

falatu!

ISSN 3086-111X

Vol 2. N. 2, 2026

Linguagem é interação: **janelas abertas para o mundo**



Organizadoras do volume

Patrícia Silva Rosas de Araújo DME/CE/UEPB

Fabrini Katrine da Silva Bilro DME/CE/UEPB



ISSN 3086-111X



É permitido compartilhar este material — copiar e redistribuir em qualquer suporte ou formato — desde que citada a autoria e observados os termos da licença CC BY-NC-ND. Os conceitos, hipóteses, opiniões, conclusões e recomendações apresentadas são de inteira responsabilidade dos autores, assim como a indicação e utilização de fontes bibliográficas, iconográficas, tabelas e/ou gráficos. As ideias aqui expressas não refletem, necessariamente, a visão da Fala Tu!



Universidade Federal da Paraíba
Portal de Periódicos
EDITORA UFPB



EXPEDIENTE

Editora-chefe

PatríciaSilvaRosas de Araújo DME/CE/UFPB

Editoras adjuntas

Fabrini Katrine daSilva Bilro DME/CE/UFPB

Gilvete de Lima Gabriel DME/CE/UFPB/UFRR

Comissão Editorial

Adlene SilvaArantes | UPE

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel | UPE

Dieison Prestes da Silveira | UFPB

Josué Carlos S. Santos | USP

Manassés Morais Xavier | UFCG

Maria Graciele de Lima | UFPB

Maria Margareth de Lima | UFPB

Maricélia Ribeiro Jorge | PMCG

Monique Alves Vitorino | UPE

Colaboração Editorial dos Estudantes| UFPB

Adryel Veloso de Jesus Hugo Darlyson de Araujo

Andrade Luciana Trajano da Silva

José Marcos Ramos Vital

Polyanna Santos de Moura Lima

Designer da capa

HugoDarlysondeAraujo Andrade |UFPB

Conselho Consultivo

Amasile Coelho L. C. Sousa | UEPB

Ana Cláudia de França | UFPE

Cícero Pedroza Silva | UFPB

Haila Ivanilda da Silva | UFPE

Isabelle de Araújo Pires | PMCG

Jéfferson Luiz B. L. Silva | UFPB

João Gilberto Farias Silva | UFPE

Josias Ferreira da Silva | UERR

Luciano Nascimento | UEPB

Maria Leogete Joca da Costa | UFRR

Maria Lúcia. F. de Figueiredo Barbosa | UFPE

Rejane Dias da Silva | UFPE

Roziane Marinho Ribeiro | UFCG

Sebastião Monteiro Oliveira | UFRR

Tânia Guedes Magalhães | UFJF

Thayana Priscila Domingos da Silva |UFPB

Vera Lúcia Chalegre de Farias |UPE

Responsável Técnico/Suporte

AldenoraGiovana da Silva | UFPB

Maria Dayane Lira Dantas | UFPB

Endereço Editorial

Fala Tu! Contato:

contatorevistafalatu@gmail.com

Centro de Educação – Universidade

Federal da Paraíba - Cidade Universitária

– Campus I CEP 58059-970

João Pessoa, PB – Brasil

Editorial

Linguagem é interação: Janelas abertas para o mundo!

É nesse movimento de nos abrir para o mundo, partilhando nossas vozes, nossos olhares e posicionamentos, tendo a linguagem como meio que intermedeia todas as interações, que lançamos este volume da Revista Fala Tu!

Seguimos embasados na compreensão de que as práticas de linguagem nos compõem como sujeitos sociais e possibilitam a constituição dos saberes que nos atravessam e propagam nossas vozes no mundo, através da escrita, da leitura, da oralidade e das diversas linguagens que intermedeiam nosso agir no mundo. Sendo, por isso, elemento central no processo educacional, por colaborar, de maneira direta e intencional, com a formação, desenvolvimento e ampliação de nossos horizontes, de nossa participação nos diferentes contextos e de saberes já apreendidos por cada um/a de nós em nosso cotidiano.

Cada resumo apresenta uma breve discussão acerca das contribuições das práticas de linguagem em nosso cotidiano, bem como no contexto escolar, suscitando reflexões que são ampliadas em cada episódio de podcast relacionado. Com isso, temos uma relação de complementariedade entre esses dois gêneros, escrito e oral, com o intuito de ampliar os olhares acerca das temáticas apresentadas e despertar inquietações sobre como as práticas escolares de oralidade, escrita e leitura interagem e atravessam o nosso cotidiano.

Sendo assim, convidamos você, leitor/a, a espiar por nossas janelas, abrindo-se para os diversos cenários possíveis de serem pensados e discutidos acerca das relações entre as práticas de linguagem e nosso agir no mundo, apresentados em cada resumo e podcast!

Equipe Editorial

SUMÁRIO

I – PARTE: PRÁTICAS DE LINGUAGEM

A oralidade na Educação Infantil: possibilidades de ensino.....05

Iasmin de Oliveira Salustiano
Léa Patrícia Paz da Silva
Mariana dos Reis Oliveira

Gêneros textuais e literatura na educação infantil: implicações nas práticas pedagógicas.....09

Amanda Emmily Correia
Everlane Batista Marques
Macilia Rufino de Araújo
Thayane Alice Freire

O Pajubá como linguagem que (re)existe: variação linguística e lutas LGBTQIAPN+ nos espaços educacionais.....12

Anna Karolina dos Santos Nunes
Débora Maria Melo C. D. Silva
John Elves Silva Souza

Onde o Vento Lê a Terra: Paisagens Sonoras e Alfabetização em Experiências entre o Vale do Mamanguape e o Litoral Pessoense.....15

Arthur Vale do Nascimento
Maria De Fatima Cavalcanti Da Silva
Matilde Braga De Souza

Práticas de linguagem na formação do professor – pesquisador: contribuições da experiência com a monitoria.....18

Jonatha Anderson Oliveira de Assis
Luciana Trajano da Silva
Fabrini Katrine da Silva Bilro

Práticas lúdicas no processo de escrita na alfabetização.....22

Cléa Maria Freitas Aires
Josefa Martins da Silva

Tarciana Cristina Rodrigues

Variação linguística regional: identidade, cultura e educação.....

Caline Vieira Jacinto

Maria Crislayne Cavalcante de Lima

Witória Gabriella Rodrigues da Silva

II – PARTE: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ensino de Língua Portuguesa e práticas dialógicas: Reflexões a partir da enunciação.....29

Maria Regina Bezerra da Silva

Maria Sophia Palmeira Silva

Micheli Camilly Cordeiro de Souza

Patrícia Silva Rosas de Araújo

Raiane Rafaela da Silva Souza

Raissa Goes Fernandes Pessoa

Raissa Sthefany Moreno do Nascimento Capobianco

Ralyta Safira Lima Santos

Educação Dialógica Alteritária: Reflexões sobre escuta, diálogo e práticas pedagógicas...32

Patrícia Silva Rosas de Araújo

Rebeca Cristina de Souza Melo Silva

Renata Maria de Almeida Costa

Rosandra Santino Soares

Roseane Maria da Silva Souto

Ruth Maria Lima de Souza

Tainá da Silva Mizael

Tauany Vitória Pessoa Damascena

Vitor Marx Pereira de Vasconcelos

A disciplina de Língua Portuguesa: Percursos e desafios.....36

Aldenora Giovana da Silva

Ana Bianca de Lima Santos

Ana Beatriz Leite da Silva

Bruna Vasconcelos Guedes

Flávia Alessandra da Silva Isidro

Hellen Beatriz Bizerra Dantas Campina

Patrícia Silva Rosas de Araújo

Entre a língua e a gramática: desafios e perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa

John Victor Nascimento Silva

Júlya Mariana de Freitas Silva

Karla Kiarrelly Oliveira dos Santos

Kalyne Viegas de Aguiar

Maria Clara Medeiros Gomes Miguel

Maria Eduarda dos Santos Oliveira

Patrícia Silva Rosas de Araújo

I PARTE – PRÁTICAS DE LINGUAGEM

A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE ENSINO

Iasmin de Oliveira Salustiano
Léa Patrícia Paz da Silva
Mariana dos Reis Oliveira



Para continuar refletindo sobre o tema, convidamos você, leitor/leitora, a ouvir nosso episódio de podcast, que pode ser acessado através deste QRCode!

Introdução

A oralidade na Educação Infantil representa uma base fundamental para o desenvolvimento humano integral das crianças, especialmente nos primeiros anos de vida, quando se estabelecem as bases da comunicação e da socialização. Diante disso, o objetivo deste trabalho é analisar e compreender o papel da oralidade no desenvolvimento da linguagem e da interação social na Educação Infantil. A metodologia deste trabalho configura-se como uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, fundamentada na análise de artigos científicos e produções teóricas que discutem a oralidade no contexto da Educação Infantil (Silva, 2015; Valiengo, 2010). Os textos analisados, como o de Silva e Valiengo (2010), os estudos de Radino (2001) e os de Lazaretti & Saccomani (2021), destacam a importância de práticas pedagógicas que promovam essa habilidade, ancoradas em perspectivas histórico-culturais, como as de Vygotsky (2018). Essa reflexão surge da necessidade de compreender como a escola pode intervir no processo de desenvolvimento infantil, indo além da simples aquisição da fala.

Reflexões Teóricas

O artigo de Silva e Valiengo (2010) enfatiza o desenvolvimento da oralidade como um processo gradual, dividido em etapas como comunicação emocional no primeiro ano de vida, narrativas perceptivo-motoras e, posteriormente, formas mais autônomas de expressão verbal. Baseado no autor Vygotsky (2018), o texto aponta a zona de desenvolvimento proximal como chave, onde o adulto auxilia a criança a superar limitações, ampliando vocabulário e regras sociais por meio de interações estimulantes. Radino (2001) explora a oralidade como transição para a escrita. Para esta autora,

A oralidade, a leitura e a escrita são atividades integradas e complementares, sendo que o primeiro contato da criança com o texto se dá através da narração oral independentemente de estar ou não vinculada ao livro. Mas, apesar de muitos contos terem chegado até nós pela escrita, sua sobrevivência na história deve-se à tradição oral (Radino, 2001, p. 3).

Assim, a autora crítica abordagens que negligenciam a oralidade e sua dimensão cultural na Educação Infantil. Já Lazaretti e Saccomani (2021), sob a ótica histórico-cultural, traçam o caminho dos balbucios às palavras, defendendo práticas pedagógicas que integrem oralidade ao contexto social e histórico da criança.

Na Educação Infantil, a oralidade vai além do simples ato de falar; ela representa um instrumento de interação social e de desenvolvimento cognitivo, por meio do qual a criança organiza o pensamento, constrói conhecimentos e estabelece relações com o outro a partir da escuta, argumentação e construção de sentidos.

Na visão histórico-cultural, Lev Vygotsky afirma que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais mediadas pela linguagem. Para o autor, “o pensamento não se exprime simplesmente em palavras; ele passa a existir através delas” (Vygotsky, 1998, p. 156). Essa concepção evidencia que a linguagem oral é estruturante do pensamento e desempenha papel fundamental na formação das funções psicológicas superiores. Assim, na Educação Infantil, as práticas de oralidade favorecem a internalização de significados e ampliam as possibilidades de aprendizagem da criança.

No que diz respeito ao ensino sistematizado da oralidade, Costa-Maciel e Bilro (2019) destacam que a oralidade precisa ser compreendida como objeto de ensino e não apenas como prática espontânea. Segundo as autoras, “ensinar oralidade implica organizar situações didáticas que possibilitem aos alunos a participação em diferentes gêneros orais” (Costa-Maciel; Bilro, 2019, p.45). Dessa forma, cabe ao docente planejar atividades que promovam o uso consciente e contextualizado da fala, como debates, relatos, entrevistas e rodas de conversa.

A contação de histórias também se apresenta como prática significativa para o desenvolvimento da oralidade e da alfabetização. Marques e Alves (2020) afirmam que “a contação de histórias amplia o repertório linguístico da criança e favorece o desenvolvimento de habilidades comunicativas essenciais ao processo de alfabetização” (p. 8). Além disso, ressaltam que o reconto possibilita à criança organizar os fatos narrados, exercitando memória, criatividade e estruturação textual.

Quando se fala no desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil, Santos e Farago (2015), pontuam que o trabalho da oralidade em sala de aula é de suma importância e que devemos considerar o que o desenvolvimento oral se dá a partir das vivências envolvendo o uso das práticas linguísticas. Os professores da Educação Infantil, devem planejar suas ações pedagógicas e devem propor atividades cotidianas envolvendo não só a fala, pois crianças se expressam de múltiplas formas, como através de gestos, entonação, postura e movimentos corporais, expressões faciais, sons criados pelas próprias crianças, valorizando assim o corpo, a arte e a brincadeira como meios de comunicação e interação. E que por meio deles as crianças expandem seu repertório comunicativo, podendo assim expressar suas opiniões e ideias, sentimentos, poder argumentativo, comunicando-se, assim, com maior facilidade.

Segundo as autoras “A escola deve expor os alunos a uma diversidade de usos da fala, estimulando-os a falar pois é através do exercício da fala que eles irão aperfeiçoando-se e descobrindo a função social que ela possui.” (Santos e Farago, 2015, p. 113), diz que é por meio disso que o professor deve considerar a oralidade como ponto de partida para que faça os alunos se tornarem sujeitos falantes e participantes da sociedade.

Análise crítica

Embora a literatura analisada reforce a centralidade da oralidade no desenvolvimento infantil, há uma lacuna significativa entre teoria e prática. A maioria dos autores ressaltam que a oralidade ainda é pouco sistematizada nos contextos escolares: aparece como atividade espontânea, dispersa ou meramente introdutória às práticas de escrita. Isso indica que muitos professores não possuem formação suficiente para planejar atividades que contemplem gêneros orais ou que estimulem práticas discursivas mais complexas.

Outro ponto crítico é a tendência de privilegiar a escrita como principal objeto de ensino, relegando a oralidade a segundo plano. Tal visão contraria estudos como os de Radino (2001) e Vygotsky (1998) que demonstram a interdependência entre linguagem oral, pensamento e desenvolvimento cognitivo. Assim, ao não sistematizar o ensino da fala, a escola reduz as possibilidades de aprendizagem, participação e construção discursiva das crianças.

A análise dos artigos também mostra que, embora práticas como contação de histórias, rodas de conversa e dramatizações sejam reconhecidas como potentes, elas ainda são aplicadas sem intencionalidade clara ou sem relação com objetivos pedagógicos mais amplos. Falta, portanto, aprofundamento teórico e planejamento didático que torne essas práticas efetivas para o desenvolvimento da oralidade. Em contrapartida, os estudos apontam caminhos importantes, como a diversidade de gêneros orais, o estímulo ao protagonismo infantil, a escuta ativa e a construção coletiva de sentidos. Quando bem planejadas, essas estratégias contribuem não apenas para a oralidade, mas para a formação integral da criança.

Considerações

A oralidade desempenha um papel importante na Educação Infantil. As pesquisas destacam a necessidade de um enfoque mais robusto na formação de educadores e na criação de ambientes que estimulem a expressão oral. Para que a oralidade se torne uma ferramenta efetiva de aprendizagem, é imprescindível que as instituições de ensino adotem estratégias que valorizem essa habilidade, promovendo um ensino mais dinâmico e interativo. Dessa forma, o professor pode promover ambientes interativos, propor situações autênticas de fala e escuta e reconhecer a voz da criança como expressão de sua subjetividade e de sua participação social. Investir no ensino da oralidade é, portanto, investir na formação integral, crítica e criativa dos sujeitos em processo de desenvolvimento.

Referências

LAZARETTI, L. M., & Saccomani, M. C. da S. dos balbucios às palavras: o ensino da oralidade na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-cultural. **Momento - Diálogos em**

Educação, v.30, n.1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v30i01.13131>. Acesso em: 19 dez. 2025.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BILRO, Fabrini Katrine da Silva. O que é ensinar a oralidade? Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica. **Educação em Revista**, Belo horizonte, v. 34, p. 1-26, 2018.

DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698165712>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LvZJ8QpLLLwGV98ZfnSTw4K/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2025.

MARQUES, Luana Thais dos Anjos; ALVES, Francisca Ivoneide Benicio Malaquias. A importância da oralidade no processo de alfabetização com enfoque na contação de história. **Id on Line Rev. Psic.**, out. 2021, vol. 15, n. 57, p. 720-728.

RADINO, Glória. Oralidade, um estado de escritura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 2, p. 73-79, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722001000200010>. Acesso: 05 jan. 2026.

SILVA, Marinês Jesus da. VALIENGO, Amanda. O desenvolvimento da oralidade na educação infantil. Suzano. Revista Interface. n.2, 2010. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170419175030.pdf. Acesso em: 18 dez. 2025.

SANTOS, Maria Gabriela da Silva; FARAGO, Alessandra Corrêa. O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, SP, v. 2, n. 1, p. 112–133, 2015.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GÊNEROS TEXTUAIS E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

**Amanda Emmily Correia
Everlane Batista Marques
Macilia Rufino de Araújo
Thayane Alice Freire**

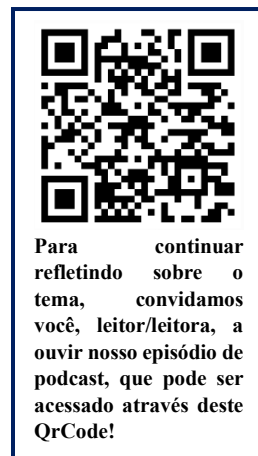
Introdução

O presente trabalho fundamenta-se em estudos de autores como Silva e Bortolanza (2008), Soares (2008), Evangelista e Sambugari (2013), Faleiros (2013) e Nogueira, Ferreira e Espíndola (2023), que destacam a importância da linguagem no desenvolvimento humano e na inserção dos sujeitos nas práticas sociais de leitura e escrita. Na Educação Infantil, a linguagem desempenha um papel fundamental nas interações sociais e na construção do conhecimento, sendo estimulada por meio de práticas de oralidade, leitura e contato com diferentes textos. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, é essencial que as crianças tenham acesso a diversas experiências com a linguagem desde os primeiros anos de escolarização, favorecendo o desenvolvimento da comunicação, da imaginação e da expressão (Brasil, 2017).

Nesse contexto, os gêneros textuais podem ser compreendidos como formas de comunicação presentes nas diferentes práticas sociais, permitindo que os sujeitos expressem ideias, sentimentos e experiências. Compreendendo que a literatura infantil amplia o repertório cultural das crianças e contribui para o desenvolvimento da imaginação, criatividade e construção de significados, este trabalho tem como objetivo analisar as implicações pedagógicas do trabalho com os gêneros literários na Educação Infantil.

Reflexões Teóricas

Os gêneros textuais podem ser entendidos como formas de organização da linguagem que surgem nas diferentes situações de comunicação da sociedade. Cada gênero apresenta características próprias e atende a determinadas finalidades comunicativas, possibilitando que os sujeitos participem de diversas práticas sociais por meio da linguagem (Faleiros, 2013). No ambiente escolar, o contato com diferentes gêneros textuais contribui para ampliar as experiências das crianças com a leitura e a escrita, favorecendo o desenvolvimento da comunicação e da compreensão textual.



A BNCC também destaca que, na Educação Infantil, as crianças devem vivenciar experiências que envolvam escuta, fala, leitura e diferentes formas de expressão, permitindo que construam conhecimentos por meio das interações e das práticas culturais (Brasil, 2017). Nesse sentido, a literatura infantil assume grande importância no processo educativo. Pois, de acordo com Silva e Bortolanza (2008), o contato com textos literários contribui para uma formação mais sensível e humanizada, estimulando a imaginação, a criatividade e a capacidade de interpretação das crianças. Evangelista e Sambugari (2013) também ressaltam que o trabalho com literatura infantil e gêneros textuais contribui para a formação de leitores, ampliando as possibilidades de construção de sentidos e fortalecendo a relação entre linguagem, cultura e aprendizagem.

Análise crítica

As discussões sobre leitura e escrita na Educação Infantil ainda geram diferentes posicionamentos no campo educacional. De acordo com Nogueira, Ferreira e Espíndola (2023), esse tema continua sendo objeto de debates, pois envolve diferentes concepções sobre o processo de aprendizagem na infância. Nesse contexto, o trabalho com gêneros textuais e literatura não deve ocorrer de forma mecânica ou descontextualizada. É importante que os textos utilizados nas atividades escolares estejam relacionados às experiências das crianças e às situações reais de comunicação. Assim, o uso de histórias, poemas, cantigas e parlendas pode contribuir para tornar as práticas pedagógicas mais significativas. A BNCC também reforça a importância de proporcionar experiências que envolvam interações, brincadeiras e diferentes formas de linguagem, promovendo o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2017). Dessa forma, o professor assume um papel essencial como mediador do processo de aprendizagem, organizando atividades que integrem leitura, escuta, oralidade e contato com diferentes textos literários.

Considerações

Pode-se afirmar que o trabalho com gêneros textuais e literatura na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Quando inseridos de forma contextualizada nas práticas pedagógicas, esses gêneros aproximam os alunos das práticas sociais de leitura e escrita. A literatura infantil amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas e sociais das crianças. Além disso, favorece a formação de leitores capazes de compreender diferentes textos e situações comunicativas. Conforme orientam a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é fundamental que as práticas pedagógicas valorizem o contato das crianças com diferentes formas de linguagem e expressão desde os primeiros anos de escolarização (Brasil, 2010; 2017).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

EVANGELISTA, Brenda Janaina de Almeida; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento; FALEIROS, Rita Jover. **Contribuições da literatura infantil e dos gêneros textuais para a formação de leitores**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

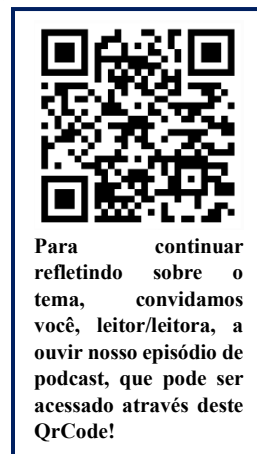
FALEIROS, Rita Jover. O conceito de gênero textual e seu uso em aula. **Nova Escola**, São Paulo, mar. 2013.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; ESPÍNDOLA, Carolina dos Santos. Leitura e escrita na Educação Infantil: um tema polêmico e necessário. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, 2023.

SILVA, Emanoela Mendes da; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. **Literatura na Educação Infantil**: implicações pedagógicas para uma educação humanizadora. Campo Grande: Ed. UFMS, 2008.

O PAJUBÁ COMO LINGUAGEM QUE (RE)EXISTE: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E LUTAS LGBTQIAPN+ NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS

Anna Karolina dos Santos Nunes
Débora Maria Melo C. D. Silva
John Elves Silva Souza



Introdução

A linguagem constitui-se como prática social, histórica e ideológica, atravessada por relações de poder que regulam identidades, subjetividades e modos de existir, especialmente nos espaços educacionais, onde determinadas formas de expressão são legitimadas enquanto outras são marginalizadas. No contexto das vivências LGBTQIAPN+, práticas linguísticas como o Pajubá evidenciam que a língua é também espaço de disputa simbólica e afirmação identitária. Conforme discutem Barroso (2017), Ferreira (2023) e Nunes (2023), o Pajubá não se restringe a um conjunto de gírias, mas configura-se como sistema linguístico marcado por historicidade, pertencimento e resistência.

Em complemento, Souza-Silva (2023) e Silva (2018) demonstram que o preconceito linguístico direcionado a essas práticas está articulado à LGBTfobia e aos processos de exclusão escolar. Nesse cenário, esta pesquisa, de caráter bibliográfico e qualitativo, tem como questão norteadora compreender de que maneira o Pajubá, variação linguística utilizada por sujeitos LGBTQIAPN+, se constitui como forma de (re)existência, resistência e afirmação identitária nos espaços educacionais. Com base nesse questionamento, tem como objetivo analisar como essa variação, presente nas práticas discursivas desses sujeitos, configura-se como dispositivo de enfrentamento às normas hegemônicas no ambiente escolar.

Reflexões Teóricas

Pesquisas recentes evidenciam que o Pajubá não é apenas um repertório lexical isolado, mas um código linguístico estruturado historicamente em contextos de exclusão e violência. Barroso (2017) demonstra que o Pajubá foi desenvolvido principalmente por travestis e mulheres trans, com forte influência de línguas de matriz africana, especialmente o iorubá, funcionando como instrumento de proteção e comunicação interna. Dessa forma, configura-se como prática linguística que fortalece vínculos, cria redes de apoio e assegura pertencimento.

Ferreira (2023) amplia essa discussão ao analisar a produtividade lexical do Pajubá e sua constante atualização, evidenciando seu caráter dinâmico e internacional. A autora ressalta que essa variedade linguística atua como marcador identitário, permitindo reconhecimento entre pares e reafirmação coletiva. Tal perspectiva reforça a

compreensão da linguagem como fenômeno vivo, que se constrói nas relações sociais e se adapta às necessidades comunicativas dos sujeitos.

Nunes (2023), por sua vez, enfatiza o caráter político do Pajubá ao compreendê-lo como linguagem de (re)existência. Falar Pajubá é reivindicar visibilidade e romper com estruturas que historicamente silenciaram corpos dissidentes. A linguagem, portanto, não é neutra, mas constitui espaço de disputa simbólica e afirmação identitária.

No âmbito das atitudes linguísticas, Souza-Silva (2023) demonstra que o preconceito direcionado às formas de expressão LGBTQIAPN+ revela não apenas resistência à variação linguística, mas rejeição às identidades que essas formas representam. Assim, o preconceito linguístico articula-se ao preconceito de gênero e sexualidade, evidenciando que a linguagem é também território de poder.

Silva (2018) contribui ao discutir os processos de exclusão escolar vivenciados por sujeitos considerados “anormais” pela lógica normativa. Nesse cenário, a linguagem torna-se marcador de estigmatização, mas também pode constituir-se como ferramenta de resistência e produção de novas possibilidades de reconhecimento. Ao adentrar o espaço educacional, o Pajubá tenciona normas linguísticas estabelecidas e evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como constitutiva da realidade social. Compreendê-lo como linguagem legítima é reconhecê-lo como forma de interação, expressão e produção de sentidos.

Análise crítica

Em linhas gerais, observa-se que a variação linguística utilizada por sujeitos LGBTQIAPN+ ultrapassa a dimensão meramente comunicativa e assume caráter político, identitário e social. O Pajubá não representa erro ou desvio, mas patrimônio sociocultural construído em contextos de resistência.

Quando práticas linguísticas dissidentes são deslegitimadas no ambiente escolar, rejeita-se não apenas uma forma de falar, mas a própria existência dos sujeitos que a utilizam. O preconceito linguístico, nesse sentido, opera como extensão da LGBTfobia institucional. Reconhecer a legitimidade dessas práticas não implica abandonar o ensino da norma-padrão, mas promover uma educação linguística crítica, que compreenda a língua como fenômeno heterogêneo e historicamente situado. Em uma sociedade marcada por disputas identitárias e desigualdades estruturais, a escola precisa assumir papel ativo na valorização da pluralidade linguística, incorporando saberes produzidos nas margens e ampliando as possibilidades de reconhecimento.

Considerações

Conclui-se que a variação linguística utilizada por sujeitos LGBTQIAPN+ constitui-se como prática de (re)existência e resistência nos espaços educacionais. O Pajubá, enquanto

linguagem de pertencimento e afirmação identitária, tenciona estruturas normativas e reivindica visibilidade.

As pesquisas analisadas evidenciam que o enfrentamento ao preconceito linguístico deve caminhar conjuntamente com o combate à LGBTfobia no ambiente escolar. Uma educação comprometida com a diversidade precisa reconhecer que linguagem e identidade são dimensões indissociáveis. Valorizar a pluralidade linguística é, portanto, afirmar o direito à existência digna, plural e legítima de todos os sujeitos.

Referências

BARROSO, Renato Régis. Pajubá: o código linguístico da comunidade LGBT. 2017. 152 f. **Dissertação** (Mestrado em Letras e Artes com representação em Etnolinguística) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.

FERREIRA, Izabela Tereza Batista. Desvendando o léxico do Pajubá, a gíria do grupo dos LGBTQIAPN+ do Brasil. 2023. 46 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Letras – Português/Inglês) — Universidade Estadual de Goiás, Porangatu-GO, 2023.

NUNES, Edivaldo Alves. A linguagem Pajubá: identidades e formas de (re)existências. 2023. 28

f. **Monografia** (Especialização) — Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2023.

SILVA, R. G. Quando os anormais vão para a escola: identidades precárias, subjetivação e exclusão escolar. **Revista Aspás**, v. 8, p. 200–209, 2018.

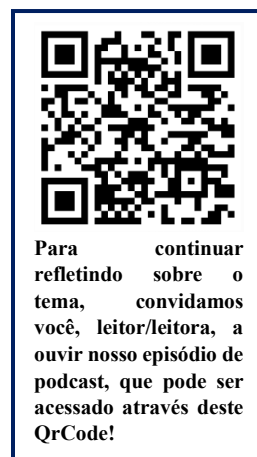
SOUZA-SILVA, André Luiz. A linguagem da diversidade LGBTQIA + como opção de uso: um estudo sobre atitudes linguísticas. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 210–220, dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2023.v19n3a59640>. Acesso em: 18 fev. 2026.

ONDE O VENTO LÊ A TERRA: PAISAGENS SONORAS E ALFABETIZAÇÃO EM EXPERIÊNCIAS ENTRE O VALE DO MAMANGUAPE E O LITORAL PESSOENSE

Arthur Vale do Nascimento

Maria De Fatima Cavalcanti Da Silva

Matilde Braga De Souza



Introdução

A alfabetização, compreendida em sua dimensão social e cultural, demanda a ampliação do olhar para além da aquisição técnica do sistema de escrita, incorporando práticas de letramento que emergem das experiências concretas das crianças em seus territórios. As contribuições de Magda Soares, discutidas por Lopes e Ximenes (2024), reforçam a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, situando o processo formativo nas práticas sociais da linguagem. Em diálogo com essa perspectiva, Paulo Freire (1989) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, indicando que os sujeitos constroem sentidos a partir das vivências que atravessam seu cotidiano. Considerando ainda as discussões sobre letramento e suas relações com elementos sonoros, Marcos e Coutinho (2024) ampliam a compreensão das múltiplas mediações que participam da construção inicial da leitura.

Nesse contexto, o presente estudo investiga de que maneira as paisagens sonoras do Vale do Mamanguape e do Litoral Pessoense podem atuar como mediadoras na construção dos primeiros sentidos de leitura e letramento em crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A partir de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, realizada em uma escola pública da zona rural de Mamanguape-PB e em uma escola pública da área urbana de João Pessoa-PB, busca-se compreender como as práticas de “leitura sonora” do ambiente escolar e comunitário influenciam a percepção de mundo das crianças em contextos territoriais distintos, tomando a paisagem sonora como dimensão constitutiva da experiência cultural (Pinto et al., 2018) e como elemento potencializador de processos formativos situados.

Reflexões Teóricas

A compreensão do letramento como prática social implica reconhecer que a aprendizagem da leitura e da escrita se constrói em interação com os contextos culturais nos quais a criança está inserida. Ao retomarem as contribuições de Magda Soares, Lopes e Ximenes (2024) destacam que alfabetizar e letrar são processos indissociáveis, uma vez que a apropriação do sistema de escrita ocorre articulada às práticas sociais de uso da língua. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das habilidades linguísticas não se restringe à codificação gráfica, mas envolve experiências significativas que mobilizam sentidos, memórias e vivências cotidianas.

Tal compreensão aproxima-se da concepção freiriana de educação como prática situada. Para Freire (1989), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, o que pressupõe que os sujeitos constroem interpretações a partir de sua inserção histórica e cultural. Em sua obra *Educação como Prática da Liberdade*, Freire (1967) reforça que a formação humana ocorre na relação com o mundo vivido. Assim, elementos sensoriais presentes no cotidiano, inclusive os sons, podem ser compreendidos como mediações que participam da constituição dessa leitura primeira da realidade e que antecedem e atravessam o processo formal de alfabetização.

Ao considerar a paisagem sonora como parte da paisagem cultural, amplia-se a análise dos processos formativos nos anos iniciais. Conforme discutem Pinto et al. (2018), os sons característicos de determinado espaço contribuem para delinear identidades e modos de vida, integrando memória, cultura e experiência social. Nesse sentido, a paisagem sonora pode ser compreendida como dimensão sensível do território que favorece a construção de sentidos e a ampliação das experiências de leitura no Ciclo I do Ensino Fundamental.

Análise crítica

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas situadas em contextos distintos (uma na zona rural de Mamanguape-PB e outra na área urbana de João Pessoa-PB) sem utilização de registros audiovisuais, fundamentando-se em observações sistemáticas das interações infantis com os sons do entorno. No contexto rural, destacaram-se referências como o contato sonoro com animais (vacas, bodes, cabras e cães), o sino de bicicleta e manifestações culturais como o batuque do carnaval (La Ursa), compondo uma ambiência vinculada à vida comunitária e ao ritmo do campo. Já no espaço urbano, prevaleceram buzinas, carros de som, vozes em intensidade elevada e toques de telefone celular, configurando um cenário marcado por maior sobreposição sonora e dinamismo.

Essas diferenças evidenciaram que as paisagens sonoras operam como mediadoras na construção dos sentidos iniciais de leitura, uma vez que acionam repertórios simbólicos distintos e influenciam as formas como as crianças narram, interpretam e organizam suas experiências. À luz de Freire (1989), pode-se afirmar que tais vivências, nesses dois contextos, apesar de distintos, integram a leitura de mundo que antecede a leitura da palavra, reforçando que a alfabetização se constitui em diálogo com o território vivido ou seja, com as práticas de letramento. Assim, a escuta do ambiente escolar e comunitário revelou-se elemento formativo que articula identidade, cultura e aprendizagem, indicando que a paisagem sonora participa, de modo situado, da constituição dos primeiros processos de letramento.

Considerações

A análise das experiências desenvolvidas nos contextos rural e urbano indica que as paisagens sonoras constituem dimensões formativas relevantes na construção dos primeiros sentidos de leitura e letramento, ao integrarem a leitura de mundo que antecede e atravessa a aprendizagem formal da escrita. Ao evidenciar que os sons do território, sejam eles vinculados à vida comunitária do campo ou à dinâmica acelerada da cidade, participam da organização simbólica da experiência infantil, o estudo reforça a compreensão da alfabetização como prática situada, culturalmente mediada e sensível ao espaço vivido. Assim, reconhecer a escuta como dimensão pedagógica amplia as possibilidades de atuação nos anos iniciais, articulando território, identidade e formação em uma perspectiva de letramento contextualizado.

Referências

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

LOPES, Limerce Ferreira; XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. Contribuições de Magda Soares para as políticas e práticas de alfabetização e letramento no Brasil. **REASE**, v. 10, n. 6, 2024.

MARCOS, Roseli; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Letramento na Educação Infantil. **REASE**, v. 10, n. 6, 2024.

PINTO, Rodrigo A. S. et al. Paisagem cultural e paisagem sonora histórica. In: **5º Colóquio Ibero-Americano**, Belo Horizonte, 2018.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR – PESQUISADOR: CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA COM A MONITORIA

Jonatha Anderson Oliveira de Assis

Luciana Trajano da Silva

Fabrini Katrine da Silva Bilro



Introdução

O trabalho tem origem nas experiências vivenciadas no projeto “A monitoria na formação inicial do estudante de pedagogia para o ensino de Língua Portuguesa”, desenvolvido nos períodos de 2024.2 e 2025.2 na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialmente na disciplina *Linguagem e Interação*. A monitoria foi compreendida como um espaço de mediação, diálogo e construção compartilhada do conhecimento. Nesse contexto, a linguagem assume posição central ao possibilitar escuta ativa, diálogo, negociação de sentidos e desenvolvimento de argumentos, configurando-se como prática pedagógica fundamental no processo educativo. Diante disso, o estudo busca refletir sobre as contribuições da linguagem como prática social na formação do professor-pesquisador, evidenciando o papel formativo da monitoria. As experiências relatadas pelos monitores indicam que a monitoria ultrapassa a função tradicional de apoio ao ensino, tornando-se um espaço de autoria, colaboração e reflexão crítica que articula teoria, prática e interação, contribuindo significativamente para a formação docente

Reflexões Teóricas

Ao tratar a linguagem enquanto prática social, evocamos principalmente o que é discutido em Bakhtin (1981), que a compreende como materialização das interações sociais por meio dos enunciados produzidos em contextos específicos. Nessa perspectiva, a linguagem não é um sistema neutro ou abstrato, mas um fenômeno historicamente situado, marcado pelas relações sociais e pelas condições concretas de produção do discurso. Assim, cada enunciado carrega marcas do tempo, do espaço e das circunstâncias sociais em que é produzido, refletindo valores e ideologias presentes nas relações entre interlocutores.

Conforme aponta este autor, a enunciação constitui a realidade concreta da língua e possui natureza essencialmente social, pois cada locutor tem um “horizonte social”. Desse modo, as práticas de uso da linguagem estão ligadas ao desenvolvimento de competências fundamentais para a atuação docente, especialmente no papel de mediação entre aluno e conhecimento, como também destaca Vygotsky (1981), ao compreender a linguagem como instrumento central nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse contexto, a monitoria acadêmica pode ser entendida como um recorte concreto dessas práticas sociais de linguagem na formação docente. Ao atuar nesse espaço, o estudante-monitor vivencia situações de interação pedagógica que envolvem explicação de conteúdos, mediação de dúvidas e participação em atividades didáticas, aproximando-se da prática docente. Como destaca Dantas (2014), a monitoria constitui-se em um espaço relevante de formação, pois permite ao estudante entrar em contato com as práticas do ensino superior e desenvolver saberes necessários à docência. De acordo com a autora, a monitoria “representa um momento de identificação do cursista com o ensino superior, além de ser um recurso importante para a iniciação à docência” (Dantas, 2014, p. 588). Assim, essa experiência contribui para a construção de saberes docentes que, segundo Tardif (2008), constituem-se na articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências práticas e interações vivenciadas no cotidiano da formação profissional.

Por sua vez, a noção de dialogismo apresentada por Bakhtin (1997) reforça a importância da interação entre interlocutores na construção de sentidos. Para o autor, o diálogo é a base da compreensão humana, pois todo enunciado se relaciona com outros discursos presentes na vida social, configurando um processo contínuo de resposta e interpretação. Dessa forma, a compreensão ocorre como um movimento dialógico entre sujeitos, em que a linguagem assume papel central na produção de conhecimento e nas relações pedagógicas. Assim, ao considerar a monitoria como espaço de interação entre estudantes e professores, ela pode ser compreendida como um ambiente em que diferentes vozes e experiências se encontram, possibilitando a construção coletiva de saberes e contribuindo para o processo de formação docente.

Análise crítica

A partir das experiências vivenciadas no contexto da monitoria, foi possível compreender que participar do projeto de monitoria é mais do que cumprir uma atividade acadêmica: é entrar em um espaço vivo de aprendizagem, diálogo e construção de identidade docente. Inserida em uma perspectiva colaborativa, a monitoria possibilita, semanalmente, o contato com o professor orientador e com os estudantes, em atendimentos individuais e ações coletivas que permitem compreender, na prática, o que significa oferecer suporte pedagógico e acompanhar processos reais de aprendizagem. Nesse movimento, percebe-se que estudar, produzir e publicar gêneros orais e escritos não é apenas uma tarefa acadêmica, mas uma oportunidade de refletir sobre como a linguagem atravessa nosso cotidiano e molda nossa formação como futuros professores. As inquietações que surgem ao longo desse processo revelam o quanto as práticas de oralidade e escrita são fundamentais para pensar o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais.

Ao vivenciar a monitoria, compreende-se de forma concreta o que Dantas (2014, p. 588) descreve como um “recurso importante de iniciação à docência”. A cada encontro, há o desafio de articular teoria e prática, de adequar saberes linguísticos às necessidades dos alunos e de assumir uma postura que ultrapassa o domínio técnico, exigindo sensibilidade,

escuta ativa e habilidade de mediação. A participação em projetos que envolvem a produção e publicação de gêneros acadêmicos como, por exemplo, o *Desengaveta Meu Texto: Práticas de Letramento Acadêmico – Da Leitura à Publicação*, desenvolvido no âmbito do componente de Linguagem e Interação do Curso de Pedagogia da UFPB (campus I), amplia ainda mais essa percepção. Pois, as práticas de escrever, revisar, dialogar e apresentar textos de diferentes gêneros escritos e orais, refletem diretamente na formação do estudante-professor-pesquisador, possibilitando o desenvolvimento de competências comunicativas e investigativas através da construção de saberes pedagógicos em parceria com colegas e docentes.

Essas experiências mostram que a monitoria não se limita a apoiar o ensino; ela se transforma em um espaço formativo potente, onde o monitor aprende a ser professor e pesquisador ao mesmo tempo em que ensina. É nesse entrelaçamento de papéis que se fortalece a identidade do professor-pesquisador alguém que observa, questiona, registra, analisa e transforma. No contexto do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, essa vivência revelou o quanto a monitoria contribui para compreender as demandas reais da sala de aula, ajustar práticas, repensar estratégias e reconhecer que ensinar língua é também ensinar sensibilidade, escuta e diálogo. Assim, a monitoria se consolida como uma prática que forma, provoca e inspira, contribuindo para a construção de um profissional comprometido com a transformação acadêmica, social e humana.

Considerações

A experiência vivenciada na monitoria evidenciou, na prática, como a linguagem se constitui como elemento central na formação docente quando compreendida como prática social. As atividades realizadas — como os atendimentos individuais aos estudantes, as ações coletivas de apoio à disciplina e a participação em projetos de produção e publicação de gêneros acadêmicos orais e escritos, como o *Desengaveta Meu Texto: Práticas de Letramento Acadêmico – Da Leitura à Publicação*, demonstraram que os processos de leitura, escrita, oralidade e argumentação se constroem no diálogo, na escuta e na interação entre os sujeitos. Nesse sentido, tais experiências reforçam as perspectivas teóricas discutidas ao longo do trabalho, evidenciando que a construção do conhecimento ocorre nas relações e nas práticas discursivas compartilhadas no contexto educativo. Assim, ao possibilitar a vivência concreta dessas práticas no cotidiano acadêmico, a monitoria mostrou-se um espaço formativo que contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas, pedagógicas e investigativas, fortalecendo a construção da identidade do professor-pesquisador e ampliando a compreensão sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Martins fontes, São Paulo; 1997.

DANTAS, Otília Maria. Monitória: fonte de saberes à docência superior. Rev. bras. **Estud. pedagogia**. (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 567-589, set./dez. 2014. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v95n241/2176-6681-rbep-95-241-00567.pdf>
Acesso em 03 de mar. de 2026.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed. ? Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

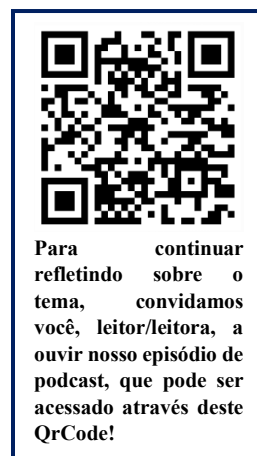
VYGOTSKY, Lev Semenovitch et al. **A formação social da mente**. São Paulo, v. 3, p. 41-69, 1984.

PRÁTICAS LÚDICAS NO PROCESSO DE ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

Cléa Maria Freitas Aires

Josefa Martins da Silva

Tarciana Cristina Rodrigues



Introdução

A alfabetização constitui uma etapa fundamental da educação básica, pois envolve a apropriação da leitura e da escrita como práticas sociais indispensáveis à participação ativa do sujeito na sociedade. Nesse contexto, compreender o processo de aquisição da escrita de forma significativa torna-se essencial. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar como as práticas lúdicas favorecem o processo de escrita para as crianças em fase de alfabetização. Para tanto, fundamenta-se em obras de autores como Soares (2008), Morais (2024) e Silva, Joaquim e Luis (2025), cujas produções dialogam sobre a alfabetização, o letramento e a ludicidade no contexto educacional. A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa (Gil, 2002), fundamentada na análise de pesquisas que abordam a alfabetização, o letramento e a ludicidade.

Reflexões Teóricas

A alfabetização não pode ser compreendida apenas como o domínio mecânico do código escrito. Conforme destaca Soares (2008, p. 15), “[...] é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita)”. Tal distinção reforça a ideia de que a aprendizagem da escrita envolve dimensões cognitivas, linguísticas e sociais, configurando-se assim, como um campo vasto de possibilidades.

Silva, Joaquim e Luis (2025) ressaltam que a escrita, diferentemente da de alguns usos da oralidade, não se desenvolve de forma espontânea, sendo um conhecimento culturalmente construído. As autoras afirmam que “existem habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados” (p. 89), o que exige do professor planejamento e intencionalidade pedagógica.

Para Xiaoyan e Kangas (2024, p. 2. Tradução própria), “diversos estudos têm identificado uma relação estreita entre o brincar e a aprendizagem”. Nessa compreensão, o brincar assume um papel relevante no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, o que permite pensar a ludicidade como parte do processo de mediação de aprendizagem com real intencionalidade. Silva, Joaquim e Luis (2025) ampliam essa discussão ao afirmarem que “as práticas lúdicas vão além de tornar o ambiente escolar mais atrativo e interessante para os educandos; elas contribuem para a atenção, percepção e cognição” (p. 79).

A partir dessas contribuições, nota-se que as práticas lúdicas podem favorecer o processo de alfabetização ao criar condições pedagógicas em que a escrita deixa de ser apenas um exercício técnico e passa a assumir sentido para a criança muito além do “brincar”.

Análise crítica

A análise dos referenciais teóricos permite compreender que alfabetizar vai além da escolha de métodos, envolvendo uma compreensão ampla do processo de aprendizagem da escrita.

Morais (2024) reforça que integrar o lúdico à alfabetização não significa abandonar o “lápiz e o caderno”, mas ressignificá-los. Segundo o autor, “agregando o lúdico na alfabetização não significa abandonar drasticamente os métodos tradicionais, mas sim integrá-los de forma que a criança se sinta motivada e engajada no processo de aprendizagem” (p. 2). Jogos, histórias, músicas e atividades manuais aparecem, assim, como estratégias que favorecem a experimentação, a descoberta e o envolvimento das crianças com a escrita.

Truccolo e Mello (2025) demonstram que atividades lúdicas planejadas, associadas ao diálogo e à participação ativa dos alunos, contribuem para a aprendizagem significativa da escrita. Da mesma forma, Tavares *et al.* (2025) destacam que o jogo estimula o raciocínio, a criatividade, a atenção e a imaginação, além de favorecer o desenvolvimento socioemocional.

As práticas lúdicas aplicadas em contextos reais pelos pesquisadores demonstram resultados positivos e sugerem que o lúdico deve caminhar junto à escrita, despertando o interesse das crianças e favorecendo uma aproximação mais espontânea com o processo de alfabetização.

Considerações

Ao longo dessa pesquisa, discussões teóricas evidenciam que a escrita não se constrói apenas por meio da repetição de exercícios, mas a partir de experiências que envolvem sentido, participação e intencionalidade pedagógica. Nesse cenário, as práticas lúdicas surgem como um caminho possível para aproximar a criança da escrita de maneira mais viva e contextualizada, sendo o professor o mediador responsável por organizar, orientar e atribuir sentido pedagógico a tais vivências no cotidiano escolar.

Referências

SOARES, Magda. Concepções. *In*: SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 13-25.

SILVA, A. P. da, Pereira da, JOAQUIM, M. J. C., & LUIS, S. M. B. O papel das práticas lúdicas no processo de alfabetização e letramento de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Pedagógicos**, Alagoas, v.1, n.1, p. 79-97, jan-jun. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/cdp.v1i1.19121>. Acesso em: 06, mar, 2026.

MORAIS, Jonathan Kevin Comandante Palmeira De et al. A alfabetização de forma divertida: o lúdico também ensina. **Anais do X CONEDU**. Campina Grande: Realize

Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/109612> Acesso em: 06, mar, 2026.

TRUCCOLO, Adriana Barni; MELLO, Fernanda Luiz de. Práticas lúdicas como intervenções educativas para a alfabetização de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental. **REMUNOM**, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 2, p. 1-24, nov. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.61164/6g9rqj02> Acesso em: 06, mar, 2026.

TAVARES, Elizangela Ribeiro *et al.* A ludicidade no processo de aquisição da leitura e escrita no 1º ano dos anos iniciais: uma revisão sistemática da literatura. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, Itaitinga, v. 18, n. 9, set. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.18n.9-033>. Acesso em: 06, mar, 2026.

LI, Xiaoyan; KANGAS, Marjaana. A systematic literature review of playful learning in primary education. **Education**, Rovaniemi, v. 54. N 3. p. 3-13, out. 2024. Tradução própria. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2416954>. Acesso em: 06, mar, 2026.

GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas?. In: Gil, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002, p. 41-57.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA REGIONAL: IDENTIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO

Caline Vieira Jacinto

Maria Crislayne Cavalcante de Lima

Witória Gabriella Rodrigues da Silva



Para continuar refletindo sobre o tema, convidamos você, leitor/leitora, a ouvir nosso episódio de podcast, que pode ser acessado através deste QRCode!

Introdução

O presente resumo tem como objetivo analisar a variação linguística regional como expressão da identidade cultural de diferentes grupos sociais e discutir sua relevância no contexto educacional. Busca-se compreender como as diferentes formas de falar refletem aspectos históricos, sociais e culturais e de que maneira a escola pode contribuir para a valorização dessa diversidade. A pesquisa caracteriza-se bibliográfica (Gil, 2002), fundamentada em estudos da área da Sociolinguística e da Educação, como os de Bagno (1999) e Bortoni-Ricardo (2005) que discutem os impactos da variação linguística na sociedade e no ensino de Língua Portuguesa. A temática justifica-se pela necessidade de combater o preconceito linguístico e promover práticas pedagógicas mais inclusivas.

Reflexões Teóricas

A variação linguística constitui um fenômeno natural, sistemático e inerente às línguas humanas, manifestando-se em diferentes níveis estruturais e em múltiplos contextos de uso. Conforme Higino et al. (2015), a linguagem está em constante transformação, acompanhando as mudanças históricas, sociais e culturais que atravessam a sociedade.

A variação linguística regional ocorre quando falantes da mesma língua utilizam diferentes vocabulários, pronúncias ou estruturas gramaticais dependendo do seu local de origem ou moradia. Dessa forma, a heterogeneidade linguística não pode ser compreendida como falha ou desvio, mas como característica essencial do funcionamento das línguas vivas. As variações classificam-se, entre outros aspectos, como diatópicas (regionais), diastráticas (sociais), diacrônicas (históricas) e situacionais, evidenciando que o modo de falar está diretamente relacionado ao espaço geográfico, à condição social, à faixa etária e ao contexto comunicativo do falante. Assim, a diversidade linguística revela a complexidade das interações humanas e a dinamicidade da língua.

A diversidade linguística encontra-se profundamente vinculada à cultura e à construção da identidade dos grupos sociais. Castilho (2024) demonstra que os dialetos regionais brasileiros são resultado de processos históricos marcados pela colonização portuguesa,

pela presença indígena, pela diáspora africana e pelas sucessivas ondas migratórias. Esses elementos contribuíram para a formação de um cenário linguístico plural e heterogêneo. Nesse sentido, a fala regional não representa apenas uma forma de comunicação, mas um marcador simbólico de pertencimento e memória coletiva. Reconhecer a pluralidade linguística, portanto, significa reconhecer a riqueza cultural e histórica que constitui a sociedade brasileira.

No contexto educacional, entretanto, a abordagem da variação linguística ainda enfrenta resistências e desafios estruturais. Segundo Cecílio e Matos (2006), a escola historicamente privilegiou a gramática normativa como modelo único de correção, tratando as variedades linguísticas dos alunos como inadequações ou deficiências. Tal postura contribuiu para a consolidação do preconceito linguístico e para a marginalização de falantes pertencentes a grupos socialmente menos prestigiados.

O desafio da escola é equilibrar esses aspectos, promovendo um ensino democrático que respeite as identidades linguísticas dos estudantes sem negligenciar a importância da variedade formal em contextos acadêmicos profissionais. Nesse sentido, as ideias de Bagno (1999) reforçam a necessidade de combater o preconceito linguístico, entendendo a língua como um fenômeno plural, dinâmico e socialmente situado. Para o autor, as chamadas variedades populares não devem ser tratadas como erros, mas como formas legítimas de expressão. Assim, o papel da escola é ampliar o repertório linguístico do aluno, ensinando a norma padrão como mais uma possibilidade de uso da língua, e não como única forma válida, promovendo respeito à diversidade e maior consciência crítica sobre as relações entre linguagem e poder.

Análise crítica

A análise dos estudos evidencia que a variação linguística não pode ser dissociada das questões sociais e culturais que estruturam a sociedade brasileira. Ao desconsiderar as variedades regionais, a escola contribui para a reprodução de desigualdades e reforça estigmas históricos. A imposição exclusiva da norma padrão como única forma legítima de expressão desvaloriza identidades e experiências culturais diversas.

Bortoni-Ricardo (2005) enfatiza que a escola deve estar ciente de que cada aluno traz para a sala de aula formas únicas de falar, moldadas por suas vivências. A autora propõe que essas diferentes maneiras de se expressar não sejam vistas como falhas, mas sim compreendidas como parte da riqueza da língua, sendo papel da escola expandir a capacidade de comunicação dos alunos, ensinando a norma culta sem diminuir o valor de sua identidade linguística.

Além disso, o preconceito linguístico revela-se como manifestação de discriminações mais amplas, atingindo principalmente grupos socialmente vulneráveis. Quando determinadas formas de falar são associadas à inferioridade, perpetuam-se relações de poder e exclusão. Nesse contexto, o professor assume

papel fundamental na desconstrução dessas concepções, promovendo reflexão crítica e valorização da diversidade linguística em sala de aula.

Portanto, o ensino de Língua Portuguesa precisa superar práticas centradas apenas na memorização de regras gramaticais. É necessário adotar metodologias que integrem a diversidade linguística ao processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo o aluno como sujeito histórico e cultural. Dessa maneira, a educação linguística pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes da pluralidade social que caracteriza o Brasil.

Considerações

Conclui-se que a variação linguística regional é elemento constitutivo da identidade cultural e social dos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira. As diferentes formas de falar resultam de processos históricos e culturais que enriquecem a língua e expressam pertencimento. Compreender essa diversidade é essencial para combater concepções equivocadas que associam variação a erro.

No contexto educacional, torna-se indispensável promover uma abordagem que reconheça e valorize as variedades linguísticas dos estudantes, ao mesmo tempo em que ensina a norma padrão como instrumento de inserção social. Assim, a escola pode desempenhar papel transformador, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa em relação às diferenças linguísticas.

Referências

- CASTILHO, Divina Eterna de Souza. Variação linguística no Brasil: uma análise sobre os dialetos regionais. **Revista Ilustração**, Cruz Alta, v. 5, n. 10, p. 71–86, 2024.
- CECILIO, S. R.; MATOS, C. M. A. de. Revisitando o livro didático: a variação linguística e o ensino de língua. **Entretextos**, Londrina, n. 6, p. 39–43, jan./dez. 2006.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 48. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?!**: sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- HIGINO, Alessandra; MEDEIROS, Isaias; CAETANO, Jéssica; DANTAS, Ketma; ADRIÃO, Pedro. A variação linguística: as variantes da língua. In: **Anais do 5º Encontro de Iniciação a Docência UEPB – 5º ENID**, 2015.

II PARTE – ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRÁTICAS DIALÓGICAS: REFLEXÕES A PARTIR DA ENUNCIÇÃO

Maria Regina Bezerra da Silva
Maria Sophia Palmeira Silva
Micheli Camilly Cordeiro de Souza
Patrícia Silva Rosas de Araújo
Raiane Rafaela da Silva Souza
Raissa Goes Fernandes Pessoa
Raissa Sthefany Moreno do Nascimento Capobianco
Ralyta Safira Lima Santos

Introdução

O ensino da língua portuguesa é objeto de diversas reflexões no campo da educação, especialmente no que diz respeito às metodologias utilizadas em sala de aula. Tradicionalmente, o ensino da língua esteve centrado na análise gramatical de frases isoladas, o que muitas vezes limita a compreensão da linguagem em seu contexto social. Diante disso, o artigo “Ensino de língua portuguesa do ponto de vista da enunciação: uma proposta didática a partir da Análise Dialógica do Discurso”, de Krewer, Soares e Sobral (2023), propõe refletir sobre o ensino da língua a partir da perspectiva da enunciação, fundamentada nos estudos do Círculo de Bakhtin e na Análise Dialógica do Discurso. O estudo tem como objetivo apresentar elementos teóricos e práticos que contribuam para um ensino de língua portuguesa baseado na linguagem em uso, considerando os enunciados concretos e as interações sociais como centrais no processo de aprendizagem.

Reflexões teóricas

Os autores Krewer, Soares e Sobral (2023) partem da concepção de linguagem defendida por Bakhtin e Volochinov, segundo a qual a língua deve ser compreendida como fenômeno social, construído nas interações entre sujeitos. Nessa perspectiva, o ensino da Língua Portuguesa deve considerar a enunciação como elemento fundamental, pois é por meio dela que os sentidos são produzidos e compartilhados nas práticas sociais.

Nesse sentido, o artigo apresenta a proposta de educação dialógica alteritária, que compreende o processo educativo como uma relação de diálogo entre professor e aluno. Nessa relação, ambos são sujeitos ativos na construção do conhecimento, embora o professor assuma o papel de mediador do processo de aprendizagem. Essa perspectiva valoriza a interação, a escuta e o reconhecimento do outro como participante fundamental na construção dos saberes.

Outro ponto importante discutido no texto é o papel dos gêneros discursivos no ensino da língua. De acordo com os autores, o trabalho com os gêneros permite aproximar o ensino

da realidade social dos estudantes, pois os textos utilizados em sala de aula passam a refletir práticas reais de comunicação. Dessa forma, a gramática deixa de ser ensinada como um conjunto de regras isoladas e passa a ser compreendida como um recurso para a organização do discurso e para a construção de sentidos em diferentes contextos sociais. Além da discussão teórica, o artigo apresenta uma proposta didática voltada para os alunos do ensino fundamental, sem especificar o ano. A proposta instiga a leitura e interpretação de uma charge, analisando os sentidos das palavras no contexto do discurso, o que permite trabalhar a língua em uso e não apenas por meio de regras gramaticais isoladas.

Também são propostas atividades de pesquisa sobre o gasto familiar e o salário-mínimo, promovendo a reflexão sobre a realidade social e econômica dos alunos. Posteriormente, a proposta sugere a leitura de uma reportagem sobre o custo de vida no Brasil, observando como a linguagem e os dados contribuem para a construção de sentidos no texto. Por fim, a atividade propõe a produção de um podcast sobre economia brasileira, estimulando a pesquisa, a argumentação e a participação dos estudantes.

Análise crítica

O artigo apresenta contribuições relevantes para o campo do ensino da Língua Portuguesa ao propor uma abordagem que ultrapassa o ensino tradicional, centrado exclusivamente na gramática normativa. Ao enfatizar a linguagem como prática social e destacar a importância da interação e do diálogo no processo educativo, os autores reforçam a necessidade de práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas para os estudantes.

A proposta didática “Viver ou Sobreviver no Brasil” tem o objetivo de levar o aluno a pensar e refletir sobre como é a vida no Brasil, observando a sua própria realidade, e apresenta grande potencial pedagógico, pois utiliza gêneros discursivos, como charges, podcasts e tantos outros gêneros que os professores podem trabalhar na sala de aula, trazendo a realidade dos alunos e também temas sociais para serem trabalhados com eles, como o bullying, a violência, o racismo e tantos outros temas que podem ser implementados nas escolas.

No entanto, a implementação dessa proposta pedagógica baseada na perspectiva dialógica pode enfrentar desafios na prática nas escolas, especialmente em contextos educacionais marcados por currículos extremamente fechados, nos quais os professores muitas vezes não conseguem modificar o formato de suas aulas, também em razão de modelos de ensino tradicionais. Mesmo assim, o artigo mostra que é possível utilizar as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de maneira mais flexível, aproveitando as possibilidades que ela oferece para desenvolver práticas pedagógicas mais dialógicas e significativas.

Dessa forma, o artigo em análise contribui para ampliar o debate sobre o ensino de língua portuguesa e para incentivar práticas pedagógicas que valorizem a língua em uso, a interação social e o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

Considerações

A partir das reflexões apresentadas, concluímos que o ensino de língua portuguesa, fundamentado na perspectiva da enunciação, possibilita uma compreensão mais ampla da linguagem como fenômeno social e interativo. Ao considerar os enunciados concretos, os gêneros discursivos e as relações dialógicas entre os sujeitos, essa abordagem favorece o desenvolvimento de estudantes mais críticos, autônomos e capazes de utilizar a linguagem de forma consciente em diferentes contextos sociais.

Além disso, a proposta didática apresentada demonstra que é possível articular teoria e prática no ensino da língua, utilizando atividades que aproximem os conteúdos escolares da realidade dos alunos. Assim, o estudo reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a interação, a diversidade linguística e a construção coletiva do conhecimento, contribuindo para a formação de sujeitos ativos na sociedade.

Diante do exposto, enquanto docentes em formação, compreendemos que pensar a Língua Portuguesa a partir da perspectiva da enunciação implica assumir uma postura comprometida com a linguagem como prática social viva e significativa. Nesse contexto, torna-se necessário problematizar práticas escolares ainda marcadas por modelos tradicionais de ensino, que desconsideram a realidade social e cultural dos estudantes, como o ensino baseado na memorização de regras gramaticais e em exercícios mecânicos. Assim, cabe ao professor em formação refletir continuamente sobre suas práticas pedagógicas, buscando desenvolver métodos e estratégias que valorizem os gêneros discursivos e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Desse modo, torna-se possível contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e utilizar a linguagem de maneira consciente em diferentes contextos sociais.

Referência

KREWER, Emanuele; SOARES, Carolina Pantoja; SOBRAL, Adail Ubirajara. Ensino de língua portuguesa do ponto de vista da enunciação: uma proposta didática a partir da Análise Dialógica do Discurso. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 12, e023, p. 1–16, 2023.

EDUCAÇÃO DIALÓGICA ALTERITÁRIA: REFLEXÕES SOBRE ESCUTA, DIÁLOGO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Patrícia Silva Rosas de Araújo
Rebeca Cristina de Souza Melo Silva
Renata Maria de Almeida Costa
Rosandra Santino Soares
Roseane Maria da Silva Souto
Ruth Maria Lima de Souza
Tainá da Silva Mizael
Tauany Vitória Pessoa Damascena
Vitor Marx Pereira de Vasconcelos

Introdução

O texto “A Educação Dialógica Alteritária para uma prática de ativismo docente responsável”, dos autores Amaral e Sobral (2024), aborda a alteridade no contexto educacional, destacando sua importância para a construção de relações mais humanas, respeitadas e democráticas no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa realizada é de caráter bibliográfico e fundamenta-se em autores como Sobral, Amaral e Giacomelli, que discutem o conceito de Educação Dialógica Alteritária, evidenciando a importância do diálogo, da escuta e da responsabilidade ética do professor na prática educativa. O estudo reflete sobre como os alunos podem assumir um papel ativo e responsável no planejamento e na realização das aulas. Baseia-se na noção de Educação Dialógica Alteritária, que se orienta para a formação de sujeitos críticos, capazes de respeitar as diferenças.

A pesquisa busca destacar que, quando os alunos participam das decisões das aulas, eles desenvolvem mais autoconhecimento e aprendem a compreender e respeitar as diferenças das outras pessoas. Também é destacada a importância da escuta alteritária, que significa ouvir os alunos de forma efetiva e respeitosa, reconhecendo que cada aluno tem suas experiências, realidades e modos de pensar como parte do processo de aprendizagem, bem como a arquitetura das salas de aula, que se refere à organização do espaço escolar e à forma como ele influencia as interações entre professores e alunos.

A partir dessas perspectivas, o estudo propõe refletir sobre o papel da escola, dos professores e dos alunos, mostrando que a participação responsável dos estudantes nas aulas pode contribuir para o autoconhecimento, para o respeito às diferenças e para a construção de relações mais justas.

Reflexões Teóricas

A Educação Dialógica Alteritária mostra-se como uma proposta pedagógica que busca repensar as relações estabelecidas no ambiente escolar, principalmente entre professores e alunos. Essa perspectiva parte da ideia de que a educação deve acontecer por meio do diálogo, da participação, da colaboração e da valorização das diferenças entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

De acordo com Amaral e Sobral, que se apoiam nos ideais de Sobral e Giacomelli (2020), a educação precisa considerar a importância da escuta e da participação ativa dos alunos na organização e no planejamento das aulas, bem como na construção do conhecimento.

A proposta da educação dialógica alteritária busca superar o modelo tradicional de ensino, no qual o professor é considerado o único transmissor de conhecimento e o aluno é um sujeito passivo. Em contraste, a perspectiva alteritária sugere uma relação mais dialógica, com professores e alunos participando juntos da construção do conhecimento. Um dos aspectos importantes dessa proposta é reconhecer a importância da alteridade, isto é, ver o outro como uma pessoa única, com sua própria história e experiências. Além disso, a Educação Dialógica Alteritária também destaca a importância de uma postura ética no processo educativo. Isso significa que professores e alunos devem construir relações baseadas no respeito, na empatia e na cooperação.

Outro conceito importante é o do ato responsável, que mostra que cada pessoa deve ser responsável por suas ações e pelo impacto que elas têm nos outros. No contexto educacional, enfatiza-se que professores e alunos se sintam responsáveis por seu papel no processo de aprendizagem e ajam de maneira consciente e respeitosa.

Dentre os princípios centrais da Educação Dialógica Alteritária está a escuta alteritária, que se refere a ouvir e entender o outro de forma sensível e respeitosa. A escuta alteritária não se limita apenas ao ato de ouvir as palavras que os alunos dizem, mas envolve também a observação de comportamentos, atitudes, gestos e diferentes formas de participação que podem revelar aspectos importantes da realidade dos estudantes. É ressaltado que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes importantes para a organização da educação básica no Brasil. Muitas dessas diretrizes dialogam com os princípios da Educação Dialógica Alteritária, especialmente aquelas relacionadas ao desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da participação social.

Outro aspecto importante discutido no artigo é a influência de fatores externos na organização das aulas. Os autores apontam que, muitas vezes, o planejamento pedagógico é determinado por exigências institucionais, como currículos oficiais, avaliações externas e orientações administrativas, o que pode limitar a participação dos alunos no processo educativo. Além disso, também são mencionadas as condições estruturais da escola pública, como a falta de recursos e as pressões sociais que afetam o cotidiano escolar.

Mesmo diante dessas dificuldades, os autores defendem que é possível construir práticas pedagógicas mais democráticas, desde que os professores estejam dispostos a valorizar a escuta dos estudantes e reconhecer suas experiências de vida como parte do processo de aprendizagem.

A fundamentação teórica da proposta também se relaciona com o pensamento de Mikhail Bakhtin (2011), especialmente no que se refere à ideia de dialogismo. Segundo essa perspectiva, o conhecimento se constrói nas interações entre sujeitos e nas trocas de experiências e discursos. Assim, a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas sempre em relação com o outro. A Educação Dialógica Alteritária, portanto, busca promover um ambiente pedagógico em que diferentes vozes possam ser ouvidas e consideradas no processo educativo.

Os autores também destacam que a escola pública, apesar dos desafios que enfrenta, desempenha um papel fundamental na democratização do acesso ao conhecimento e na promoção de oportunidades para estudantes de diferentes contextos sociais. Nesse sentido, a valorização da escuta dos alunos e a promoção de práticas pedagógicas participativas podem fortalecer o papel da escola como espaço de formação cidadã e de transformação social.

Análise crítica

A leitura do artigo permite refletir sobre a importância de repensar as práticas pedagógicas tradicionais, que muitas vezes colocam o professor como único responsável pela condução das aulas e deixam os alunos em uma posição passiva no processo de aprendizagem. A proposta de Educação Dialógica Alteritária apresentada pelos autores contribui para ampliar a compreensão sobre a necessidade de construir uma educação mais democrática, na qual o diálogo e a participação dos estudantes sejam valorizados.

Como estudantes de Pedagogia, consideramos que essa proposta é extremamente relevante para a formação de professores comprometidos com uma educação mais humanizada e significativa. Ao reconhecer que os alunos possuem saberes e experiências próprias, o professor passa a enxergá-los como sujeitos ativos no processo educativo, o que pode favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia. Além disso, a ideia de escuta alteritária reforça a importância de compreender a realidade social e cultural dos estudantes, permitindo que o ensino esteja mais conectado com suas vivências e necessidades.

No entanto, também é importante reconhecer que a implementação dessas práticas enfrenta desafios concretos no contexto escolar. Muitas escolas ainda possuem estruturas rígidas de organização, currículos extensos e pressões por resultados em avaliações externas, o que pode dificultar a adoção de metodologias mais participativas. Mesmo assim, acreditamos que pequenas mudanças na postura do professor, como valorizar a

participação dos alunos nas discussões em sala de aula, já podem contribuir para tornar o processo educativo mais dialógico e significativo.

Portanto, a proposta apresentada no artigo oferece importantes contribuições para a reflexão sobre o papel do professor e do aluno na escola contemporânea, incentivando a construção de práticas pedagógicas mais colaborativas e comprometidas com a formação integral dos estudantes.

Considerações

Em síntese, o artigo evidencia que a Educação Dialógica Alteritária e a Escuta Alteritária constituem importantes perspectivas teóricas para repensar o processo educativo. Ao valorizar o diálogo, a escuta e a participação ativa dos alunos, essa abordagem contribui para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas. Além disso, ao reconhecer os estudantes como sujeitos capazes de participar da organização das aulas e da construção do conhecimento, a escola fortalece seu papel na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Dessa forma, o texto reforça a necessidade de que professores e instituições educacionais estejam abertos a novas formas de interação pedagógica, capazes de promover uma educação mais justa, participativa e transformadora.

AMARAL, Marcos Roberto dos; SOBRAL, Adail Ubirajara. A Educação Dialógica Alteritária para uma prática de ativismo docente responsável. **Revista Diálogos**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 160–183, 2024. Disponível em: <https://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/15984>. Acesso em: 13 mar. 2026.

A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERCURSOS E DESAFIOS

Aldenora Giovana da Silva
Ana Bianca de Lima Santos
Ana Beatriz Leite da Silva
Bruna Vasconcelos Guedes
Flávia Alessandra da Silva Isidro
Hellen Beatriz Bizerra Dantas Campina
Patrícia Silva Rosas de Araújo

Introdução

O artigo em estudo, de Silva e Cyranka (2009), intitulado “A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje”, fundamentado nas ideias de autores como Geraldi (1996), Soares (2002), Silva (2004), dentre outros, faz um breve histórico sobre a Língua Portuguesa nas escolas, de acordo com o contexto histórico em que ela estava inserida. Por meio da metodologia de pesquisa bibliográfica, as autoras traçam o caminho desde a fundação da disciplina, pelo Marquês de Pombal em 1750, até a concepção atualmente defendida de linguagem como interação, a partir das ideias do autor Bakhtin. As autoras ressaltam também que, apesar de a concepção de linguagem ter assumido uma perspectiva interacionista, ainda existe um abismo entre a teoria e a prática em sala de aula, o que ocasiona a permanência do ensino da língua com velhos problemas, como o foco excessivo na gramática normativa, resultando na resistência em trabalhar com a heterogeneidade das variedades linguísticas que fazem parte da realidade dos alunos. Dessa forma, este resumo busca analisar esses marcos históricos, a fim de contribuir para a compreensão da disciplina nas escolas dos dias atuais.

Reflexões Teóricas

Historicamente, o ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras foi constituído e transformado ao longo do tempo. Diante desse cenário, as autoras Silva e Cyranka (2009) abordam, em seu artigo, diversas perspectivas sobre os períodos históricos, desde a era colonial até os dias atuais, trazendo percepções de linguagem predominantes em cada um deles e buscando compreender as razões das diferenças entre os avanços teóricos da linguística e as dificuldades persistentes no ensino da leitura e da escrita, frequentemente associadas ao fracasso escolar.

As ideias centrais do texto apontam que o ensino da Língua Portuguesa foi tradicionalmente marcado por uma concepção normativa e prescritiva da língua, focada na gramática tradicional e na valorização de um padrão linguístico idealizado pela elite, favorecendo práticas excludentes. Com a democratização do acesso à escola, essa concepção mostrou-se incompatível com a diversidade linguística contemporânea, especialmente diante das contribuições da Sociolinguística, da Linguística Textual e da

perspectiva dialógica da linguagem, que propõem um ensino voltado para a língua em uso, para a interação e para a valorização do sujeito do discurso.

Posto isso, nota-se que essas concepções ainda não foram plenamente incorporadas à prática escolar, demandando uma reformulação curricular aliada à formação continuada dos docentes. Tais profissionais, por vezes, enfrentam dificuldades para acompanhar as dinâmicas da língua e, conseqüentemente, para aplicá-las em sala de aula de modo a contribuir para o desenvolvimento social (Silva e Cyranka, 2009). Além disso, nota-se que a escola ainda negligencia a valorização linguística dos estudantes ao adotar um padrão excessivamente formal, desconsiderando fatores sociais e culturais relevantes.

Análise Crítica

A análise da trajetória histórica do ensino de Língua Portuguesa no Brasil evidencia que as concepções de linguagem adotadas ao longo do tempo influenciaram diretamente as práticas pedagógicas e os resultados do processo de ensino-aprendizagem. Apesar das contribuições das ciências linguísticas e das propostas que defendem uma concepção de linguagem como interação, ainda persistem práticas tradicionais centradas no ensino normativo da gramática, distantes da realidade linguística dos estudantes.

A partir das décadas de 1980 e 1990, diversas teorias linguísticas passaram a defender uma concepção de linguagem como interação, valorizando o uso da língua em contextos sociais, a diversidade linguística e o papel ativo do sujeito na produção de sentidos, trazendo importantes contribuições para repensar o ensino da língua. Entretanto, mesmo com essas novas abordagens, muitos problemas históricos permanecem presentes na prática escolar. Entre eles, destaca-se a predominância do ensino da gramática normativa, frequentemente centrado na memorização de regras e nomenclaturas, em detrimento de práticas que desenvolvam efetivamente as competências de leitura, escrita e oralidade.

Dessa forma, observamos um distanciamento entre os avanços das pesquisas linguísticas e sua aplicação na sala de aula, o que evidencia um “abismo” entre teoria e prática no ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, Silva e Cyranka (2009, p. 15) afirmam que “têm-se novas perspectivas, mas permanecem os velhos problemas”. Por isso, enquanto futuros pedagogos, acreditamos que se torna fundamental que a formação de professores contemple uma compreensão crítica dessas transformações históricas e teóricas, possibilitando aos futuros docentes refletir sobre suas práticas e desenvolver metodologias que valorizem a diversidade linguística e o uso significativo da linguagem.

Considerações

Por fim, concluímos que discutir esse tema na formação docente é essencial para promover um ensino de Língua Portuguesa que reconheça a língua como dinâmica, plural e viva, alinhada às necessidades sociais e linguísticas dos alunos. Considerando que, em

nossa trajetória como alunos e em nossa formação docente, poucas experiências relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa foram percebidas como aprendizado eficiente e instigante, destacamos a importância de práticas pedagógicas mais significativas.

Nesse sentido, torna-se fundamental que os cursos de formação de professores não se limitem à dimensão teórica dos estudos linguísticos, mas promovam também experiências práticas que possibilitem o uso efetivo da língua em contextos reais de interação desde a graduação. Embora a teoria seja indispensável para a construção epistemológica do campo e para a compreensão crítica da linguagem, sua efetividade no ensino depende de sua articulação com práticas contextualizadas, que dialoguem com a realidade dos estudantes.

Dessa forma, é necessário que a formação docente esteja comprometida com o desenvolvimento de uma postura crítica, tanto dos futuros professores quanto de seus alunos, incentivando a reflexão sobre o uso da língua em diferentes contextos sociais. Isso implica pensar o ensino de Língua Portuguesa para além da transmissão de conteúdos, como um espaço de construção de sentidos, de valorização da diversidade linguística e de atuação consciente no mundo.

Assim, ao reconhecer o lugar da teoria como base para os estudos linguísticos, mas também ao enfatizar a necessidade de sua aplicação prática, apontam-se caminhos para a formação de professores mais preparados para atuar em sala de aula de forma crítica, reflexiva e comprometida com um ensino significativo da língua.

Referência

SILVA, Vanessa Souza da; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 271-287, jul./dez. 2009.

ENTRE A LÍNGUA E A GRAMÁTICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

John Victor Nascimento Silva
Júlya Mariana de Freitas Silva
Karla Kiarelly Oliveira dos Santos
Kalyne Viegas de Aguiar
Maria Clara Medeiros Gomes Miguel
Maria Eduarda dos Santos Oliveira
Patrícia Silva Rosas de Araújo

Introdução

Este resumo foi construído a partir do texto “Ensino de língua ou de gramática? As competências discursivas em foco”, das autoras Marcolino e Crestani, publicado na revista Educação e Linguagens, na cidade de Campo Mourão, em 2023. Trata-se de uma análise bibliográfica baseada em autores como Possenti (1996), Neves (1990, 2019), Fiorin (20007), entre outros.

O texto aborda a diferença entre o ensino de Língua Portuguesa e o ensino de gramática, visando analisar suas implicações e impactos sociais, bem como as consequências desses ensinamentos utilizados de maneira tanto isolada quanto articulada. O texto afirma que esses ensinamentos, quando utilizados de maneira integrada, podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades discursivas dos estudantes, utilizando gêneros textuais para despertar o pensamento crítico dos estudantes. Ainda, o texto aborda questões como “todos sabem português?”, as concepções de linguagem e gêneros textuais (tanto orais quanto escritos e semióticos) e seus desdobramentos na sala de aula, bem como discute formas de integrá-los criticamente no cotidiano escolar.

Reflexões Teóricas

Para Marcolino e Crestani (2023), a língua deve ser compreendida como um elemento fundamental da vida social e um instrumento essencial de interação entre os indivíduos. Nesse sentido, a concepção de que muitas pessoas afirmam não saber português revela uma compreensão limitada do funcionamento da língua.

Em diálogo com Possenti (1996), as autoras apontam que todos os falantes de uma língua possuem conhecimento linguístico suficiente para compreender suas estruturas, uma vez que dominam, ainda que de forma inconsciente, esse sistema, já que o utilizam em seu

cotidiano. Assim, o saber linguístico não se restringe ao domínio das regras gramaticais normativas, mas à capacidade de usar a língua em situações comunicativas diferenciadas. Como destacado no texto, é importante refletir sobre a variedade da língua presente na sociedade e em seus diferentes contextos de uso, sendo, assim, necessário reconhecer a língua como reflexo da diversidade social, ou seja, estando diretamente relacionada à identidade dos indivíduos. Nesse contexto, as autoras nos levam a problematizar o papel central da escola na necessidade de ampliar as competências linguísticas dos estudantes, visto que as próprias orientações da Base Nacional Comum Curricular orientam o ensino da língua portuguesa centrado nas práticas de linguagem.

Afinal, o que é gramática? Entende-se por gramática um conjunto de regras que regem uma língua, mas, a partir da visão de Possenti, o texto afirma que não se trata apenas disso. Destaca-se a existência de três tipos de gramática: a normativa, que, grosso modo, estabelece o que é considerado certo e errado (norma padrão); a descritiva, que descreve o uso real da língua (isto é, aquilo que é efetivamente utilizado pelos falantes); e a internalizada, que corresponde a um conjunto de regras que os falantes dominam de forma instintiva, ou seja, desde a infância.

Marcolino e Crestani (*op. cit.*) ainda apontam as diferenças entre a aula de língua portuguesa e a aula de nomenclatura gramatical, destacando que a problemática se encontra quando a aula de língua portuguesa foca apenas nas regras e normas gramaticais, ao invés de contemplar e priorizar o uso da linguagem real, a partir da produção, interpretação e leitura de textos. Por isso, a aula de nomenclatura gramatical deve ser integrada como ferramenta para a compreensão da língua, enquanto o ensino de língua portuguesa deve ser ampliado de forma a atender ao contexto em que os estudantes se encontram, contribuindo para a construção de sentidos no processo de aprendizagem.

No texto, como forma de explicitar a fundamentação sobre o ensino de língua portuguesa na prática, as autoras apresentam duas propostas de abordagem com base nos gêneros textuais: uma tira e uma charge, apontando como podem ser utilizadas para o desenvolvimento da leitura crítica e da interpretação de sentidos. Ao trazer a tirinha, as estudiosas mostram como é importante que os alunos compreendam não só o texto, mas todos os elementos presentes, evidenciando que o mais importante não é apenas a análise gramatical, mas também a compreensão dos sentidos produzidos em determinado contexto. Já em relação à charge, o texto destaca que esse gênero possui uma função social, chamando a atenção para acontecimentos da realidade, sendo necessária não somente a compreensão do texto, mas também do contexto ao qual ele se refere.

Análise crítica

A partir da leitura, o texto nos leva a refletir sobre como o ensino da Língua Portuguesa vem sendo conduzido nas escolas, trazendo a diferenciação entre o ensino de língua e o ensino de gramática, de forma a ampliar a visão sobre o tema. Diante disso, as autoras

apontam que essa prática acaba limitando o aprendizado dos alunos, distanciando-os do uso significativo da linguagem. Compreende-se, assim, que o ensino da Língua Portuguesa é mais amplo do que a simples abordagem de normas gramaticais, estando diretamente relacionado ao seu uso social.

As discussões do texto contribuí significativamente para a nossa formação docente, pois aponta o importante papel de nós, professores, nesse processo de integração entre o ensino de língua e de gramática, partindo da mediação entre o aluno e o uso real da língua, de forma a despertar a criticidade e novas visões da língua como espaço de variedade, interação e comunicação. Nesse sentido, destaca-se a importância do trabalho com gêneros discursivos, como apresenta o texto, uma vez que eles podem se tornar ferramentas pedagógicas para desenvolver nos alunos a interpretação e a reflexão crítica dos textos. Esse trabalho vai além da leitura, pois requer habilidades de análise que envolvem a observação do contexto, dos elementos e da intencionalidade do texto, promovendo não apenas práticas de leitura e escrita, mas também o desenvolvimento do repertório linguístico e da produção de sentidos ao relacionar os textos com suas realidades.

Considerações

A partir das discussões apresentadas, fica evidente a importância de compreender o ensino de Língua Portuguesa para além da simples transmissão de regras e classificações gramaticais. O estudo permitiu refletir sobre a necessidade de articular o ensino da gramática às práticas do uso real da linguagem, de modo que haja contribuição efetiva para a leitura, interpretação e produção de textos em diferentes contextos. Nessa perspectiva, a gramática passa a ser entendida como um instrumento de análise e reflexão sobre o funcionamento da língua, e não como algo isolado e descontextualizado. Assim, é preciso que práticas pedagógicas que incentivem o trabalho com gêneros textuais, análise linguística e produção de sentidos sejam disseminadas nas escolas, já que favorecem o desenvolvimento das competências discursivas dos estudantes, conforme orientado na BNCC.

Além disso, a compreensão dessas concepções torna-se fundamental para a formação de futuros docentes, uma vez que possibilita repensar o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da língua, ao reconhecer que os alunos já chegam às escolas com saberes linguísticos construídos em suas experiências sociais.

Referência

MARCOLIN, Letícia Regina; CRESTANI, Luciana Maria. Ensino de língua ou de gramática? As competências discursivas em foco. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 12, n. 24, p. 482–501, jul./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2023.12.24.482-501>