da Terra dos Pirlampos – glossário regional de Uauá – Bahia: uma proposta de reconhecimento e valorização do dialeto sertanejo para estudantes da EPT. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal da Bahia, Salvador, 2019.

- CARDOSO, Beatriz.** Mediação literária na educação infantil. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, M. G. de C. *Glossário Ceale de termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: CEALE/UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediacao-literaria-na-educacao-infantil>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- CASTILHO, Ataliba T. de.** Português falado e ensino da gramática. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 103–136, 2000.
- CARVALHO, Marlene.** *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- CIELO, Carla Aparecida.** Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- CÓCCO, Maria Fernandes.** *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como os professores podem ensiná-las a escrever e ler*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary.** *Multiletramentos: os começos de uma ideia* [Multiliteracies: the beginnings of an idea]. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). *Multiletramentos: o aprendizado da linguagem e o design de futuros sociais* [Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures]. New York: Routledge, 2000. p. 3–8.
- CORRÊA, Maria Lúcia G.** Epistemologias na introdução e no desenvolvimento de práticas escritas: identidades em jogo. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, n. spe, p. 127–167, ago. 2015.
- CORTEZ, Cinara Monteiro.** Que escola é possível? Gerando entendimentos sobre os desafios no cotidiano escolar e nas aulas de língua portuguesa em uma escola pública na favela. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley.** *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- CYRANKA, Claudete; BARROSO, Luciana.** Pedagogia da variação linguística e ensino de gêneros numa sociedade multidialetal. *Linhas Críticas*, v. 22, n. 49, p. 170–191, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/lc/a/5qkp6XXY8zpZ4tHObgFdzkR/>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; ANTUNES JÚNIOR, J. A. V.** *Design science research: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia*. Porto Alegre: Bookman, 2015. 204 p.
- FARACO, Carlos Alberto.** *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Entre a norma culta e a norma curta. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e dialogismo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERES, Beatriz dos Santos. Linguagem em revista. *Ano 03, n. 5*. Niterói, 2006.

FRAGA, L.; FERREIRA, A. de J. Linguagem e raça. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, n. 1, p. 1–5, jan. 2021.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Helena Maria. A estratégia da ressemiotização e o ensino de leitura: contribuições para a formação de professores. *Revista Devir Educação*, Lavras, v. 2, n. 1, p. 37–54, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/download/57/56/>. Acesso em: 6 ago. 2018.

FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos; ESCOTT, Clarice Monteiro. Adaptação curricular: um processo em construção para uma inclusão efetiva. In: SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; AGNOL, Anderson Dall (org.). *Reflexões sobre o currículo inclusivo*. Bento Gonçalves: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2018. p. 157–176. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/conselheirrolafaiete/ensino-1/napnee/copy_of_LivroReflexessobreoCurrículoInclusivo21.pdf. Acesso em: 24 jan. 2025.

FIORIN, José Luiz (org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1998.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e ideologia. 14. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1970.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Adriano Vargas; RIBEIRO, William de Goes. Disputas pela Base Nacional Comum Curricular: pensando em diferença e em educação. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 226–246, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.34485>. Acesso em: 8 jun. 2025.

FORTUNATO, Julio Cesar Gomes et al. A escola e a interculturalidade nas favelas do Rio de Janeiro. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 19, 26 maio 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/19/a-escola-e-a-interculturalidade-nas-favelas-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 10 jun. 2025.

GARCIA, R. L. *A formação de professoras alfabetizadoras: reflexões sobre a prática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2019.

GOULART, C. M. A. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri; GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 14, p. 48–61, 2021. Disponível em: <https://www.academia.edu/60854595/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: mar. 2024.

GATTI, Bernadete A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAVELOCK, Eric. *A musa aprende a escrever*. Tradução de Maria Leonor Santa Bárbara. Lisboa: Gradiva, 1996.

HOFFMANN, Elizandra. O ensino da língua materna e a heterogeneidade da língua no ensino médio da Escola Estadual Profª Ana Maria das Graças de Souza Noronha em Cáceres/MT. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019.

HYMES, Dell. Sobre competência comunicativa. *Revista Desempenho*, Brasília, DF, v. 10, n. 1, p. 74–104, jun. 2009. Disponível em: <http://www.revistadesempenho.org.br>. Acesso em: 2 jan. 2014.

KRAMER, Sônia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2010.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 13–21.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: TFOUNI, Leda V. (org.). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15–61.

KLEIMAN, Ângela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (org.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

KLEIMAN, Ângela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a escrever? Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

KRESS, Gunther; LEITE-GARCIA, Regina; VAN LEEUWEN, Theo. Semiótica discursiva. In: VAN DIJK, Teun A. (org.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 373–416.

KRESS, Gunther. *O letramento na era da mídia digital*. Tradução de Solange Pinheiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

KOHAN, Walter O. Visões de filosofia: infância. *ALEA*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216–226, 2015.

KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana Alves (org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-15-08-16-19-55-49.pdf>. Acesso em: abr. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2011.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antônio. A continuidade do “problema da favela”. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi (org.). *Cidade: história e desafios*. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 220–237.

NASCIMENTO, GABRIEL. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

LEONARDOS, Ana Carolina; GOMES, Cláudia Andrea; WALTER, Renato Kluck. *Estudo de caso aplicado às inovações educacionais: uma metodologia*. Brasília: INEP, 1994.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1999.

LIMA, Solange Simões de. *Currículo e práticas escolares nas periferias: deslocamentos e traduções*. In: BARROSO, João; SANTOMÉ, Jurjo Torres; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Currículo e sociedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 145–168.

LOPES, Alice Casimiro. *O ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MAIMONE, Ivone Santana. Projeto de letramento para uma mudança de olhar: um artefato para o combate ao bullying. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A língua falada e o ensino de português. Departamento de Letras, UFPE, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Lisboa: Edições Avante, 1973.

MATTOSO CÂMARA JR., Joaquim. *Problemas de linguística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1969.

MILROY, James. *Linguistic variation and change: on the historical sociolinguistics of English*. Oxford: Basil Blackwell, 1992.

MELO, Ana Cláudia Carvalho. Sociolinguística da oralidade à escrita na formação de docentes do campo da área de linguagem. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 3, p. 621–626, mar. 2012.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

MOREIRA, João Luiz Rhoden; ZANCAN, Sônia. A perspectiva da abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural: possibilidade metodológica na pesquisa em educação. *Educação*, v. 45, p. 1–22, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117162553062>. Acesso em: 20 jun. 2025.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca. *O correto e o incorreto na linguagem: reflexão voltada para o ensino de português como língua materna*. Rio de Janeiro: MEC, 1974.

OLIVEIRA, Naira Augusta Pedroso de Sousa. Que bicho é esse? A oralidade na BNCC. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes, 1986.

PADULA, Ricardo; FIORI, José Luis. Brasil: geopolítica e "abertura para o pacífico". *Brazilian Journal of Political Economy*, v. 36, n. 3, p. 536–556, jul. 2016.

PERLMAN, Janice. *O mito da marginalidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

POSSENTI, Sírío. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, Roxane. Entrevista concedida a Escrevendo o Futuro. *Escrevendo o Futuro*, 2023. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/revista-digital/artigo/59/entrevista-roxane-rojo>. Acesso em: mar. 2024.

ROJO, Roxane Helena R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena R. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11–31.

RANDOLPHO, Angela; BURGOS, Marcelo Baumann (org.). *A escola e a favela*. Edição Kindle. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Ed. Pallas, 2009.

RIVADENEIRA, A. W. et al. Getting our head in the clouds: toward evaluation studies of tagclouds. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 2007. p. 995–998. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/1240624.1240775>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SANT'ANNA, A. P. Efeito escola e efeito vizinhança: uma análise das desigualdades educacionais. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 3, p. 715–731, 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com>. Acesso em: 30 dez. 2024.

SANTOS, Luana Caroline. Violência armada e escola pública: desafios à atuação do professor em favelas do Rio de Janeiro. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SANTOS, M. E. P.; LUCENA, M. I. P. O letramento escolarizado e as práticas multiletradas em contexto superdiverso de fronteira. *Línguas & Letras*, v. 19, n. 44, 2018. <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20180022>. Acesso em: 1 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SENA, Adenildes Ribeiro. Letramentos ressonantes nas aulas de língua portuguesa. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

SILVA, G.; AMORIM, S. S. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549–1759). *Interações (Campo Grande)*, v. 18, n. 4, p. 185–196, out. 2017.

SILVA, DANIEL. Sociolinguística da esperança: linguagem, desigualdade e vida. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flavio. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143–160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 23. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 9. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA, F. M. de et al. A violência urbana e suas consequências em um centro de atenção psicossocial na zona norte do município do Rio de Janeiro. *Saúde e Sociedade*, v. 20, n. 2, p. 363–376, abr. 2011.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. III – Séculos XVI-XVII. Petrópolis: Vozes, 2005. Cap. 18 (Uma história da alfabetização de adultos no Brasil).

STREET, Brian; BAGNO, Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 465–488, 2007. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488>. Acesso em: 10 jun. 2025.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TINÔCO, G. M. A. M. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7–20.

VASCONCELOS, Maria Selma Oliveira; SOUZA, Sirlene Barbosa de. Os usos de recursos e de materiais didáticos no ensino da leitura e da escrita: concepções e práticas de uma professora da educação infantil. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2404040/VASCONCELOS%3B+SOUZA+-+2017.1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIEIRA, Simone Ribeiro; CORRÊA, Célia Maria Monteiro de Lacerda. Colocação pronominal no português do Brasil: a contribuição de estudos de percepção auditiva. *Letras de Hoje*, v. 52, n. 1, p. 87–96, jan. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 24. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade e colonialidade do poder: um olhar a partir da diferença colonial*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 87–118.

ZORZI, Jussara Lopes. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICE

O QUE HÁ DE GREGO NA ZONA NORTE DO RIO DE JANEIRO? MARCAS HISTÓRICAS DA RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA SOB A PERSPECTIVA DE HAVELOCK

Considerando-se a questão das relações que a criança estabelece com a escrita, parece relevante retomar aspectos de como a humanidade viveu a experiência da substituição da transição da oralidade para a escrita. Esse dilema que caracteriza um desconforto, uma inquietação que a criança vive, parece de certo modo, retomar um cenário que acompanha a história da humanidade no que diz respeito às relações do ser humano com a escrita.

MARCAS HISTÓRICAS ENTRE ORALIDADE E ESCRITA SOB A PERSPECTIVA DE HAVELOCK

A história da literatura europeia mostra como a musa grega representa a voz de povos mediterrâneos, que viveram bruscas mudanças no que tange à lógica da comunicação humana, durante três séculos e meio que separam Homero de Aristóteles, a oralidade da literacia. Na época pré-letrada da comunicação oral, a doutrinação dependia da palavra falada e a retenção da doutrina dependia da memória. Toda a dinâmica político-social usava-se da cultura oral.

A linguagem de Homero e Hesíodo, conforme afirma Havelock (1996) passa a ser questionada e enfraquecida pela chegada de um novo sistema de valor moral, autônomo, “simultaneamente capaz de internalização na consciência individual, era uma invenção literária, a saber, platônica, para a qual o iluminismo grego tinha construído os alicerces em substituição de um sentido oralista de a <<a coisa certa a se fazer>>, como um assunto de propriedade e de procedimento correto.”

As musas que cantavam *Ilíada*, recitavam a *Odisseia* e celebravam os deuses não tinham interesse em ler ou escrever, uma vez que em termos orais, como a elocução ou canto, narravam poemas, enquanto dançavam, espalhando-se acusticamente no espaço, como pode ser visto no poema *A Teogonia*: Fizeram as suas belas danças graciosas no elevado Hélicon, e moviam vigorosamente os pés. Então, lançando-se e escondendo-se, durante a noite, por entre o ar, começavam a cantar, com a sua bela voz... Infatigável corre o doce som dos seus lábios; Alegra-se a morada do pai, o tonitruante Zeus, com a voz das deusas, semelhante ao lírio, que se espalha à volta; [...] Elas foram para o Olimpo, deleitando com a sua bela voz, com um canto divino; e a negra terra ressoa à sua volta, enquanto cantam... (Havelock, 1996, p. 33)

A partir desse poema, pode-se notar que a língua falada fora suficientemente eficiente para fins de comunicação, disseminação e socialização cultural, artística. Logo, a transição - que não caracterizou a substituição de uma modalidade em detrimento de outra - causou desconforto significativo para possíveis readaptações de uma nova sintaxe, de uma nova dinâmica social, com novos artefatos agora escritos.

Dois séculos depois, a cultura documental e letrada – leitura e a escrita – começam a colidir e competir com a cultura do canto, da recitação e da memorização. A mensagem repleta de palavras instaura um processo cultural de transição. Começa-se a provocar uma disjunção entre a cultura oral e a cultura da leitura e da escrita, uma vez que “a musa da oralidade, cantora, declamadora, memorizadora, está a aprender a ler e a escrever – mas, em simultâneo, continua a cantar.” (Havelock, 1996, p. 33). Nesse sentido, a musa aprendeu a ler e a escrever enquanto ainda continuava a cantar.

A SOBREVIVÊNCIA DA ORALIDADE NA CULTURA MODERNA

A sobrevivência da oralidade na cultura moderna dá-se a partir da tecnologia, como a rádio, por exemplo. Esta faz emergir um passado histórico, uma consciência oral que seguia regras próprias de pensar e sentir. Resgata memórias, inclusive, uma crise cultural na comunicação humana, na história da Europa, cujos efeitos foram tantos psicológicos quanto sociais

A tecnologia do eletrônico, tão profundamente acústica, argumentava, reintroduzia uma forma de comunicação e, talvez, também, de experiência não linear e mais rica que revivia formas que existiram, subentendia, antes de a comunicação humana ter sentido a mão mortal do impresso. (Havelock, 1996, p. 40).

Os media eletrônicos, apesar de fazerem renascer a oralidade, não a traz de forma primária e genuína, uma vez que por baixo e ao lado de sua mensagem acústica ainda se oculta a mensagem escrita. Não há improvisação, mas sim uma preparação prévia de escrita para materializar o discurso oral, sendo a “própria tecnologia (...) filha do alfabeto, da literacia, de definições documentadas, de manuais de procedimentos impressos.” (Havelock, 1996, p. 48). Dessa forma, ao mesmo tempo em que a tecnologia reforçou o uso da escuta, também reforçou o uso da palavra escrita.

O DOMÍNIO DA PALAVRA ESCRITA

Com o passar dos anos, a palavra escrita começou a dominar de forma crescente e significativa sobre as massas e sobre os governos, de modo que se tornou “o único contexto no interior do qual se consideravam os problemas da consciência e da comunicação. Assim, a responsabilidade de carregar um código de comportamento memorizado, as grandes epopeias, coros cantados, execuções ritualizadas vão sendo remodeladas, transformando-se em caracteres. Houve uma redução da linguagem ao texto e da identidade pessoal à palavra escrita, assim como sinaliza Havelock (1996):

A presunção genérica é a de que as civilizações, para merecerem o nome, têm de se basear nalgum tipo de escrita, têm de ser, nalgum grau, letradas. Provavelmente, a maioria dos especialistas que se ocuparam destes assuntos, incluindo os classicistas, ainda partilha esta visão. É certamente verdade para os leigos. (Havelock, 1996, p. 73)

Apesar de as civilizações já funcionarem muito bem sem a escrita, tendo, portanto, suas artes, arquiteturas e instituições políticas próprias, surgiu a necessidade de preservar a identidade cultural, o que se daria a partir de um armazenamento linguístico, sustentado pela escrita. Tal fato gerou a presunção genérica de que as civilizações, para merecerem nome, teriam de ser baseadas em algum tipo de escrita. Dessa forma, compreende-se que a chegada da escrita não marcou apenas uma mudança linguística, sintática ou semântica, mas, sobretudo, trouxe uma mudança na lógica da consciência humana e da vida em sociedade.

Sabendo que a linguagem oral e, portanto, homérica foi considerada uma linguagem armazenada, inventada; esta tinha a intenção de garantir a sobrevivência da tradição cultural do povo grego. A poesia, por sua vez, tinha um aspecto funcional, uma vez que funcionava como “um método para preservar uma <<enciclopédia>> de hábitos sociais e das leis e convenções que constituíam a tradição cultural grega da época em que os poemas foram compostos” (Havelock, 1996, p. 76). Entretanto, a poesia, sob o olhar da modernidade, a percebeu como produto de uma arte imaginada para entreter.

Acrescente-se o fato de a poesia, sob a perspectiva da literacia, assumir um lugar de passatempo, mas era o instrumento eficaz e operativo de armazenamento de informação cultural, para disseminação e reutilização; era, por conseguinte, o instrumento para o estabelecimento de uma tradição cultural.

Segundo os gregos contemporâneos, o alfabeto grego provou ser o mais eficiente em

sua distribuição dentre todos os sistemas de comunicação, haja vista que possibilitou a formação de conceitos de informação, de código, de armazenamento cultural, por meio dos quais o próprio oralismo poderia ser julgado.

A arte da escrita instaurou lentamente, durante milênios, a invenção de signos com valores fonéticos. O progresso sinalizado foi o fato de possibilitar a identificação das sílabas de uma língua falada, atribuindo-lhe caracteres. Porém, o número de sílabas muito grande e “o resultante sistema de signos tornou-se difícil de memorizar e incômodo de usar.” (Havelock, 1996, p. 77) Dessa maneira, a invenção do discurso textual não só tornou obsoleta a oralidade, mas caracterizou um processo lento para seu estabelecimento como sistema de comunicação.

O alfabeto foi inventado no ápice dos cantos entoados pela musa. Esta, agora, traduz-se numa escritora; “ela, que requeria pessoas para a ouvirem, convida-as agora a ler. Faz-se justiça ao atribuir-lhe ambos os papéis.” (Havelock, 1996, p. 79). A musa da oralidade está aprendendo a ler e a escrever, no entanto, continua a cantar, simultaneamente. A escrita, dessa maneira, trouxe consigo uma memória artificial nos documentos preservados, congelados num vocabulário e numa ordem fixos.

LÍNGUA, FALA E ORALIDADE

A língua consiste num fenômeno que opera como um meio de comunicação intersubjetivo. “Desde o início da raça humana, a comunicação foi interpessoal, um acontecimento entre membros de uma família na mesma habitação, ou quando duas ou mais pessoas se encontravam na mesma área pública.” (Havelock, 1996, p. 81). Ao passo que a fala se refere a uma conversa não ensaiada, expressiva de sensações imediatas, impressões e sentimentos.

Ela é significativamente móvel e flexível, dinâmica e viva; nela reside a essência da comunicação, “um processo de troca espontânea, variada, flexível, expressiva e momentânea.” (Havelock, 1996, p. 82) Ao passo que a escrita é o oposto: é fixa, permanente, imóvel; é também o lugar onde a espontaneidade, a mobilidade, a improvisação e a rápida reação do discurso falado desaparecem. No que se refere à oralidade primária, as relações intersubjetivas entre os seres humanos eram reguladas exclusivamente pela acústica e pelos gestos corporais.

Os poetas da oralidade estavam conscientes da sua função didática. A musa, por sua vez, era a sua mestra e a mestra das suas audiências. Era, portanto, acústica a relação entre o

homem e a sociedade, entre ele e a cultura, a tradição, a lei, o governo e as demais dinamizações político-sociais.

A teoria geral da oralidade exige que a comunicação seja compreendida como um fenômeno social, tendo em vista que “qualquer tipo de linguagem adquire sentido para o indivíduo somente na medida em que esse sentido é partilhado por uma comunidade.” (Havelock, 1996, p. 86). A partir dos acordos linguísticos construídos socialmente entre os falantes, os sentidos passam a ter validade dentro de um determinado idioleto, dialeto, idioma. Não há outro modo de garantir a sobrevivência de uma cultura oral, senão por meio da memória, cuja retenção eficaz ocorre por meio da repetição.

No que tange à escola, Havelock (1996) afirma que “as teorias educacionais trataram frequentemente a memorização como uma palavra feia, como se tudo o que ela significasse fosse uma repetição rotineira de um material sem significação. Não podia ter-se cometido maior erro histórico.” (Havelock, 1996, p. 90). Nota-se que a memorização caracteriza parte primária e importante do processo de apropriação de um dado conhecimento. As crianças, por exemplo, preferem a repetição de uma mesma história, a fim de memorizá-la, para que possa recontar a seu modo.

Quando a poesia da Musa da oralidade passa a ser escrita, o leitor, agora, “participa silenciosamente no <<desempenho>> do escritor, cujo desempenho é também silencioso” (Havelock, 1996, p. 96). Ao passo que “a audiência oral participava não apenas por escutar passivamente e por memorizar, mas por uma participação ativa na linguagem usada. Aplaudia, dançava e cantava coletivamente, em resposta ao canto do bardo.” (Havelock, 1996, p. 96).

A distinção entre a poesia cantada e a escrita marca um ponto comum para o indivíduo: a não passividade em relação à fala, à escuta, à escrita e à leitura.

As musas eram filhas de Zeus e Mnémósine, esta habitualmente reconhecida como memória; o significado referente à junção dos nomes dos pais das musas simboliza “o exercício da memória como uma atividade, isto é, recordação ou evocação.” (Havelock, 1996, p. 97)

Nesse sentido,

As musas, através do parentesco que lhes é atribuído, devem ser entendidas como as guardiãs da memória social e, uma vez que o seu comportamento, tal como é descrito, é totalmente oral, sem sequer se pensar em escrita, é uma memória tal como é preservada no discurso falado. (...) O que elas proferem é apropriadamente (...) uma tradição que continuará e permanecerá previsível. (Havelock, 1996, p. 98)

O mesmo autor (1996) acrescenta que:

A linguagem da memória das musas, como é evidente, é rítmica e, nos próprios termos, proferida em hexâmetros épicos. As metáforas aplicadas ao seu discurso disseminam-se na sua liquidez; ela flui, jorra, numa torrente vigorosa. É também uma execução dirigida a uma audiência – os deuses, neste caso particular – em várias ocasiões, como num ritual religioso (o hino, que é o que o próprio Hesíodo está a compor no momento), num coro cívico (a dança), num recital épico ou num canto. As ocasiões são festivas: passa-se um bom bocado na festa, celebração, ou procissão, quando as musas falam. Estas condições combinadas são simbolicamente memorizadas nos nomes dado às nove musas: Clio (celebradora), Euterpe (deleitadora), Talia (divertimento), Melpómene (executora de canto), Terpsícore (deleitadora pela dança), Érato (encantadora), Polímnia (executora de hinos), Urânia (habitante do céu), Calíope (bem-falante). (Havelock, 1996, p. 98)

A memória advinda da cultura homérica era rítmica e tinha um papel funcional exercido pelas musas, cada qual com sua função, dirigiam as audiências com cantos, profissões, danças, celebrações em ocasiões festivas. Sendo assim, a musa, ao aprender a ler e a escrever, “tinha de se afastar deste panorama vivo da experiência e do seu fluxo ininterrupto, mas, enquanto permaneceu grega, não conseguiu esquecê-lo totalmente.” (Havelock, 1996, p. 116).

Torna-se relevante sinalizar que não havia interesse pela escrita, todavia, o extenso uso do alfabeto trouxe um meio de recordação rival que competia com o oral. Fomenta-se, dessa forma, uma memória preservada, armazenada, reconhecida pelas letras, como um artefato visível, com sintaxe própria e mais eficiente.

Na história grega, tem-se o texto mais antigo escrito por Hesíodo. Entretanto, pela influência da linguagem homérica, a saber, oral, Hesíodo retém em seus escritos um caráter da poesia oral. O alfabeto grego, derivado dos Fenícios, teve seu surgimento em meados do século VIII. Suspeita-se que as razões pelas quais o alfabeto teve preferência em relação à oralidade são: a não-literacia fora considerada indigna, pela modernidade, de ter a honra de criar a história da civilização grega; a permissão imediata para que os poemas homéricos fossem transcritos logo no início do século VIII. A tecnologia alfabética mostrou-se superior e acabou por ultrapassar rapidamente os mecanismos orais de governo com uma prática letrada.

A poesia, em sua execução original, foi retirada do seu propósito funcional e relegada a um lugar secundário de entretenimento como único desígnio. A modernidade assim o fez. A leitura, juntamente com a escrita, convencionadas como um exercício humano encarado como um dado adquirido, não fora celebrada no drama grego. Já a oralidade primária saiu gradativamente da Grécia, “numa taxa a ser determinada pelo grau a que a linguagem

armazenada substitui a linguagem oral armazenada.” (Havelock, 1996, p. 106). Dessa maneira, a oralidade grega tem marcada em suas linhas históricas, a “suposição de um longo período de resistência ao uso do alfabeto após a sua invenção.” (Havelock, 1996, p. 108). As correspondentes suposições seriam:

As formas da linguagem e do pensamento da oralidade primária, considerada uma tecnologia de armazenamento, perduraram muito tempo depois de a invenção ter ocorrido; O caráter da literatura grega clássica antiga, a sua singularidade histórica, não pode ser compreendido à margem desse fato. (Havelock, 1996, p. 109)

A resistência do uso do alfabeto registra aos fatos de a sociedade grega já estar adaptada ao sistema de comunicação oral e, inclusive, de a história da literatura não se resumir à invenção do alfabeto, posto que já havia cultura, arte, arquitetura, música, tradições antes de tal invenção. Por isso, o sentido da oralidade primária sobreviveu no comportamento da língua grega, enquanto passava pelo processo de transcrição.

Segundo relato de Havelock (1996), “a vantagem inicial oferecida pela eficiência alfabética consistia em fornecer um manuscrito que pudesse transcrever claramente a gama completa do discurso preservado oralmente.” (p. 109). Entretanto, a transcrição não era rica nos detalhes e não se podia ouvir a tradição oral original, uma vez que o vocabulário escrito tinha uma forte tendência a economizar e simplificar o pensamento e a ação humana, suprimindo aspectos linguísticos atinentes à oralidade.

INTRODUÇÃO DO ALFABETO GREGO E A TRANSFORMAÇÃO DA POESIA EM PROSA

A chegada da escrita trouxe muitas mudanças na própria configuração da sociedade humana. Mas, pode-se dizer que essa mudança chegou a um ponto crítico com a introdução do alfabeto. Usava-se de um ato de audição como meio de comunicação e como meio de armazenar a comunicação, agora, a partir do alfabeto, passa-se ao ato de visão. De certo, esse ajustamento linguístico foi igualmente social, tendo seu maior efeito na dinamização da consciência humana. Havelock (1996) que a língua:

Falada ou escrita é uma expressão que, quando nela se pensa, evoca um problema de psicologia elementar. A forma acústica da comunicação, à qual a oralidade está confinada, emprega o ouvido e a boca, e apenas estes dois órgãos, e depende deles para sua coerência. A comunicação escrita acrescenta a visão do olho. (...) A aquisição desse meio de comunicação, que é específico do homem, foi realizada por um <<aumento do tamanho cerebral numa escala nunca antes vista. A capacidade craniana média aumentou de 1000 para 1400 cm³ em menos de um milhão de anos.>>. (Havelock, 1996, p. 118)

Até mesmo a capacidade média craniana aumentou, devido à introdução do alfabeto e alteração no processo de armazenamento, que agora, não depende apenas da memória humana, mas de artefatos visíveis preservados materialmente. O armazenamento da acumulação já não era mais material acústico, mas visível, passível de amplo alargamento. A musa, por sua vez, “aprendeu a pôr o seu canto por escrito e, ao fazê-lo, tenta cantar na linguagem de Aristóteles.” (Havelock, 1996, p. 128). E já em meados do século IV, “a musa grega tinha abandonado todo o mundo do discurso oral e do conhecimento oral. Tinha aprendido verdadeiramente a escrever, a escrever em prosa filosófica.” (Havelock, 1996, p. 136). Toda a linguagem humana poderia ser pensada como linguagem escrita. E cada vez mais a oralidade cedia espaço à escrita.

A poesia e toda a literatura grega em seu modo textual - advinda da região de Jónia, atual Turquia - chegou a Atenas, nasceu e desenvolveu até se transformar em prosa, onde os gregos tiveram acesso à leitura e à escrita; é a partir de então que o alfabeto se torna uma influência perceptível no continente ático. A poesia que fora transformada em prosa, agora é documentada, posto que a literacia confiou a responsabilidade de armazenar a cultura. Já não havia mais o grande estilo e peso da responsabilidade que Homero transportava através da poesia. Certamente, a poesia, em forma de prosa, assume um papel reduzido na literacia.

Sendo assim, nota-se que o advento da escrita trouxe uma significativa revolução à Grécia, o que envolveu um notório desconforto no que tange à aquisição e domínio de novos códigos e da cultura moderna. Estes códigos trouxeram novas formas de ética cidadã, de expressões, de inserções político-culturais; novos costumes nas esferas sociais, políticas e ideológicas, o que acabou por sobrepor a escrita em relação à oralidade e, logo, a inclusão plena dos letrados e a exclusão dos iletrados.

Apesar de séculos separarem a Grécia Antiga da realidade atual da Zona Norte do Rio de Janeiro, o cenário de marginalização dos iletrados, parece manter-se, sobretudo, em âmbito de favelas. Entretanto, para interpretar todo esse empreendimento cultural grego é preciso compreender que uma condição de total não-literacia não deve presumir algum tipo de primitividade ou um lugar subalterno que, geralmente, é imputada aos não letrados. Os iletrados, mesmo que poucos, sempre existirão em sociedade cujo padrão é essencialmente letrado.

Desse modo, a perspectiva Iluminista Grega influenciou diretamente os modelos educacionais na modernidade, mesmo apesar da distância temporal que demarca procedimentos históricos distintos. Assim, boa parte da constituição da educação pautada no espírito iluminista neoclássico tem a ver com a influência greco-latina que estabeleceu

módulos específicos de civilidade e de racionalidade.

Dada a racionalidade técnica, que no capital foi se consolidando, essa lógica envolveu o ajustamento dos corpos e mentes a padrões específicos de conhecimento e civilidade. Por isso, é possível falar em formas de letramentos que processualmente compuseram os modelos históricos de organização social e de inscrição no mundo.

Nesse sentido, a tecnologia da escrita, no que tange aos domínios de aquisição de conhecimentos dos códigos da cultura moderna fez com que novas formas de cidadania se estabelecessem. Ser letrado significava ser aceito por dominar os códigos comuns àqueles que eram os sábios; o contrário também é verdadeiro.

Por isso, diante do complexo movimento de composição social, a diversidade linguística própria do patrimônio cultural, em diferentes períodos da humanidade, foi objeto de inúmeras violências. Essas aconteceram como forma de dizer aos que não eram letrados, que precisavam se adaptar a modelos próprios de língua dentro da sociedade, para efetivar o exercício da cidadania. Logo, os caminhos que a escola teve que percorrer inclui a necessidade de autoafirmar as múltiplas linguagens como uma das estratégias de inclusão social.

Esquece-se que, como apontado por Cielo (2001), que a oralidade é a fonte primária da consciência linguística e por ela, a tecnologia da escrita foi se estabelecendo de diferentes maneiras.

ANEXOS

ANEXO A – Entrevistas – Grupo Focal

Esta entrevista, enquanto método para coleta de dados da tese de Doutorado intitulada *'Identities linguísticas na favela: narrativas docentes de letramentos na Zona norte do Rio de Janeiro'*, busca dar subsídio ao estudo que têm como objetivo geral compreender, à luz de teorias críticas da linguística, educação e sociedade, as contradições e os desafios sociolinguísticos de apropriação da leitura e escrita na transição entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, considerando o potencial de uma práxis pedagógica sensível às vivências cotidianas compartilhadas pelas crianças moradoras da favela da Zona norte do Rio de Janeiro.

Agradeço imensamente sua participação em colaborar com este estudo,

Joyce Pereira Estani

Questões:

- 1 – Em sua percepção e análise, como compreende as relações entre vivências cotidianas das crianças que moram na favela da Zona norte do Rio de Janeiro e experiências de letramento?**

- 2 – Pensando no que precisam desenvolver, linguística e intelectualmente falando, no Ensino Fundamental, o que você considera importante no trabalho do professor da Educação Infantil para que essa criança amplie seu potencial linguístico durante o ciclo de alfabetização?**

- 3 – Diante dos desafios presentes nos cotidianos da Favela, quais seriam as contradições sociais e os desafios sociolinguísticos que influenciam na apropriação da leitura e escrita da criança?**

- 4 – Nas escolas geralmente está estabelecido uma cultura grafocêntrica, ou seja, o foco maior na escrita. Com isso, há consequentemente certa subalternidade da oralidade em relação à escrita; prestígio desta em detrimento daquela. Pensando nisso, como você**

entende a relação entre oralidade e escrita no segmento que você atua?

5 – Em sua experiência como professor(a), como você inclui os modos de falar/expressar das crianças nos materiais ou estratégias práticas de letramento? Qual o lugar da consciência fonológica e da oralidade no ensino da língua, desde a Educação Infantil até o ciclo de alfabetização.

6 – Há momentos em que, para atender melhor aos alunos moradores desse contexto, o professor precisa modificar/ultrapassar as estratégias didático-curriculares para além do currículo oficial. Você entende que a SME/RIO é flexível a práticas alternativas de multiletramentos em circunstâncias em que você entende necessário transcender o que está posto/prescrito nos planos nacionais e documentos curriculares, dada a realidade da sua turma?

7 – Você considera adequado os processos de formação docente promovidos pela SME/RIO, no que se refere às práticas de letramentos/alfabetização?

Justifique.

8 - Em sua escola, como você entende que as condições, recursos e materiais didático- curriculares disponibilizados auxiliam nas experiências de letramentos/alfabetização? Comente:

9 – Você considera que os objetivos de letramentos/alfabetização pensados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dialogam com as identidades e autenticidade linguística de seus alunos no contexto da favela onde moram? Justifique.

10 – Como evidenciar as identidades linguísticas dos alunos, considerando o potencial da pluralidade e plasticidade da língua e, por conseguinte, o desenvolvimento de uma práxis pedagógica sensível às vivências cotidianas compartilhadas na sala de aula?

ANEXO B

Figura 5 - Zona Norte do Rio de Janeiro – Área favelizada



Fonte: Zona Norte Etc. Rio 450 anos: ZN na história. Disponível em:

<http://zonanorteetc.com.br/rio-450-anos-zn-na-historia-barros-filho/>. Acesso em: 03 mar. 2024.

ANEXO C

Transcrição da entrevista com os professores

ADENDO: ENCONSTROS DE GRUPO FOCAL REALIZADOS, APÓS APROVAÇÃO NA PLATAFORMA BRASIL NA ESCOLA MUNICIPAL DA ZONA NORTE DO RJ

1 – Em sua percepção e análise, como compreende as relações entre vivências cotidianas das crianças que moram na favela da Zona Norte do Rio de Janeiro e experiências de letramento?

Professora Sabrina – 2º ano do Ensino Fundamental

Eu sou Sabrina, trabalho com o segundo ano de escolaridade. Em relação à pergunta, eu compreendo que os alunos trazem as vivências que eles têm na comunidade, sejam as questões de violência, seja mesmo as relações familiares. Eles colocam isso de forma assertiva nas brincadeiras, nas falas, durante as rodas de diálogo. E a gente aproveita essas questões pra produzir frases, produzir textos, então eles acabam trazendo isso para alfabetização. É a própria realidade que sentem, que pensam, mas como criança, de forma geral, eles costumam pontuar as brincadeiras do dia a dia. Os colegas, os amigos que moram perto são as experiências mais fortes, mais marcantes para eles.

Professora Júlia – 3º ano do Ensino Fundamental

Em relação ao que as crianças trazem no sentido de vocabulário é que às vezes eles falam trazem palavras e falam espontaneamente, algum palavrão e o papel da escola é tentar mostrar para ele uma nova forma de falar aquilo que eles estão acostumados a ouvir lá fora..

Professor João – 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - Sala de leitura

E aí eu percebo né.. então, aproveitando e parabenizando esses professores de Educação Infantil, a questão do letramento é muito importante né.. as crianças já trabalharem com os contos escritos né... elas já manipulam os livros, isso é muito importante. Quando a criança ela chega no primeiro ano já conhecendo as letras ali do seu próprio nome né.. é.. sabendo

cada é.. as iniciais de algumas palavras, não alfabetização em si mas é uma pequena introdução, a facilita muito a aprendizagem no círculo de alfabetização né.. e assim eu faço na sala de leitura e também as professoras da Educação Infantil fazem no cotidiano delas, a contação de histórias e trabalhar com letras, seja pela massinha, seja a letra colorida no cartaz, né?.. a identificação das letras, brincadeiras com letras isso é muito importante e facilita o trabalho no primeiro e no segundo ano.

Professora Paty – 1º ano do Ensino Fundamental

Durante a pandemia, né.. é.. a gente não teve né.. as crianças estavam em casa.. então não teve o contato com elas, eu tive outro grupo, aí esse ano passado a gente começou a retornar e tal.. esse ano eu tive a grata.. o presente.. peço a Deus pela vida delas todos os dias.. que maravilha ter Educação Infantil do nosso CIEP.. levei num curso, um vídeo de uma aluninha minha que vocês me deram de presente, mostrei no curso de alfabetização da prefeitura, como é importante para o primeiro ano receber a turma letrada.. a gente recebe, que toda a base de letramento, recebem com as meninas e aí você pode dar continuidade.. então isso é uma riqueza muito grande.. pro professor do primeiro ano que já tem que ó.. penar! As crianças que estão com dificuldades são de outra escola.. então parabéns para nós! porque assim, isso que eu falei no COC eu vou falar, porque esse ano eu sou a professora mais abençoada nesse CIEP... (risos ao fundo de diversos participantes) nós recebemos crianças muito boas e que esses são nossas. Então a gente vê a defasagem de linguagem, da questão da família, da questão da estrutura da violência, de tudo o que tem.. que vivenciam aqui mas que chegam no nosso CIEP e conseguem ser acolhidas pelas meninas (professoras da Educação Infantil) e a gente dá essa continuidade que é.. eu vou honrar o trabalho de vocês (rumores e palmas ao fundo, pelos demais colegas de profissão, componentes da pesquisa)... porque todo dia me anima fazer o meu trabalho, porque você vê mães que não apoiam e as mães que tiveram contato com elas, a maioria apoia. Então metade do meu trabalho já foi, então eu tenho que dar continuidade e honrar, para levá-los para um outro patamar de letramento e alfabetização. Parabéns, meninas!

2 – Pensando no que precisam desenvolver, linguística e intelectualmente falando, no Ensino Fundamental, o que você considera importante no trabalho do professor da Educação Infantil para que essa criança amplie seu potencial linguístico durante o ciclo de alfabetização?

Professora Sabrina – 2º ano do Ensino Fundamental

Eu, Sabrina, professora do segundo ano de escolaridade compreendendo a diferença entre letramento e alfabetização, eu percebo que linguisticamente a Educação Infantil para um trabalho que prepare pro ensino fundamental, percebo como é importante a questão de trabalhar trava-línguas, parlendas, cantigas de roda, cantigas que tenham os numerários, que tenham as letras, que tenham as cores, mas que façam com que eles oralizem aquilo que eles entendem e percebem, que eles consigam nomear os objetos, as cores, as formas; que eles saibam diferenciar direita e esquerda, porque isso lá a questão da escrita no fundamental, faz toda a diferença.. e a gente percebe que a maior dificuldade das crianças que estão com a gente é começar a escrever da esquerda para a direita, por exemplo, é dentro do número de páginas, dentro do caderno, então isso é um trabalho da Educação Infantil. A massinha, por exemplo, que a gente trabalha muito a questão da coordenação motora, ela é primordial porque a gente recebe crianças que não conseguem manusear objetos, manusear o próprio lápis né.. pintar dentro do limite do desenho, então eu penso que intelectualmente esse trabalho é muito importante para que elas consigam identificar e aí depois diferenciar símbolos de letra, diferenciar letras de numerais.. faz toda diferença, é o que eu acho importante no trabalho da Educação Infantil.

Professora Marina – 1º ano do Ensino Fundamental

Oi, meu nome é Marina, professora do primeiro ano, e.. como já foi citado aqui, eu peguei o primeiro ano vindo de uma educação infantil, então assim pra gente é muito nítida a diferença entre as crianças que vêm de uma educação infantil né.. que foi trabalhado aqui, e as crianças que estão tendo o primeiro contato com a escola, vindo direto para o primeiro ano. Então você percebe que essas crianças que vêm da educação infantil, elas já têm mais contato com que é letra, com que é um símbolo, o que que é só um desenho, que que é um número é.. as músicas que são cantadas lá, você percebe que houve um trabalho por trás, então ele já consegue distinguir as iniciais, já conseguem entender uma rotina dentro da da

sala de aula, já conseguem compreender um cuidado com os seus materiais, aonde fica o quê? pra onde tem que ir? isso ajuda todo nosso processo. Quando a gente pega uma criança que vem de fora, a gente percebe que claramente ela ainda não está entendendo muito o contexto de do lugar da escola aqui pra ela.. e a gente percebe também que esse lugar de transição, ele é mais marcado por nós professores e também pelas famílias que trazem ali. Essa coisa de acabou a educação infantil e começou ensino fundamental é uma coisa que colocam né.. sobre a gente, como se fosse uma coisa extremamente diferente uma coisa da outra.. então uma coisa que é interligada na outra.. as crianças que saíram da educação infantil são as mesmas que estão entrando no fundamental e são as mesmas que estão pegando o que elas conheciam lá e só aumentando dentro do primeiro ano. Então acho assim muito é muito bacana a gente vê que a gente consegue simplesmente pegar as músicas que a gente já trabalhava lá, os textos que já eram trabalhados lá, algumas histórias que ele já ouviram lá, alguns contos, algumas lendas e consegue simplesmente aumentar né.. a as atividades, as relações que eles já tinham para complementar o trabalho.. Então pra gente é muito.. pelo menos pra mim.. é muito perceptível essa quando não vem de lá e quando vem, quando a gente tem que explicar o que que é o nome dele, qual é a parte do nome dele, porque não foi trabalhado isso antes com ele e uma criança que já sabe, que sabe que vai ter que usar um caderno, que sabe que vai ter que olhar para o quadro, que sabe que vai ter que render um trabalho em cima daquilo dali.

3 – Diante dos desafios presentes nos cotidianos da Favela, quais seriam as contradições sociais e os desafios sociolinguísticos que influenciam a apropriação da leitura e escrita da criança?

Professora Severina – Pré-escola I

Meu nome é Severina, sou professora da pré-escola.. Então, eu vejo assim, Os eixos norteadores da educação infantil né.. é, são as brincadeiras e interações e assim a minha proposta é dentro da sala de aula é isso é a base né através das brincadeiras e interações eu consigo desenvolver um trabalho, para que se apropriem da leitura da escrita de forma lúdica.. é.. nós tivemos a experiência ontem de trabalhar a cultura indígena, e.. nós ali levamos elementos dessa cultura, mas antes disso contamos a história né.. o Tupi, a língua né que todos falam, né.. tem um livro muito bom. E eu ali falando dos personagens do livro, das

frutas.. eu achei interessante porque eles têm um contexto deles lá fora e trazem, então a gente tem que trabalhar esse letramento através dessas vivências desses alunos.. engraçado que na eu sou até se um pouco sistemática em relação à contação de história, porque todo dia é um livro diferente e eu dou continuidade na massinha para eles representarem os elementos é.. dos livros, personagens através da massinha e também no final eu passo na TV né.. o filme ou desenho pra eles se apropriarem melhor tanto no áudio, tanto visualmente. Então é um das falas desse livro era a escrita e a fala dos povos indígenas e ali tinha um personagem que era no caso a “piranha”, aí quando eu falei isso.. aqui ó.. esse peixe é uma piranha.. quando eu falei assim todos riram, começaram a cochichar, porque esse termo para eles ali fora é diferente. Ele não sabia que que ele peixe o nome dele era piranha.. aí quando eu falei também perereca, aí eles ficaram né.. aí que eles ficaram.. mas eles se comportaram, ficaram segurando o riso né.. porque eu coloco assim ordem na rodinha para eles prestarem atenção, para aprenderem.. então eles sabem que na hora da rodinha é silêncio, prestar atenção, até na postura na hora de sentar também.. então ele ficaram ali rindo né.., eu percebi, mas e aí eles começaram já.. o meu aluno.. e eu falei que animal é esse aqui? aí ele falando né.. todos os animais.. quer dizer, ele não tinha conhecimento então você tem que fazer também o que? É.. colocar a novidade para eles também, tirar eles desse mundo somente da favela, somente da comunidade, dar coisas é.. lúdicas mas também assim não somente a as populares mas por que não também trabalhar as eruditas? A gente pode trabalhar um quebra- nozes com eles né.. mudar isso um pouco, tirar essa coisa centralizada. Ao mesmo tempo a gente vai numa numa mão dupla, a gente pode ensinar um diferenciado para eles, através da ações eruditas mas também as populares que eles nos trazem e com isso enriquecer.. e eu vejo realmente eu fiquei muito feliz com a fala das meninas a professora Paty sempre fala comigo “eu não vou jogar o trabalho de vocês fora”.. então é isso mesmo valoriza muito né.. o nosso trabalho e é isso que eu acho que eu tenho a acrescentar.

4 – Nas escolas geralmente está estabelecido uma cultura grafocêntrica, ou seja, o foco sempre está na escrita. Com isso, há certa subalternidade da oralidade em relação à escrita; prestígio desta em detrimento daquela. Pensando nisso, como você entende a relação entre oralidade e escrita no segmento que você atua?

Professora Paty – 1º ano do Ensino Fundamental

É.. eu só pensei aqui nessa questão porque é aqui, pela consciência fonológica, é que começa a fazer sentido a escrita, então é a partir do momento que eu entendo, que o aluno entende que o que ele fala é o que ele vai escrever; quando o processo é dessa forma, então eu falo mais, eu sou mais presente, eu posso falar na minha turma. E o que que acontece? É que o déficit que a gente encontra é que os pais não conversam com eles. Eles são arrastados.. vai, vai pra.. vai, vai pra tia! Entra na escola! e aí quando chega na sala esse é o espaço que eles encontram na educação infantil, que tem a rodinha, que eu posso falar.. então, assim, eu na hora eu pensei nisso assim.. não, o contrário! A oralidade.. o sistema coloca a escrita, vem a prova esse é o sistema, mas o que a gente coloca em prática em sala de aula, a gente prioriza que eles se coloquem, que ele fale e tem que produzir sentido. Eu não aprendo a escrever se eu primeiro não me coloquei, se eu primeiro não entendi quando eles entendem.. ué, espera aí.. A tia tá escrevendo o que a gente está falando, a gente está recontando uma história, a gente está contando o que que a gente fez na hora do recreio, a gente está contando o que que foi o almoço hoje. Então eu estou produzindo um texto junto com a minha tia, então eu tô falando, então o que eu falo importa. Então eu vejo isso lá no trabalho das colegas também que a fala do seu aluno importa. A gente tem que colocar a disciplina, a gente tem um momento das regras, dos combinados que é árduo, que todo dia a gente tem que falar a mesma coisa, mas a gente consegue ouvir e esse saber ouvir é que vai refletir na produção escrita depois, então eu vejo nessa ordem e acredito que a maioria também.

Professora Sabrina – 2º ano do Ensino Fundamental

a gente que trabalha em favela percebe que os conflitos que ocorrem no entorno dela faz com que a realidade do dia a dia na sala de aula seja diferente, então num dia de conflito, por exemplo, eles chegam muito mais agitados na sala; eles têm uma necessidade maior de falar o que aconteceu, o que viu lá fora.. e a oralidade deles, a forma como eles compreendem, a forma como eles falam.. eu sou graduada em Letras/Português/Espanhol e assim, eu quando eu ensino a escrita e a gente precisa entender que essa escrita ela é opressiva, a gente estuda e ensina língua portuguesa que não é e não deveria ser a nossa língua materna, enquanto povos descendentes de povos africanos e indígenas, quando a criança fala “nós vai”, ela fala, ela se explica, ela se faz entender e se for pensar linguisticamente, ela tá falando de forma correta. Ela só não está falando da forma culta como a regra da língua portuguesa

obriga com que ela fale. Então a gente percebe que o que eles falam e o que a gente obriga eles a escrever, é totalmente diferente. Quando você vai ensinar gato que é com “G” e vai ensinar a gelatina que também é com “G” foneticamente, sonoramente não faz sentido, é o mesmo que você dizer que “G” antes do “a”, do “o” e do “u” vai fazer “ga”, “go”, “gu”; ele vai ler “ga”, “gue”, “gui”, “go”, “gu”, porque linguisticamente se for pensar na língua dos tradicionais, africanas e indígenas está correto. Então assim, a gente pensa que a escrita ela é uma forma de liberdade dentro de uma sociedade como a nossa capitalista, que obriga com que ele faça e produza e escreva de forma culta né?

O nosso papel enquanto educadores é fazer com que eles saiam daqui alfabetizados e letrados, porém compreende que até a nossa fala oral ela não vai seguir a regra culta, a forma culta. Então assim, eu penso que tanto a escrita quanto a oralidade precisam caminhar juntas né.. nesse sistema educacional que a gente vive e convive exerce, porém a criança ela trabalha na oralidade.. né? Em nenhum momento na família no dia a dia vão obrigar com que ela fale de forma culta né.. mas a educação é.., o sistema obriga que ela escreva de forma culta.

5 – Em sua experiência como professor(a), como você inclui os modos de falar/expressar das crianças nos materiais ou estratégias práticas de letramento? Qual o lugar da consciência fonológica e da oralidade no ensino da língua, desde a Educação Infantil até o ciclo de alfabetização?

Professora Maria – 1º ano do Ensino Fundamental

Oi, é a Maria do primeiro ano. Então, acho que a gente traz...pelo menos a gente pega bastante do que eles falam e traz pra cá, então eu tinha um aluno que na primeira semana ele me revelou que era apaixonado por futebol, então ele sabia todas as camisas, de todos os times, todos os jogadores e coisa e tal... então é muito mais fácil eu começar um processo de escrita, um processo de letramento com o gosto dele, com algo que vai fazer sentido pra ele, do que eu simplesmente trazer uma coisa aleatória que estava na minha sequência. Então acho muito mais fácil falar do “M” de Messi do que falar o “M” de maçaneta de porta, porque pra ele faz mais sentido, para ele é mais legal ele tentar descobrir como escrever algo que faz parte do cotidiano dele do que é algo que eu decidi que ele tem que aprender a

escrever e ponto final. Então a gente, pelo menos eu, pego todas essas coisas, os gostos preferidos, o que gosta, o que gosta de ver, o que gosta de assistir, o que está brincando, o que que tá no momento, então, se o momento é virar cartinha, então vamos ver todo.. todos os personagens que estão ali, como a gente consegue escrever, como que a gente consegue passar e as falas deles estão incluídas nisso. Então o que que eles falam lá fora, a gente traz aqui pra dentro e vê..olha.. espera aí, mas como é que se escreve isso? Como é que você pode representar isso pro outro? Como é que o outro pode ver o que que você está tentando falar? Como é que o outro pode é.. compreender mesmo que se você não esteja aqui, porque só deixou um bilhete bruto na mesa, o outro vem lê e eu nem preciso estar ali para ele ouvir o que eu queria expressar para ele. Então, dentro da roda, dentro da conversa, dentro da.. das atividades, a gente pega o que eles falaram lá fora, dá outras sinônimos, coisas que a gente pode também incluir ali dentro; se eu quero falar sobre .. que lá fora a chapa tava esquentando, então como é que eu posso falar isso de outras maneiras, além dessa maneira que você trouxe também? Como é que eu posso tentar escrever? Qual o som das palavras que você está tentando colocar ali dentro? E assim a gente vai passando pra eles. Pelo menos eu tento fazer esse tipo de trabalho com eles pra eles verem que o processo de de escrita e de leitura não é um processo só dentro da escola, é um processo que eles já estão inseridos, que ele já falam, eles já são entendidos, já são compreendidos, só que tem como eles expandirem mais isso, pra fazer um sentido para outras pessoas... ele já está dentro do processo porque não vai entrar no processo de leitura e escrita.. ele já lê o mundo de uma forma, ele já escreve o mundo de uma forma.. que se ele faz um desenho para um amigo dele e o amigo entendeu, já teve um processo aí todo que foi compreendido entre eles e a gente respeita isso aí mas como é que a gente pode aumentar isso daí? Como é que eu posso fazer outra pessoa que não entendeu muito bem compreender um pouquinho melhor do que você quer falar? Então ele entende que ele é o protagonista que ele está ali no meio porque tudo vai depender da vontade dele de passar o que ele está tentando falar por outro e é uma das melhores formas que a forma que é aceita pela nossa comunidade é na leitura e na escrita formal, que é o que a gente pode oferecer para o aluno.

6 – Há momentos em que, para atender melhor aos alunos moradores desse contexto, o professor precisa modificar/ultrapassar as estratégias didático-curriculares para além do currículo oficial. Você entende que a SME/RIO é flexível a práticas alternativas de

multiletramentos em circunstâncias em que você entende necessário transcender o que está posto/prescrito nos planos nacionais e documentos curriculares, dada a realidade da sua turma?

Professora Angel – Pré-escola Educação Infantil

Eu sou Angel, atuo na educação infantil com pré-escola. É.. dentro da realidade da Educação infantil, acho que.. Pela nossas formações que são oferecidas pela CRE, e... Pelos documentos que a gente tem acesso, eu Acredito sim que a gente tenha, é.. essa oportunidade, essa flexibilidade é.. até dentro das próprias propostas, né? No documento, a gente tem imagens, propostas nossas, né? De nós, professores, é.. eu tive a oportunidade de participar de documentos que foram veiculados, né? Para toda a rede, e que são os nossos próprios trabalhos, né? Então, assim, dentro da da educação infantil, eu vejo assim essa oportunidade. E até dentro dos documentos é.. oficiais a nível nacional. Ao longo dos anos, eu acho que, principalmente nesse pós 88, né? Nessa abertura mais democrática, a gente tem aos poucos, tido aos poucos uma maior participação dos professores, né? Embora a gente tenha tido alguns retrocessos, né? É.. influências, é.. de pessoas que nem sempre entendem muito de educação, a gente tem visto a participação maior de professores. Claro que existem as críticas, mas eu acredito muito, principalmente na minha realidade, né? Na minha unidade escolar. A gente tem essa flexibilidade, é.. o que fica mais desafiador às vezes são as demandas, que eu acho que a transição entre a educação infantil e fundamental trazem, que aí faltam, eu acredito que faltam um diálogo aí, mas eu acredito muito que a gente tenha essa autonomia, né, de trazer a realidade da criança e os próprios documentos pautam isso. É.. o que falta às vezes, acho que nas avaliações, falta um pouco desse diálogo maior, mas numa, numa perspectiva geral, acredito sim.

Professora Severina – Pré-escola I

No caso, na unidade que eu trabalho há essa flexibilidade. Há é.. até mesmo a iniciativa de proporcionar aos professores a formação. O curso nós podemos ter acesso, mas em relação à sexta CRE, que é a CRE que eu trabalho, eu vejo que em outras unidades, infelizmente a maioria não tem acesso. As pessoas não ficam nem sabendo dessa formação, né? E aqui está falando do letramento e alfabetização. É.. como tomar posse disso, como se apropriar disso, se

a maioria dos professores não tenham conhecimento que tem esses cursos? Então eu acho que fica muito limitado. Eu acho que antes mesmo de pensar em letramento e alfabetização, tem que se pensar como dar condições desses professores. Chegarem a esses espaços para se apropriarem disso. Né? Então eu acho uma coisa mais complexa. (...) E eu falo por experiência, porque eu já trabalhei em outras unidades e é muito chato. É muito triste, a gente vê isso.. que os nossos colegas não têm condições né? não é aberta essa oportunidade que a nós aqui é dada né? Nós aqui eu vejo tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental nós sempre somos inscritos nesses cursos e participamos, mas essa não é a realidade da maioria das unidades da rede, né? Então é isso que eu vejo. Eu acho que isso é um ponto muito importante para a CRE avaliar, né? E organizar melhor para daí sim, começar a ter as práticas. E nesses cursos que eu tenho feito é, tem sido bons, tem sido gratificante, mas eu também penso que deve ser feito mais é... cursos assim com práticas mesmo.

Às vezes, lança-se muitas teorias. São até assim aproveitadas, muito bom, mas eu acho que teria que ter mais a prática. Gente, ó.. quadro mesmo, olha aqui como é que a gente vai fazer, com materiais práticos, né? Que a gente aprende muito o ser humano na prática, com materiais com recursos, e às vezes só fala, fala, você, às vezes não, não alcança todo o objetivo daquele curso e, tendo recursos materiais, tendo explicações assim, melhores, a prática, até vivências de pessoas que já têm experiências em alfabetização mesmo. Porque o professor na faculdade, como nós sabemos, nós não somos preparados totalmente para isso. A gente chega na sala de aula que você vai se apropriando, você é busca conhecimento. A gente não cansa de ser pesquisador. Eu costumo dizer que o professor, ele é um eterno pesquisador para aprimorar suas práticas.

Professora Maria – 1º ano do Ensino Fundamental

Então, eu acho que os cursos eles têm o seu valor, tem suas falas, só que a própria SME deixa a desejar no que ela está pedindo curso, no que ela entrega para você nas demandas que ela entrega para você dentro da sala de aula e no que ela cobra de você. Então você vai pro curso, a gente está num curso de primeiro ano, primeiro e segundo ano, e lá a gente escuta o prazer de ler, o prazer de contar a história, o prazer de de estar ali, de fazer atividade ou não. Que leitura é um direito da criança.. A gente acha isso muito legal. Beleza. Colocar dentro da sala de aula. Só que aí ela, ao mesmo tempo ela me mandou uma prova de final de

bimestre, falando que a criança já tem que estar escrevendo, já tem que estar num nível de alfabetização lá em cima, já tem que estar... e você teve 2 meses com a criança dentro da sala, então assim está muito.. A gente não entende exatamente o que que a Secretaria quer de você. Ela quer o que que você passa? O tempo todo seguindo ali a cartilha dentro da alfabetização, tentando o máximo. Ou ela quer todas essas práticas que ela mesmo prega dentro dos cursos dela dentro da sua sala de aula? porque o tempo que a gente tem com as crianças não é um tempo tão extenso assim. Cada uma tem uma dificuldade enorme que você tem que pegar individualmente, às vezes um pequeno grupo pra tentar trabalhar, e ao mesmo tempo, ela traz uma dificuldade extensa, numa cobrança extremamente surreal para dentro da sala de aula. Então assim o curso eu posso falar que o curso é ruim, zero aproveitável? Não. Tem umas práticas, muito boas, uma teoria muito legal. Só que a Secretaria tem que decidir o que que ela quer da gente, o que que ela acha que a gente tem que fazer ali dentro, porque ou a gente faz uma coisa ou a gente consegue fazer outra, mesmo que a gente tente desenvolver um trabalho, a gente tem que ver que vai ter criança com demanda específica, que isso vai levar tempo e que as coisas que talvez ela esteja pregando nos cursos dela não vai caber. 80% do das formações que eu já tive da Secretaria de educação era justamente esse problema: era muito legal a teoria, era muito legal as falas, era muito legal é.. até mesmo as práticas que traziam, era muito legal as críticas que falavam da gente, mas na hora do vamos ver, no final era cobrado tudo aquilo que a gente já estava fazendo da sala de aula e que não tinha toda esse discurso legal da formação. Então talvez umas formações mais reais ou no tempo certo, talvez né a gente já passou por todo esse processo chegou no final vamos deixar um pouco mais aberto, vamos tentar fazer outra coisa, seria mais adequado ou um uma cobrança menor sobre coisas que nitidamente a gente ainda não teve tempo hábil para chegar lá.. então acho que eu concordo que aqui a gente tem acesso aos cursos, a gente vai, a gente participa, só que a gente tem que começar a repensar sobre a finalidade desse curso o que que tá pedindo, o que que está sendo cobrado para a gente pôr próprio curso mesmo em prática.

7 – Você considera adequado os processos de formação docente promovidos pela SME/RIO, no que se refere às práticas de letramentos/alfabetização?

Justifique.

Professora Paty – 1º ano do Ensino Fundamental

Essa dinâmica que eles querem, esse tempo que não é real; aí o professor se sente pressionado. Nós trabalhamos numa comunidade. Cadê a saúde do professor? Cadê a saúde do gestor? Porque assim, eu falo do sistema, não falo da minha direção. Eu sei muito bem que o que chega pra elas é um o rojão e elas jogam pra gente ter que dar conta, isso que a gente tá sempre conversando, a gente está sempre falando. (...) Essa é a nossa realidade, que a gente tem uma comunidade, a gente quer aprender essa comunidade, a gente quer fazer um trabalho de qualidade real, nosso trabalho é real, e aí eles colocam é.. o letramento sendo cobrado na prova. Espera aí.. Cadê a oralidade na prova? A prova vai cobrar oralidade como? Aí todo mundo vai gabaritar, mas eles querem escrito e aí as crianças ficam com índice baixo nessa questão da interpretação. Cadê a oralidade? Cadê o respeito do tempo do nosso aluno e o tempo do professor e o nosso emocional? Então, aí.. a gente às vezes vai pro curso com deboche.. Ah, educação emocional? E a minha? Porque a gente está exausta então não é que a gente não queira trabalhar, é que a nossa realidade nos coloca numa ansiedade e a gente entra nesse loop; e a gente nem entendeu o que que a gente fez, aí a gente respira pensa no nosso aluno e dá continuidade. Então a gente faz dois trabalhos: a burocracia e aqui é o meu aluno real, aqui é o trabalho que importa, é o tempo dele tem que ser respeitado, é a fala dele que tem que ser respeitada e a minha também. Então a gente fica nessa divisão e os professores de aulas extras (...) das disciplinas extras né? Eles conseguem até nos dar suporte, a gente consegue dividir muito.. até no reforço que a gente faz, a gente vai.. é o que acontece aqui no CIEP é isso, é uma equipe muito boa que a gente vai trocando e essas trocas, essa parceria nossa que existe mesmo, aí a gente vai pro curso e às vezes a gente fica até assim.. porque não traz tanta questão, porque formação a gente já tem; todo mundo tem formação acadêmica aqui. a gente precisa essa prática que que a coleguinha estava falando com posso falar o nome A gente precisa dessa troca, essa troca aqui é muito boa é muito boa e muito real, e aí você sai da universidade pública e chega na rede e quer fazer um trabalho legal e aí um trabalho real, que é atender.. e aí você fica louca “não estou conseguindo atender”, e aí o suporte vem de quem? Da equipe, o suporte vem que a gente vai estruturando, esse é o CIEP que você está percebendo, esse é o CIEP real.

Professora Maria – 1º ano do Ensino Fundamental

É porque, se depender da SME, a gente de projetos externos que às vezes nem cabe aqui dentro, cada semana uma coisa nova, é uma maleta que você tem que trabalhar, é uma apostila que chega do nada, é um material que chega Do Nada, não é uma coisa que você vem produzindo, não é uma coisa que você tá falando na sua sala; é uma coisa que vem de cima e ponto final. É coisa que a gente sabe que no final vai ser cobrado, sem olhar se a gente estava realmente no mesmo gancho do que foi mandado lá de cima.

E aí, quando chega a formação, fala totalmente o oposto do que tá pedindo, aí a gente fica naquela coisa.. O que que a gente vai fazer em qual tempo? Ou a gente enlouquece ou a gente simplesmente vai deixando ali, vai deixando pra lá, e vai fazer o que realmente é importante que a gente decide que é prioritário para o aluno, porque ele é o né.. o que está gerando a máquina toda, é ali que a gente tem que gastar a nossa energia.

8 - Em sua escola, como você entende que as condições, recursos e materiais didático- curriculares disponibilizados auxiliam nas experiências de letramentos/alfabetização? Cite pelo menos 5 principais aspectos e os comente:

Professora Rosa Ângela – Educação Infantil

Olá, eu sou a professora Rosa Ângela, é.. atualmente, estou com alunos da educação infantil, porém, atuo do primeiro ao quinto ano aqui na rede. E eu vejo que os materiais que vêm para a nossa são bem diferenciados da realidade dos nossos alunos. A gente enquanto o professor, tenta adaptar ali ao máximo para que o aluno possa compreender aquela visão. É complicado que eu vejo aqui. Assim os materiais chegam, né? E não tem tanta utilidade ali, no caso, para esse aluno. A gente tem que trabalhar com a experiência que esse aluno traz de casa? Sim! Com as vivências que eles trazem, né, do cotidiano do dia a dia deles? Sim! Mas também temos esse material que vem e a gente tem que dar conta até o final do ano. Para o nosso aluno, algumas coisas ali até são.. eles conseguem pegar, mas na maior parte é uma linguagem muito difícil, que enquanto o professor a gente tenta modificar para que ele possa ali também é ver, né? Esses diversos materiais que são oferecidos pela rede aqui pra gente.

9 – Você considera que os objetivos de letramentos/alfabetização pensados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dialogam com as identidades e autenticidade linguística de seus alunos no contexto da favela onde moram? Justifique.

Professora Paty – 1º ano do Ensino Fundamental

Falar das identidades... Gente, é, eu fiquei com uma raiva depois que eu descobri o conceito de necro política e todo dia que eu olho para os meus alunos, eu falo assim, por isso que me cansam. É por isso que querem que a gente seja massa de manobra. É por isso que só querem um pontinho no cartão-resposta, porque ninguém quer atender meu aluno, por isso que é difícil chegar na escola. É difícil a escola ser aberta, é difícil meu diretor atravessar, né? A professora de inglês, a gente fica um falando com o outro quando tem conflito, então sabe? depois que eu descobri esse conceito, desculpa falar, mas eu fico, eu vejo, eu olho pra lei, eu falo assim, balela e faço, vamos lá, vamos fazer aquilo que interessa, vamos ouvir o meu aluno e ver o que realmente ele precisa pra ele alcançar o que está sendo negligenciado para ele historicamente, porque eu também sou parte desse processo. Eu também sou massa. É sério.. eu também sou massa e eles se identificam comigo. Eles olham pra mim. Eles vêem mãe, porque eles se identificam. A mãe às vezes me trata mal porque acho que eu sou parecida com ela e com a família. Então a gente vê todos esses processos. É porque se identifica, então a identidade está muito assim. Eu quero ser violento com a minha professora, com a diretora. Eu quero ser ignorante, porque eu quero cobrar delas e o sistema fica lá paradinho, protegido. E a gente na linha de frente. Então eu penso sobre toda a BNCC, eu penso isso importante, sim, mas tá virando palavrinha. O que se escreve não se fala, teoria e prática, né? É desculpa, mas eu fui radical.

Professora Sabrina – 2º ano do Ensino Fundamental

É preciso pensar nesse projeto político de educação que a gente tem, que a gente vivencia. Sabrina, segundo ano. É o material que a prefeitura oferece, os cadernos pedagógicos, ou apostilas pedagógicas, como quiserem chamar. São totalmente defasadas e aquém da proposta que eles mesmo colocam. Né? Na apostila vem o tempo inteiro: desenhe, ilustre e circule, e na prova? Não vem o desenhe, ilustre e circule, pinte o quadradinho, né? Pinte a bolinha e assim, vem textos enormes com uma pergunta, páginas e páginas sem gramática, sem nada, sem proposta de reflexão, sem interpretação. Mas na prova colocam 10 textos para que a criança “leia” aspas, interprete e marque a resposta segundo o contexto. Né? A gente tem que utilizar a apostila pedagógica porque é uma apostila externa, um material externo, é uma prova externa. A gente é o tempo todo, não está sendo ali professor. Eu me considero mais reprodutora do que professora, reproduzindo o material, avaliando uma coisa que não fui eu que preparei, uma avaliação que não fui eu que preparei e depois eu tenho que lançar um conceito do qual eu não concordo. O sistema gerou o meu conceito e eu não gerei conceito esse bimestre. O sistema tirou de mim o meu direito de gerar conceito. Esse bimestre ele fez mais isso. Isso não é que a gente enquanto professor não avalie. Avaliação ela, ela é diária. Não é que a gente não faça essa avaliação, né? Que a gente não tenha esse respaldo, esse registro. É que, na prática, o que vai contar, seja pro aluno ou pra sociedade é aquilo que foi gerado pelo próprio sistema. Então, assim, a gente vem ai, não precisa, né? Dar a didática, por exemplo, não precisa é.. forçar a gramática, porque o que vale é a oralidade, mas os alunos que estão nas escolas particulares, nos Pedros Segundos da vida,

Estão estudando a gramática, a filosofia, a biologia, coisas que os nossos alunos não terão. E quando eles chegarem lá no ensino médio, eles vão fazer a mesma prova, vão ser cobrados do mesmo jeito. Se eles forem procurar um emprego, se for fazer um concurso, o Estado vai cobrar dele aquilo que não ofereceu. Então é preciso entender que esse projeto político que está sendo imposto na educação, ele não é ingênuo. É um projeto de opressão e destruição, que faz com que o aluno da favela, com que o aluno da periferia, não consiga alcançar no futuro aquilo que é de direito dele.

Professora Paty – 1º ano do Ensino Fundamental

No curso perguntaram: Qual é a sua escola? Respondi.. e vi olhares assim.. algumas caras.. porque acham que os nossos alunos não sabem, então existe um estigma em cima do aluno de comunidade e do trabalho do professor da comunidade. Existe esse estigma e aí o susto. (...) A gente não está inventando nada. Então assim, nossos alunos tem potencial, temos alunos com potência aqui. E a gente fica triste, né? Porque não pode fazer muito, por isso que é interessante sobrecarregar a gente com provas, porque aí, não terão as mesmas oportunidades, essa é a política, essa é a construção. Então a gente ainda tem que levantar bandeira mesmo. Mas eu levanto a Bandeira cada dia meu de trabalho, eu estou fazendo alguma coisa, faço a minha parte, entendeu? Tenho consciência da minha.. do que eu posso fazer. Então o máximo, aí a gente até se sobrecarrega. Né? Que a gente fica tentando fazer mais do que a gente pode.. se cobra mais.

Professora Sabrina – 2º ano do Ensino Fundamental

Eles são pretos e pobres e favelados, eles podem tomar uma bala perdida amanhã, podem ser parados pela polícia, eles não têm a opção para sair da comunidade e ter acesso aos bens e serviços de consumo. A gente está fazendo o máximo que pode por eles aqui para que eles tenham esse acesso, mas sabe que a realidade deles são de pessoas que nunca saíram da favela, né? Eles nunca visitaram o centro da cidade, eles foram à praia, não foram ao cinema. Não foram ao shopping não são todos, mas é uma grande parte.

10) Como evidenciar as identidades linguísticas dos alunos, considerando o potencial da pluralidade e plasticidade da língua e, por conseguinte, o desenvolvimento de uma práxis pedagógica sensível às vivências cotidianas compartilhadas na sala de aula?

Professor Leonardo – Educação Musical 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Eu acho que isso de alguma forma, assim, dialoga também com a minha disciplina, apesar de eu não ser um alfabetizador, eu estou no ciclo da alfabetização. Mas é... Eu acho que essa coisa de trazer a vivência do aluno mesmo para a sala de aula, muitas vezes, eu acho que isso

é colocado de lado em prol do que o que a gente acha que é o correto de colocar aquilo, o nosso saber dentro do aluno e ele não tem nenhum conhecimento. Na verdade, eu acho que eu aprendo muito com os alunos todo dia também. Eu acho que isso deve ser levado em conta, né? É uma troca, né? Não é a gente que é o detentor do conhecimento, então acho que trazer a experiência do aluno para nossa disciplina, seja ela qual for, e como isso pode dialogar para que ele aprenda e a gente aprenda também as coisas que ele tem a oferecer pra gente, né? Acho que é isso

Professora Sabrina – 2º ano do Ensino Fundamental

Uma das formas que eu trabalho para evidenciar essa identidade linguística é a questão da escrita espontânea, da produção coletiva. Se eles trazem: fulano foi preso por maconha, então vamos escrever maconha. Como se escreve maconha? Qual é o som da palavra maconha? E aí já aproveita a maconha para ensinar nh. Por que não fumar maconha? Quais são os males que traz pro corpo? Porque assim eles têm, apesar de muito pequenos, muita curiosidade e assim, é a experiência deles, é o que eles vêem. Se a palavra é arma, qual é o som do r na palavra arma, vamos escrever outras palavras que o R tem o mesmo som e assim funciona, porque é o que eles querem saber. Tá brincando de polícia e ladrão? Fora da comunidade, isso é uma brincadeira comum, mas dentro da comunidade, brincar de polícia e ladrão, se ele estiver na rua, e a polícia estiver chegando, e aí ele grita polícia, polícia, polícia. Ele é um dedo-duro, né? Ele é um x 9, então assim, eles trazem essa linguagem que é próprio da identidade dele, da cultura dele, aquilo que eles vivem e escutam, mas eles nem sempre sabe o real significado da palavra. Eles não sabem a importância dessa brincadeira e o que isso pode ocorrer. Eles não se identificam como crianças pretas e pobres, né?

Que infelizmente, brincando assim na comunidade, pode tomar um tiro. Né? Se uma criança fora da comunidade brinca de polícia e ladrão, não tem problema nenhum, mas dentro da comunidade se ele gritar ladrão, ladrão, ladrão. Muitas coisas podem acontecer, então assim deixar que eles falem sobre o veem e sentem é muito importante, deixar que eles registrem do modo deles, seja através de figuras de desenhos, de recorte, colagem e de escrita espontânea, porque eles não são só isso, né? Quem trabalha comunidade percebe que esse não é um assunto diferente, esse é um assunto comum, então não é uma coisa que eles trazem todos os dias; em momentos específicos, vão trazer a questão da violência, da droga, do roubo. Mas no geral, não. No geral, são crianças comuns. Que brincam de tudo, que falam sobre tudo,

que veem jornal, que contam para você, que quando saem com a família quer contar que foi passear. Eles são crianças comuns, normais e que infelizmente, estão segregados num território que é abandonado pelo Estado.

Adendo: entrevistas realizadas em encontros de Grupo Focal, em consonância com o calendário aprovado pelo CEP/CONEP da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.