

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TURMA 2024
LINHA DE PESQUISA: SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

**NARRATIVAS DE DOCENTES ALFABETIZADORES/AS NO BRASIL:
A ORALIDADE NA FORMAÇÃO, NOS SABERES E NAS PRÁTICAS**

LUIZ RICARDO LESSI

Dissertação intitulada Narrativas de docentes alfabetizadores/as no Brasil: a oralidade na formação, nos saberes e nas práticas apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED)/FACED/UFU) como requisito ao título de mestre em Educação. Linha de pesquisa Saberes e Práticas da Educativas. Orientador: Professor Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior.

Uberlândia
2026

L639n
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Lessi, Luiz Ricardo, 1991-
Narrativas de docentes alfabetizadores/as no Brasil [recurso eletrônico] : a oralidade na formação, nos saberes e nas práticas / Luiz Ricardo Lessi. -- 2026.

Orientador: Astrogildo Fernandes da Silva Júnior.
Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.11047>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Silva Júnior, Astrogildo Fernandes da, 1966-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

André Carlos Francisco
Bibliotecário(a)-Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 17/2026/970, PPGED				
Data:	Vinte e sete de fevereiro de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	9:00	Hora de encerramento:	11:00
Matrícula do Discente:	12412EDU034				
Nome do Discente:	LUIZ RICARDO LESSI				
Título do Trabalho:	"Narrativas de docentes alfabetizadoras/es no Brasil: a oralidade na formação, nos saberes e nas práticas"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O LUGAR DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS: o que dizem os documentos, as/os docentes formadoras/es e as/os egressas/os"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/astrogildo-fernandes-da-silva-junior>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Gercina Santana Novais - UNIUBE; Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2026, às 14:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Duarte Araujo Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2026, às 14:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gercina Santana Novais, Usuário Externo**, em 04/03/2026, às 14:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7091762** e o código CRC **9DFDE06B**.

LUIZ RICARDO LESSI

Título: NARRATIVAS DE DOCENTES ALFABETIZADORES/AS NO BRASIL: A ORALIDADE NA FORMAÇÃO, NOS SABERES E NAS PRÁTICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal Uberlândia, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de mestre.

Uberlândia, 27 de fevereiro de 2026

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
(Orientador- Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Faculdade de Educação - FACED)

Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva
(Examinadora - Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Faculdade de Educação - FACED)

Profa. Dra. Gercina Santana Novais
(Examinadora – Universidade de Uberaba – UNIUBE)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio financeiro e pedagógico para a realização da pesquisa, fortalecendo em mim a concepção de que políticas públicas são fundamentais para a valorização de profissionais da Educação.

Ao meu orientador Astrogildo Fernandes da Silva Júnior por toda colaboração e compromisso sempre com feedbacks que foram fundamentais para desenvolver minhas sínteses sobre os conteúdos, problematizando-os e ressignificando-os com sentido para minha jornada profissional.

Agradeço ao meu marido Jurandir pelo apoio nos momentos tensos.

À minha família.

E por fim, aos amigos tanto da pós-graduação pelas ricas discussões em sala, quanto aos amigos da vida por ouvirem relatos sobre minha dissertação. Obrigado!

RESUMO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES) através do Programa de Pós-graduação em Educação – (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia – (UFU) na linha Saberes e Práticas Educativas com o tema oralidade na alfabetização de crianças. Tivemos como justificativa a ideia de que a alfabetização no Brasil é pautada na grafia e no som emitido ao decodificar o símbolo grafado, no qual, a oralidade é pouco valorizada e mecanizada, isso, por conta da herança de práticas hegemônicas colonialistas, silenciando e abrindo cada vez mais espaço para o colonialismo do outro. Como problemática este trabalho trouxe: de que maneira as/os docentes alfabetizadoras/es, inseridas/os em diferentes contextos culturais brasileiros compreendem a oralidade em suas práticas alfabetizadoras? O objetivo geral pesquisa consistiu em compreender como docentes alfabetizadoras/es de escolas brasileiras, inseridas/os em diferentes realidades culturais, incluem e desenvolvem o trabalho pedagógico com a oralidade em salas de aula com crianças em processo de alfabetização. Nossos objetivos específicos foram: i: Analisar as concepções de oralidade das/dos docentes e como essas concepções se manifestam ou manifestaram em suas práticas pedagógicas na alfabetização; ii: Identificar as estratégias e ações que as/os professoras/es utilizam para incluir a oralidade em sala de aula, considerando a relação entre oralidade, escrita e outras linguagens; iii: Investigar como os diferentes contextos culturais, como o rural, quilombola, indígena e urbano, influenciam os saberes e as práticas docentes relacionadas à valorização da oralidade no processo de alfabetização; iv: Compreender os desafios e resistências que as/os professoras/es enfrentam ao trabalhar a oralidade na alfabetização, incluindo a cultura do silêncio e as críticas dos pares de trabalho; v: Explorar como as experiências de vida e a formação inicial e continuada das/dos docentes marcaram seus saberes e influenciaram suas abordagens em relação à oralidade na alfabetização. A pesquisa tem cunho qualitativo e por isso, realizamos levantamentos bibliográficos para o estado da arte por meio de plataformas de textos científicos como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desenvolvemos também entrevistas reflexivas e analisamos categorias que se entrelaçaram e distanciaram. Como referenciais teóricos para fundamentar este estudo utilizamos os/as autores/as: Arena e Arena (2024), Freire (1987 e 1996), Kilomba (2020), Marcuschi (1997, 2003 e 2010), Mortatti (2006 e 2009) e hooks (2013). Concluimos que o trabalho com a oralidade na alfabetização necessita de formação de professores inicial e continuada que envolva o tema. Também desvelamos que a oralidade é uma prática social complexa que é utilizada em relações de poder, em um processo colonizador.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Oralidade. Alfabetização.

ABSTRACT

The present study was carried out with the support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), through the Graduate Program in Education (PPGED) at the Federal University of Uberlândia (UFU), within the research line “Educational Knowledge and Practices,” focusing on orality in children’s literacy. The study was justified by the idea that literacy in Brazil is mainly based on writing and on the sound produced when decoding written symbols, in which orality is undervalued and mechanized due to the legacy of hegemonic colonialist practices, silencing voices and increasingly creating space for the colonialism of the other. The central research question addressed in this study was: in what ways do literacy teachers, working within different Brazilian cultural contexts, understand orality in their literacy practices? The general objective of the research was to understand how literacy teachers from Brazilian schools, inserted in different cultural realities, include and develop pedagogical work with orality in classrooms with children undergoing the literacy process. The specific objectives were: i) To analyze teachers’ conceptions of orality and how these conceptions are manifested in their pedagogical practices in literacy education; ii) To identify the strategies and actions teachers use to include orality in the classroom, considering the relationship between orality, writing, and other forms of language; iii) To investigate how different cultural contexts, such as rural, quilombola, Indigenous, and urban settings, influence teachers’ knowledge and practices related to valuing orality in the literacy process; iv) To understand the challenges and resistance teachers face when working with orality in literacy education, including the culture of silence and criticism from colleagues; v) To explore how teachers’ life experiences and their initial and continuing education shaped their knowledge and influenced their approaches to orality in literacy education. This research has a qualitative nature and, therefore, bibliographic surveys were conducted for the state of the art through scientific text platforms such as the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). Reflective interviews were also conducted, and categories that intertwined and diverged were analyzed. The theoretical framework used to support this study included the authors Arena and Arena (2024), Freire (1987 and 1996), Kilomba (2020), Marcuschi (1997, 2003, and 2010), Mortatti (2006 and 2009), and hooks (2013). We concluded that working with orality in literacy education requires both initial and continuing teacher education focused on this theme. We also revealed that orality is a complex social practice used within power relations and within a colonizing process.

Keywords: Pedagogical practices. Orality. Literacy.

Lista de siglas

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNCA - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

EEB - Especialista em Educação Básica

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

GTDL - Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996

Pisa - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PNA - Política Nacional de Alfabetização

Pnaic - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGED - Programa de Pós-graduação em Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

Sumário

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Entrelaçando minha história de vida com a temática e definindo os objetivos.	15
1.2 A Alfabetização e Oralidade nas produções acadêmicas	20
1.3 A perspectiva metodológica	22
1.4 Os/as participantes da pesquisa	28
1.5 Organização da pesquisa	29
2. LINGUAGEM, LÍNGUA E OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	31
2.1 Linguagem, Língua e Oralidade: o papel da ancestralidade na alfabetização	32
2.2 O Cenário da Alfabetização no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9.394/96)	37
2.3 Olhares sobre os Métodos/Concepções da/para alfabetização na legislação: o espaço da oralidade	44
3. ENTRE CULTURAS E VOZES: A ORALIDADE E ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE	55
3.1 Tessituras Biográficas: da infância ao despertar para a docência	56
3.2 Percursos Formativos: a oralidade nos currículos e na formação inicial/continuada	75
4. O QUE DIZEM AS PROFESSORAS: SABERES DOCENTES E A ORALIDADE NA ALFABETIZAÇÃO	84
4.1 Saberes e Práticas Pedagógicas com a Oralidade	85
4.2 Estratégias e Ações em Sala de Aula	90
4.3 Olhares sobre os Métodos/Concepções da/para alfabetização na legislação: o espaço da oralidade	94
4.4 Relação Oralidade-Escrita e Outras Linguagens	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107

Bibliografias	109
Apêndice 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	114
Apêndice 2- Roteiro de entrevista	120
Apêndice 3 - REGISTRO DAS CONVERSARES ALTERNATIVAS COM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	122

Epígrafe

A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Vigotsky (1987, p. 398)

1. INTRODUÇÃO

A educação como prática da liberdade surge daqueles que trabalham não apenas para mudar instituições, mas para transformar nós mesmos (bell hooks, 2013).

A afirmação de hooks (2013) tem relação com a temática da pesquisa por nos provocar sobre a urgência de repensarmos a alfabetização, um processo que transcende a decodificação de símbolos de forma mecânica. A alfabetização, em sua essência, é um processo fundamental para o desenvolvimento humano e a participação plena na sociedade composta por diversas atividades culturais. A oralidade, linguagem primordial de função psíquica superior, construída por meio da mediação cultural no uso dos signos, deve ser uma das protagonistas nesse processo, com práticas que a tomem com maior referência sobre sem artificializá-la.

No entanto, a tradição escolar, por vezes, insiste em negligenciar a potência da oralidade, relegando-a a um plano secundário e negligenciando seu potencial transformador, consequentemente transgressor. É nesse ponto que a perspectiva de hooks (2013) se torna importante. A mudança que almejamos na alfabetização não se restringe a outra “nova” metodologia ou materiais didáticos; ela exige uma transformação em nós mesmos, educadoras/es e pesquisadoras/es, e até mesmo na sociedade.

A alfabetização que humaniza reconsidera o papel da oralidade, emerge como um paradigma alinhado com a visão de Freire (1996) e hooks (2013). Ao reconhecer a oralidade como elo entre culturas, saberes ancestrais e a construção da identidade, abrimos espaço para a pluralidade de vozes e combatemos a homogeneização. Nesse contexto, a oralidade se revela como instrumento de resistência, com o potencial de desconstruir práticas hegemônicas e descolonizar mentes, como afirma Thiong'o (2025), e abrindo caminho para uma educação mais justa.

Essa transformação passa por uma transformação pessoal. A citação de hooks (2013) nos convida a refletir sobre nossos próprios preconceitos e crenças em relação à oralidade e à alfabetização. Possibilita um empoderamento das vozes, possibilita a sua referência maior que é a construção de sentidos, pois ao valorizarmos a oralidade, estamos potencializando as vozes das crianças, permitindo que elas se expressem livremente e construam sua própria identidade a partir da cultura. Concordamos com Thiong'o (2025), ao afirmar que a linguagem como comunicação é a fala, que imita a linguagem da vida

real, dessa forma, entendemos que a oralidade é um veículo de resistência cultural, capaz de preservar saberes ancestrais e tradições que foram historicamente silenciados, possibilitando trabalhos pedagógicos que vão além dos simples sons de fonemas.

Esta pesquisa de mestrado foi desenvolvida por meio do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), contribuiu para essa transformação. Ao explorar a intersecção entre oralidade e alfabetização, compreendemos como docentes alfabetizadores de diferentes contextos culturais brasileiros concebem e praticam o trabalho pedagógico com a oralidade em salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A presente seção introdutória foi organizada em cinco partes: na primeira, a apresentação do autor, a aproximação e a delimitação da temática, ressaltando a questão de pesquisa, o objetivo geral e os específicos; na segunda parte, registramos como a oralidade e a alfabetização se encontram nas produções acadêmicas, na terceira, a metodologia; na quarta, os participantes da pesquisa e, na quinta a organização da dissertação.

1.1. Entrelaçando minha história de vida com a temática e definindo os objetivos

Como anunciamos, a temática da pesquisa insere-se na área de saberes e fundamentos docentes para alfabetização, sendo a oralidade o fenômeno estudado. A alfabetização é um processo complexo e a oralidade é uma linguagem fundamental para que ela possa ser desenvolvida ao longo da vida do ser humano que fala/ouve as línguas, se comunica, canta, narra, entre tantas outras atividades humanas. A oralidade como uma prática, em sua forma verbal, não contempla integralmente sujeitos que não utilizam a comunicação oral convencional, mas mesmo diante desse fator não podemos deixar de entender esse fenômeno e seus desdobramentos na sala de aula. A oralidade é uma prática social e é por meio dela que o ser humano aprende um vocabulário com diversas palavras e textos que buscam representar uma realidade e dar sentidos a ela por meio da língua falada e escrita, evocando crenças, costumes, moral, classe social, raça, gênero, se comunicando em um espaço e tempo, sendo assim, corporeificando uma cultura no ser humano. A oralidade é ancestralidade; ao não valorizá-la, contribuimos para a destruição de culturas e saberes, negando existências, pautando práticas muitas vezes em pensamentos de um

passado colonial sem que saibamos, portanto, homogeneizando o espaço plural que é a sala de aula.

A oralidade como uma prática social é utilizada nas relações de poder estabelecidas na sociedade como no caso da alfabetização. Quando observamos salas de alfabetização em silêncio, copiando textos longos sem sentido para a realidade cultural das crianças, percebemos uma norma baseada em técnicas tradicionais de ensino e, vale ressaltar que esse silêncio também limita a leitura proferida ou individual das rotinas das crianças do ensino fundamental.

A alfabetização no Brasil tem influência dos métodos europeus desde o período colonial transpostos através das cartilhas que já vinham impressas para serem aplicadas no país, nelas havia uma forte ênfase na grafia como nos métodos silábico, fonético e alfabético que são métodos sintéticos, e os analíticos que são a palavração, sentencição e o global de contos. Esses métodos perpassaram toda a história da alfabetização brasileira até a atualidade, sendo que neles, a oralidade é uma prática submetida ao que se grafa. Nessa perspectiva, a oralidade passa a servir apenas para decodificar o sistema de escrita e proferir os grafemas em fonemas de maneira mecânica (Mortatti, 2006). Tais métodos mantêm a hegemonia nas práticas docentes alfabetizadoras, já que muitas/os alfabetizadoras/es utilizam cartilhas como a Caminho Suave, uma das obras didáticas mais vendidas do país, sendo mais de, segundo Maciel (2012, p.309) “[...] 40 milhões de exemplares, desde a sua 1ª edição, em 1948.”, evidenciando a lógica de dominação e isso favorece uma “(...) narrativa eurocentrada de conhecimento que, por sua vez, desautorizava formas “Outras” de pensamento.” como Lúcia Helena Alvarez Leite (2019, p.4) escreve e que subalterniza a cultura brasileira. Ela ainda ressalta que:

Tratam-se, portanto, das narrativas de denúncia aos processos de colonização protagonizados pela Europa e às suas consequências para a histórica e atual conformação do sistema-mundo que se expressam, entre outros aspectos, sob os dualismos: cultos *vs.* incultos, civilizados *vs.* incivilizados; modernos *vs.* em estado de natureza, ou para utilizar os termos de Boaventura de Souza Santos, em Norte *vs.* Sul global.

Em minha trajetória na alfabetização, quando iniciei a Educação Infantil na década de 1990, lembro-me que eram muitas cantigas e leituras de narrativas literárias que a professora proferia nas aulas e, a partir dos Anos Iniciais no Ensino Fundamental esse movimento foi extirpado de minha rotina, dando lugar aos diversos cadernos, livros didáticos, cartilhas como a Caminho Suave, que a professora mimeografava para colar em nossos cadernos e muita caligrafia com a justificativa de melhorar a letra. Miller (2008,

p.02) escreve que quando essa ruptura se dá, quer dizer que “(...) as crianças não terão mais tempo e ambiente para brincadeiras e as fantasias infantis, pois estarão ocupadas com essas tarefas de escrita (...)” e ao ler este escrito, associei à minha vivência de criança sendo alfabetizada, hoje pesquisando alfabetização e como docente. É exatamente a sensação que tenho, de que a expressão oral se torna uma prática totalmente desprezada ao iniciarmos os estudos nos Anos Iniciais, já que o objetivo é a grafia, em sua grande parte, por meio de transcrições sem sentido.

Atuei como Especialista em Educação Básica (EEB) nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas cidades de Ituiutaba (2021 e 2022) e Uberlândia (2023), e o que eu via eram centenas de atividades que hoje já não são mimeografadas, mas sim impressas. Ao questionar as professoras, elas diziam que eram para tarefa de casa como forma de não expor alguma insegurança. Sou Professor de Educação Básica nos Anos Iniciais (2021-2025) e já atuei nos Anos Finais (2017-2020) e Ensino Médio (2020) nas mesmas cidades, e o que vi foi angustiante e assustador, reproduzindo, ao meu entendimento, uma educação mecânica e memórias não tão agradáveis evidenciando a necessidade de práticas transgressoras.

Retomando minha trajetória, lembro-me que minha professora chegava à sala, fazia linhas no quadro com sua régua de madeira de 1 metro, escrevia o cabeçalho e a rotina. Fazíamos o abecedário em letras cursivas minúsculas e maiúsculas. Ela pedia para que colássemos as cópias mimeografadas para realizarmos a atividade e termos o visto e passava muita “cópia”, inclusive pedia para as alunas que tinham as “melhores” letras transcreverem na lousa enquanto mantinha o controle total de todos e, posteriormente, nos fazia repetir em voz alta a decodificação do grafema em fonema. Não me lembro de leituras, diálogos ou canções, ou até mesmo de histórias orais ou escritas deste período, nem de comunicação entre nós crianças, era “cada um por si e cópia para todos”, “uma nunca atrás da outra”. O que imperava era a cópia e a repetição, em uma educação bancária que me “coisificava” como Freire escreve em *Pedagogia do Oprimido* (1987). A escrita possui características próprias, o mesmo acontece com a oralidade, se associarmos genericamente ambas no trabalho pedagógico podemos perder o foco ao desenvolver atividades para a alfabetização das crianças. Se a oralidade está subalternizada à escrita, como as crianças terão referências da própria oralidade se ela é reduzida ao fonema?

Em relação à minha atuação nos Anos Iniciais com salas de 3º ano (em 2021), 4º ano (em 2022) e 5º ano (de 2023 a 2025), sempre ouvi comentários que “minha” sala é

barulhenta, já que trabalho com a oralidade cotidianamente, e essas críticas sempre de professores/as que na sala o silêncio impera. Entendo que esses comentários, marcados por observações conservadoras mostram que minha prática pode ser um ato de transgressão como hooks (2013) escreve, rompendo com a cultura do silêncio da escola, ouvindo as diversas narrativas dos seres humanos no qual convivo e desenvolvo minha práxis pedagógica, indo além do preestabelecido pelas mazelas sociais como a dominação e a hierarquização, superando o conformismo que nos coloniza diariamente. Desses anos de trabalho, recebo crianças que demonstram em suas escritas a subalternização da oralidade, pois, não conseguem refletir que a fala não corresponde à escrita padrão. Escrevem “nois” ao invés de nós, “pentiei” ao invés de penteei, entre tantas outras formas que evidenciam características singulares da oralidade que compõe variedades linguísticas e suas questões regionais. Sempre fazemos as comparações entre as palavras faladas e escritas e, são momentos importantes de aprendizagem e valorização cultural.

Justificamos a escrita deste trabalho na perspectiva de que, no Brasil, a alfabetização é pautada na grafia e no som emitido ao decodificar o símbolo grafado, no qual, a oralidade é pouco valorizada e frequentemente reduzida a prática mecanizadas, o que inviabiliza o trabalho docente de promover, no processo de alfabetização, referências da própria oralidade, herança essa advinda de práticas hegemônicas colonialistas, silenciando e abrindo cada vez mais espaço para o colonialismo do outro com imposições culturais.

A sociedade é grafocêntrica e na escola a escrita é fortemente cobrada em forma de cópia. A cópia é uma prática que não permite espaço à fala, é como se a criança fosse uma página em branco a ser transcrita, inviabilizando até mesmo a escrita de ter referências de si mesma. Se há essa prática com a escrita, o que considerar em relação à oralidade? A escrita transcrita é uma forma equivocada de experiência com a escrita e pode gerar anseios para a criança, assim como me gerou, no qual, o silêncio colaborou com a negação da possibilidade de ser ouvido e trazer minha cultura no processo de aprendizagem, e no caso da oralidade a repetição de fonemas não é um trabalho que a traz como fonte de seus próprios sentidos, é como se fôssemos “papagaios” que repetimos e não sabemos o sentido do que está sendo comunicado.

A oralidade é uma potencialidade no/para o trabalho pedagógico das/os professoras/es alfabetizadoras/es, mas ainda assim observo a insistência de docentes pautados/as na escrita transcrita, nas sílabas, mesmo sem que haja um progresso na construção do conhecimento do código alfabético, tornando-a um instrumento para repetição de fonemas

em uma visão fonocêntrica que visa somente o uso da oralidade para aprender a língua falada e não como uma linguagem independente que pode ir além. Inviabilizar a oralidade na sala de aula é contribuir para uma perspectiva de alfabetização dominante e desconsiderar as diversas narrativas existentes em nossas culturas presentes nas escolas.

Ao refletir sobre minhas experiências na alfabetização e a partir da minha prática profissional, observei que a oralidade e a escrita exercem influências mútuas, gerando complexas imbricações no processo de alfabetização, onde cada uma possui suas próprias referências e sentidos, e isso pode não ser compreendido pelas/os professoras/es. Essa observação levanta questionamentos cruciais sobre as práticas pedagógicas contemporâneas. Como os/as docentes concebem o papel da oralidade no processo de alfabetização e quais estratégias empregam para incluí-la em suas aulas? Qual a influência da formação inicial e continuada dos docentes nessas práticas, e quais saberes são mobilizados ao trabalhar a oralidade em sala de aula? Além disso, como os diferentes contextos culturais brasileiros influenciam as práticas docentes relacionadas à oralidade e como os/as educadores lidam com a diversidade de manifestações orais presentes em suas turmas?

Diante dessas questões, a problemática central desta pesquisa se definiu: de que maneira as/os docentes alfabetizadoras/es, inseridos em diferentes contextos culturais brasileiros, compreendem a oralidade em suas práticas alfabetizadoras?

O objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender como docentes alfabetizadoras/es de escolas brasileiras, inseridos em diferentes realidades culturais, incluem e desenvolvem o trabalho pedagógico com a oralidade em salas de aula com crianças em processo de alfabetização. Como objetivos específicos elegemos: i) Analisar as concepções de oralidade dos/das docentes e como essas concepções se manifestam ou manifestaram em suas práticas pedagógicas na alfabetização; ii) Identificar as estratégias e ações que as professoras utilizam para incluir a oralidade em sala de aula, considerando a relação entre oralidade, escrita e outras linguagens; iii) Investigar como os diferentes contextos culturais, como o rural, quilombola, indígena e urbano, influenciam os saberes e as práticas docentes relacionadas à valorização da oralidade no processo de alfabetização; iv) Compreender os desafios e resistências que os/as professores/as enfrentam ao trabalhar a oralidade na alfabetização, incluindo a cultura do silêncio e as críticas dos pares de trabalho; v) Explorar como as experiências de vida e a formação inicial e continuada das

docentes marcaram seus saberes e influenciaram suas abordagens em relação à oralidade na alfabetização.

A dissertação tem como argumento central que a oralidade deve ser reconhecida como uma linguagem primordial, independente e protagonista no processo de alfabetização, transcendendo a mera decodificação mecânica de símbolos. A pesquisa sustenta que a valorização da oralidade é um ato de transgressão e resistência contra práticas pedagógicas hegemônicas e colonizadoras que historicamente silenciaram as vozes das crianças em favor de um modelo focado exclusivamente na grafia.

Para delimitar a pesquisa no campo científico, realizamos um estudo inspirado no Estado da Arte por meio de trabalhos acadêmicos que abordam a questão da oralidade na alfabetização.

1.2. A Alfabetização e Oralidade nas produções acadêmicas

Compreendemos que a elaboração de uma investigação científica requer a realização de um levantamento bibliográfico sistematizado, o qual, nesta pesquisa, foi inspirado no Estado da Arte. Este procedimento auxiliou na contextualização do estudo perante as produções acadêmicas, oferecendo subsídios teóricos para o desenvolvimento da pesquisa. Apoiados em Therrien e Therrien (2004, p. 4), ressaltamos a necessidade de mapear e discutir a produção científica em determinado campo do conhecimento como etapa para a consolidação de uma abordagem crítica.

Efetuamos o levantamento bibliográfico por meio de buscas em plataformas de produções científicas brasileiras, utilizando os descritores "formação de professores", "alfabetização" e "oralidade". Estabelecemos um recorte temporal de 2015 a 2025 para identificar as produções recentes sobre a temática.

A leitura dos resumos possibilitou a identificação de produções que dialogam com este estudo, contribuindo para a composição do referencial e para a delimitação do objeto específico. A partir da análise de teses, dissertações e relatórios, focamos na finalidade descrita por Therrien e Therrien (2004, p. 4):

[...] levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

Este processo permitiu aprofundar o conhecimento e delimitar as contribuições dos trabalhos analisados. Embora não tenham sido identificadas propostas idênticas a esta pesquisa, verificamos produções que colaboram com o objeto de estudo e com a elaboração do estado da questão.

Identificamos, inicialmente, na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), trabalhos acadêmicos utilizando os descritores anteriormente mencionados. Aplicamos filtros para buscar as dissertações e teses na grande área de Ciências Humanas e área de avaliação em Educação, abrangendo o recorte temporal de 2015 a 2025. Embora o levantamento tenha retornado 16 trabalhos, constatamos que apenas um estabelecia diálogo com a temática desta pesquisa. Trata-se da dissertação de Gilvania Lima de Souza Miranda (2019), intitulada “A oralidade como eixo estruturante da prática pedagógica de alfabetizar letrando: pesquisa reveladora de necessidades da formação docente”, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A autora investigou as necessidades de formação docente no Ciclo de Alfabetização em relação à oralidade, utilizando procedimentos de entrevista, observação e análise documental. A aproximação com nossa proposta reside na realização de entrevistas com quatro professoras que atuavam no 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, nível por nós priorizado.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), realizamos uma busca com os mesmos descritores e filtros para a área do conhecimento em Educação e idioma em língua portuguesa. No recorte de 2015 a 2025, localizamos oito produções, das quais apenas uma demonstrou pertinência temática. A obra de Maria Sonaly Machado de Lima (2020), intitulada “Entre o relato e o ato: concepções de oralidade em relatos de professores do 1º ano do ensino fundamental participantes do PNAIC”, analisou as concepções de oralidade de dez docentes alfabetizadoras do estado da Paraíba a partir de relatos de experiência. O estudo evidenciou práticas e concepções teóricas que fundamentam o uso da linguagem oral em sala de aula.

Em síntese, as únicas produções analisadas nas plataformas Capes e BDTD que dialogam com nossa temática evidenciam o interesse pela oralidade vinculada à temática da formação docente. As pesquisas de Miranda (2019) e Lima (2020) convergem ao constatar que a compreensão da oralidade pelos docentes frequentemente se restringe à fala e à leitura em voz alta, negligenciando seu potencial como linguagem estruturante para a

organização de ideias. Tais estudos aproximam-se desta investigação por abordarem a relevância da oralidade e as necessidades formativas de professores alfabetizadores.

Entretanto, nossa pesquisa diferencia-se por buscar o diálogo direto com os participantes e por investigar se aspectos culturais permeiam o trabalho pedagógico com a oralidade. O aprofundamento na relação entre oralidade e elementos culturais dos docentes é um ponto não explorado nas produções consultadas. Consideramos que os trabalhos citados confirmam a existência de lacunas nas concepções sobre oralidade e permitem delimitar uma investigação que integre as práticas às dimensões culturais envolvidas.

1.3. A perspectiva metodológica: o fazer/ação da pesquisa

Do ponto de vista metodológico, a presente pesquisa adota uma abordagem de cunho qualitativo, compreendendo-a como um "procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos". A investigação qualitativa é caracterizada por cinco traços fundamentais: o ambiente natural como fonte direta de dados, tendo o investigador como instrumento principal; o levantamento de dados predominantemente descritivos; a preocupação maior com o processo do que com o produto; a análise indutiva dos dados e a busca pelo "significado" que as pessoas dão às coisas. Nessa perspectiva, Lüdke e André (1986, p. 11) ressaltam que esse tipo de estudo supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação investigada, uma vez que os fenômenos são influenciados pelo seu contexto e as circunstâncias particulares são essenciais para o seu entendimento.

Na trajetória investigativa nos fundamentamos, inicialmente, no levantamento bibliográfico inspirado no "Estado da Arte", buscando registrar, por meio de um mapeamento, como se encontra o tema nas produções acadêmicas recentes. Além dos textos provenientes de plataformas científicas, incorporamos estudos de autores que abordam a temática da alfabetização, oralidade e formação docente. Adicionalmente, realizamos uma análise das leis e diretrizes que se referem à alfabetização, especificamente a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB, 9.394/96). Como afirma Alves (1991), o planejamento de pesquisas qualitativas em educação exige rigor e profundidade interpretativa, explicitando passos necessários para a consecução dos objetivos sem o detalhamento rígido da pesquisa tradicional.

O foco central deste trabalho recai sobre o trabalho com as narrativas docentes, utilizando a entrevista como principal instrumento de construção do conhecimento. Segundo Szymanski (2011, p. 12), a entrevista é "fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações". Nesta pesquisa, optamos pela modalidade de entrevista reflexiva, que se caracteriza pela busca de uma horizontalidade nas relações de poder entre entrevistador e entrevistado, considerando o significado como algo construído na interação. Esse procedimento colabora para que o pesquisador compartilhe continuamente sua compreensão dos dados com o participante, promovendo um movimento reflexivo que possibilita ao entrevistado articular seu pensamento de forma inédita por meio da narração.

O estudo contou com a colaboração de cinco docentes que atuam ou atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental em diferentes realidades brasileiras, proporcionando uma pluralidade de perspectivas sobre a alfabetização e a oralidade. A seleção dos participantes seguiu critérios de intencionalidade visando a representatividade e a diversidade. Inicialmente, estabelecemos como requisitos: a formação em Pedagogia, a atuação direta no ciclo de alfabetização por no mínimo dois anos e a heterogeneidade em termos de cor, etnia, gênero, classe social e localização geográfica. Contudo, diante da realidade profissional do país, observamos que a identidade de alfabetizador/a não é exclusiva de graduados em Pedagogia. Assim, flexibilizamos o critério da formação específica para garantir a inclusão de vozes que, embora oriundas de outras licenciaturas, possuem vasta experiência e protagonismo na alfabetização, mantendo-se os demais critérios de diversidade e tempo de atuação.

O contato inicial ocorreu via e-mail, seguido pelo envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de forma virtual, conforme preconiza a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. As entrevistas foram realizadas remotamente pela plataforma Google Meet, escolhida por ser uma ferramenta familiar às participantes, o que favoreceu o estabelecimento de um ambiente seguro e confortável. Embora o planejamento inicial previsse encontros presenciais, o distanciamento geográfico em relação a Uberlândia-MG e as contingências da realidade impuseram a mediação tecnológica. Cada encontro teve duração média entre 50 minutos e 1 hora e 30 minutos.

A construção das narrativas não se limitou ao uso da entrevista como técnica de coleta, mas buscamos transcender a estrutura tradicional rumo a um horizonte decolonial.

Embora partíssemos de um roteiro semiestruturado, abordando formação, saberes e práticas, o diálogo configurou-se como um "conversar alterativo". Na perspectiva de Ortiz Ocaña e Arias López (2019), o conversar alterativo rompe com a hierarquia clássica entre pesquisador e pesquisado, promovendo um diálogo de saberes entre iguais, fundamentado no afeto, no acolhimento e na ausência de juízos *a priori*. Buscamos um "fazer decolonial" que reconhecesse o saber docente como legítimo, permitindo que as/os professoras/es também pudessem perguntar e expressassem suas emoções.

Fundamentar uma investigação em um "fazer decolonial" implica, primordialmente, o exercício da desobediência epistêmica. Segundo Mignolo (2008), o pensamento decolonial busca romper com a hegemonia da matriz colonial de poder e saber, que historicamente marginalizou conhecimentos produzidos fora dos centros de poder eurocêntricos ou por sujeitos que não ocupam o lugar do "cientista neutro". No contexto desta pesquisa, isso se traduz no reconhecimento de que o saber docente não é simplesmente objeto de análise, mas uma forma legítima de conhecimento que possui racionalidade, história e validade próprias.

Ao adotar essa perspectiva, a pesquisa distancia-se de uma lógica extrativista, em que, o pesquisador apenas "coleta" dados para processá-los em um nível superior de abstração, para se situar em uma ecologia de saberes. Conforme propõe Boaventura de Sousa Santos (2007), a ecologia de saberes baseia-se no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e em interações sustentáveis entre eles, sem comprometer sua autonomia. Assim, ao permitir que as professoras também perguntassem e expressassem suas emoções, a pesquisa operou uma ruptura com a hierarquia sujeito-objeto, estabelecendo uma relação sujeito-sujeito.

Nesse sentido, o fazer decolonial materializa-se naquilo que Ortiz Ocaña e Arias López (2019) denominam como a superação do "método" pela "ação decolonial". Enquanto o método científico tradicional muitas vezes silencia as sensibilidades em prol de uma objetividade fria, o fazer decolonial acolhe a afetividade e a subjetividade como categorias de análise. O "conversar alterativo" torna-se, portanto, uma forma de resistência, caracterizado pelo fato de legitimar o saber da experiência, pela horizontalidade dialógica e humanização do processo. Ou seja, a entrevista deixa de ser uma técnica inquisitiva para ser um espaço de "com-versar" (versar com o outro), onde o pesquisador se despe da armadura de autoridade para aprender com a realidade do participante. Além disso, a inclusão das emoções não é um "ruído" na pesquisa, mas a evidência de que o

conhecimento é produzido por seres encarnados, cujas práticas pedagógicas são atravessadas por afetos, angústias e esperanças.

Dizer que a pesquisa é inspirada em um fazer decolonial significa, em última instância, assumir um compromisso ético e político com a dignidade daqueles que tecem a educação. É compreender que a produção do conhecimento sobre a alfabetização e a oralidade só é plena quando as vozes das docentes são protagonistas na construção das verdades que o texto se propõe a anunciar.

Nesse sentido, a entrevista foi compreendida como uma situação de interação humana profunda. Conforme destaca Szymanski (2011, p. 12):

[...] a entrevista é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos, e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação.

As memórias evocadas durante esses diálogos permitiram o acesso às subjetividades e experiências docentes. Segundo Larrosa (2011, p. 5), a experiência é aquilo "que nos passa", o que nos toca e nos transforma. Assim, as narrativas não foram tratadas como meras informações a serem manipuladas, mas como expressões de uma trajetória de vida e formação.

Após a realização dos encontros, procedeu-se ao registro e tratamento dos dados. Todas as conversas foram gravadas mediante autorização e, posteriormente, submetidas ao processo de transcrição integral e textualização. A textualização envolveu a transformação da fala em texto escrito, preservando a fidelidade aos sentidos e às emoções expressas, mas organizando a estrutura narrativa para conferir fluidez à leitura acadêmica, sem apagar as marcas identitárias das participantes da pesquisa. Esse movimento de escuta e escrita reafirma o compromisso ético e afetivo desta pesquisa com a valorização das vozes que tecem o cotidiano da educação brasileira.

Consonante à proposta de um fazer decolonial e ao exercício do conversar alterativo, os encontros não seguiram um roteiro rígido, mas foram guiados por eixos temáticos que permitiram a emersão das subjetividades sem as amarras de uma estrutura inquisitiva. Esses eixos estruturaram-se em três dimensões: Identificação, Formação e Saberes e Práticas. No primeiro momento, buscamos situar o perfil biográfico das colaboradoras. O eixo "Formação" explorou a trajetória escolar — desde as memórias da

infância e da própria alfabetização — até a graduação e a formação continuada, investigando como a oralidade e a alfabetização são tratadas nos currículos. O terceiro eixo, “Saberes e Práticas”, focalizou as concepções sobre o tema, as estratégias didáticas utilizadas para valorizar a expressão oral das crianças e os desafios e resistências enfrentados no cotidiano laboral.

Essa trajetória dialógica ancorou-se na compreensão de Szymanski (2011, p. 15), para quem é necessário, em estudos com docentes, “saber qual sua formação, seu tempo de magistério, um pequeno histórico de seu percurso profissional e o que mais for necessário, conforme os objetivos da pesquisa”. Tais questões funcionaram como um “aquecimento”, permitindo que a técnica reflexiva se transformasse efetivamente em uma conversa mediada e dialógica.

As narrativas construídas foram organizadas e analisadas a partir da definição de cinco eixos estruturantes, que emergiram do processo dialógico com as participantes da pesquisa. Identificamos padrões e temas recorrentes que permitiram uma "reflexão configurativa", compreendida como o ato de "[...] refletir sobre a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão dela pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, o que é uma forma de aprimorar a fidedignidade [...]" (SZYMANSKI, 2011, p. 15). Sob a ótica de Ortiz Ocaña e Arias López (2019), esse "reflexionar configurativo" constitui-se como uma ação decolonizante que articula o conversar alterativo ao contemplar comunal, em que todos os envolvidos questionam e ressignificam suas próprias práticas, saberes e sentires.

Diferente de categorias analíticas rígidas ou molduras preestabelecidas que buscam capturar o objeto de estudo, a adoção de eixos estruturantes nesta investigação justifica-se pela necessidade de organizar as narrativas de modo a preservar sua integridade e fluidez. Tais eixos não foram impostos ao campo, mas emergiram organicamente do "conversar alterativo" (ORTIZ OCAÑA; ARIAS LÓPEZ, 2019), funcionando como pontos de encontro onde as trajetórias individuais das docentes se cruzam com as questões coletivas da alfabetização.

A organização dos dados em eixos permitiu que a oralidade fosse investigada não como um conceito abstrato, mas como uma prática viva e situada. Ao estruturar o texto dessa maneira, operou-se uma "reflexão configurativa" (SZYMANSKI, 2011), na qual o papel do pesquisador não é o de um extrativista de informações, mas o de um tecelão que organiza as sensibilidades compartilhadas. Essa escolha metodológica assegura que o saber

da experiência docente seja o fio condutor da análise, promovendo uma ecologia de saberes (SANTOS, 2007) em que a teoria não silencia a prática, mas dialoga horizontalmente com ela.

Portanto, os cinco eixos apresentados a seguir representam tessituras decoloniais que buscam humanizar o processo de pesquisa. Em vez de fragmentar a fala das professoras em unidades estáticas, esses eixos conferem visibilidade às nuances, contradições e potências dos saberes docentes, reafirmando o compromisso de um fazer decolonial que reconhece o conhecimento como uma construção coletiva, afetiva e profundamente enraizada na realidade das escolas brasileiras.

O material resultante da análise foi consolidado em eixos estruturantes que se iniciam pelo eixo um, intitulado infância, escolarização e escolha da docência, o qual investigou as raízes das trajetórias docentes ao revisitar as memórias de infância, a própria escolarização e as motivações que conduziram as participantes à carreira pedagógica, identificando como suas histórias de vida se entrelaçam com o compromisso educativo.

Na sequência, o eixo dois, referente à formação inicial e continuada e às abordagens da oralidade e do currículo, analisou como a oralidade e os currículos foram abordados durante a graduação e a formação permanente, questionando o lugar da voz nos processos acadêmicos formais e as lacunas deixadas pela formação tradicional.

O eixo três, focado nos saberes e práticas pedagógicas com a oralidade, focalizou as concepções das docentes sobre a oralidade na alfabetização, revelando a fala como base para a criatividade e pivô do desenvolvimento da interpretação, em consonância com a perspectiva histórico-cultural que valoriza a interação e a imaginação.

Já o eixo quatro, que trata dos desafios e resistências no trabalho com a oralidade, abordou as tensões institucionais, como a resistência das escolas ao barulho das salas dialógicas, as pressões por modelos técnicos e os impactos emocionais que atravessam o aprendizado dos estudantes em contextos de vulnerabilidade ou exclusão.

Por fim, o eixo cinco, sobre a relação entre oralidade, escrita e outras linguagens, discutiu a interdependência dessas dimensões, em que a oralidade é compreendida como transversal e transdisciplinar, revelando-se como instrumento de afirmação de identidade e resistência decolonial ao valorizar os saberes das periferias, as variações linguísticas e a integração com manifestações artísticas e culturais.

Essa estrutura possibilitou destacar que os saberes docentes são construídos na práxis diária e nas interações, revelando estratégias únicas de valorização da oralidade nos

diferentes tempos e espaços das escolas brasileiras. Para compreender a profundidade dessas tessituras narrativas e a potência das discussões propostas nesses cinco eixos, fez-se necessário apresentar as/os participantes que, com suas histórias e vivências, deram corpo a esta investigação, conforme detalhado no tópico a seguir.

1.4. Os/as participantes da pesquisa

*Quem vai participar da pesquisa coloca o dedo aqui (na palma da mão aberta),
Se não a janelinha vai se fechar.
1, 2, 3, fechou!*

Com essa cantiga iniciamos a apresentação dos/das participantes narradores/as de experiências. As/os cinco profissionais que participaram aceitaram prontamente ao convite, outros quatro convidados não responderam ao convite. No processo de construção desta pesquisa almejamos informações sobre a prática do/a outro/a, em uma relação interpessoal que possibilita viver emoções e reflexões acerca do tema abordado. Os pseudônimos utilizados foram escolhidos pelos pesquisadores e correspondem aos nomes das/os professoras/es que mais deixaram marcas, pois os/as participantes decidiram não escolher. Lembramos que conhecer e dialogar com o/a outro/a possibilita o conhecimento sobre si também. Conheçamos um pouco sobre cada uma/um nestas breves palavras que seguem.

Professora Nancy, atua em escola federal urbana: A Professora Nancy é natural de Monte Alegre de Minas e tem sua formação inicial em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Ela possui também especialização em Educação nos Direitos Humanos e mestrado, estando atualmente no doutorado, todos pela mesma universidade. Seu tempo de atuação não é especificado em anos, mas ela menciona ter passado por todas as etapas da alfabetização e ter atuado no 3º ano do Ensino Fundamental, sendo transferida para o 4º ano. Atualmente, ela atua em uma escola federal em Uberlândia, mas também teve experiência em uma escola estadual na mesma cidade.

Professora Maria do Carmo atuou em escola rural localizada em uma comunidade quilombola: tem 64 anos e é aposentada. Sua formação começou com o curso de Magistério e, posteriormente, ela fez o curso Normal Superior por meio do Projeto Veredas, além de uma especialização em Psicopedagogia. Maria do Carmo foi professora por 41 anos, atuando parte desse tempo na comunidade de Bucânia e parte em Varjão de Minas, inclusive em uma escola quilombola, onde se aposentou de um de seus

cargos. Ela também foi transferida da escola do quilombo para uma escola na zona urbana de Varjão de Minas.

Professora Daniela, atua em escola privada urbana: é natural de Presidente Olegário e tem formação inicial em Pedagogia pela Universidade de Uberaba em Uberlândia. Ela possui especialização em neurociências e neuropedagogia. Seu tempo de atuação como professora alfabetizadora é de cinco anos no 2º ano do Ensino Fundamental. Além disso, é educadora na Educação Infantil na rede municipal de Uberlândia.

Professor Eidenir, atua em escola indígena: O Professor Eidenir tem 34 anos, integrante da nação Katxuyana Tiriyo localizada no Parque do Tumucumaque. Ele possui formação em Magistério, atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º) tendo experiência em todos os anos mencionados. Ele está cursando Licenciatura Intercultural Indígena, no qual, o corpo docente é composto predominantemente por professoras/es não indígenas na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP.

Professora Lúcia, atua em escola pública municipal: nascida no estado de Goiás, mudou-se com a família aos 5 anos para Uberlândia em Minas Gerais. Ela iniciou seus estudos sobre docência no magistério, posteriormente cursou Pedagogia e pós-graduou-se em Psicopedagogia pela Unipac. Ao todo, Lúcia tem 25 anos de trabalho, 15 deles em salas de 2º ano do Ensino Fundamental.

1.5. Organização da pesquisa

Esta dissertação, que investigou a oralidade na formação, nos saberes e nas práticas de docentes alfabetizadoras/es no Brasil, foi estruturada em uma introdução, três seções principais e as considerações finais. A introdução defende a educação como uma prática da liberdade, inspirada em hooks, ressaltando a importância da transgressão para repensar a alfabetização além da mera decodificação de signos. Nela, a oralidade é apresentada como uma linguagem primordial e protagonista, essencial para o desenvolvimento humano e para a plena participação na sociedade. Argumentamos que a valorização da oralidade é um instrumento de resistência capaz de desconstruir práticas hegemônicas e combater a homogeneização, empoderando as vozes das crianças e preservando saberes ancestrais.

Na seção dois, intitulada Linguagem, língua e os processos de alfabetização no Brasil, refletimos sobre os conceitos de linguagem, língua e oralidade, analisando o percurso histórico da alfabetização no país a partir da LDB de 1996. O objetivo é

compreender os métodos, conceitos e regulamentações atuais, bem como o espaço e a perspectiva da oralidade nesses referenciais, pontuando rupturas e continuidades. Esta seção divide-se em três partes: a primeira aborda a conexão da oralidade com a cultura e a ancestralidade; a segunda examina a legislação educacional brasileira; e a terceira investiga a origem dos métodos e o tratamento dado à oralidade nessas abordagens.

A seção três, intitulada *Conversas sobre oralidade na alfabetização com docentes alfabetizadoras/es do Brasil: formação, saberes e práticas*, dedica-se à trajetória e formação dos participantes. Esta parte da pesquisa organiza-se em dois eixos. O primeiro, infância, escolarização e escolha da docência, investiga as raízes das trajetórias docentes ao revisitar as memórias de infância e as motivações que conduziram as participantes à carreira pedagógica, identificando como suas histórias de vida se entrelaçam com o compromisso educativo. O segundo eixo, formação inicial e continuada: abordagens da oralidade e do currículo, analisa como a oralidade e os currículos foram tratados durante a graduação e a formação permanente, questionando o lugar da voz nos processos acadêmicos formais e as lacunas deixadas pela formação tradicional para o trabalho com a fala em sala de aula.

A seção quatro, sob o título *O que dizem os professores: saberes docentes e a oralidade na alfabetização*, aprofunda-se na dimensão prática e nos desafios do cotidiano escolar. O material é consolidado em eixos que discutem as estratégias e ações em sala de aula, detalhando a integração da oralidade com diversas linguagens. Também são abordados os desafios e resistências no trabalho com a oralidade, tratando das tensões institucionais e da cultura do silêncio. Por fim, discute-se a relação entre oralidade, escrita e outras linguagens, compreendendo a oralidade como instrumento de afirmação de identidade e resistência decolonial que valoriza as variações linguísticas e os saberes das periferias.

As considerações finais encerram a dissertação, reafirmando que a oralidade possui referências próprias enquanto linguagem e que o trabalho pedagógico nessa área exige formação adequada e sensibilidade intercultural. Enfatiza-se a necessidade de reconhecer a realidade cultural dos alunos e os múltiplos sentidos atribuídos à oralidade para o desenvolvimento de uma alfabetização que promova o desenvolvimento integral e o direito à voz.

O documento também apresenta uma lista de referências bibliográficas e apêndices, incluindo o roteiro da entrevista semiestruturada utilizado na pesquisa.

2. LINGUAGEM, LÍNGUA E OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

*Eu não sei dizer
Nada por dizer
Então eu escuto
Se você disser
Tudo o que quiser
Então eu escuto
Fala
Lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá
Fala*

Secos e molhados, (1973).

"Eu não sei dizer / Nada por dizer / Então eu escuto / Se você disser / Tudo o que quiser / Então eu escuto" (Secos e Molhados, 1973). A poética dos Secos e Molhados nos convida a refletir sobre a importância da escuta, um ato que envolve a fala e que, na educação, se traduz em um olhar atento para as diferentes vozes que compõem o cenário da alfabetização no Brasil e sua diversidade. A fala, ao ser proferida, traz consigo vozes que, muitas vezes, são pouco ou nada ouvidas pelas professoras e pelos professores. Como explica Arena (2024), essas vozes podem ajudar a encontrar bons caminhos, pois, sem sonho, ousadia e escuta, a vida e a alfabetização definham.

Diante do exposto, compreendemos que o excesso de escrita transcrita em salas de alfabetização priva a criança da possibilidade de expressão oral e do compartilhamento de seus conhecimentos ancestrais e locais, impondo, em vez disso, o silêncio. É fundamental que a sala de alfabetização conte com profissionais capazes de evocar, por meio das narrativas, os conhecimentos culturais das crianças, reconhecendo a oralidade como uma linguagem independente que sustenta o pensamento e a produção de sentidos.

Nesse sentido, a presente seção assume um papel fundante nesta investigação, sendo essencial para o cumprimento dos objetivos específicos desta dissertação. Ao tecer o embasamento teórico e o mapeamento histórico-normativo da alfabetização, buscamos os subsídios necessários para analisar, nos capítulos subsequentes, as concepções docentes (Objetivo 1) e as estratégias pedagógicas (Objetivo 2) utilizadas para incluir a oralidade no cotidiano escolar. Além disso, esta análise é indispensável para compreendermos como os contextos culturais influenciam essas práticas (Objetivo 3) e quais são os desafios e resistências institucionais enfrentados para romper com a cultura do silêncio (Objetivo 4).

Para alcançarmos o proposto, a seção foi organizada em três partes principais. Na primeira, apresentamos uma reflexão sobre os conceitos de linguagem e língua, explorando

sua relação com a oralidade na alfabetização sob uma perspectiva cultural e ancestral. Na segunda parte, analisamos os documentos legais e curriculares nacionais vigentes sobre alfabetização, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 até a atualidade. Na terceira, realizamos uma análise do processo histórico da alfabetização no Brasil, com foco nos métodos e concepções que influenciaram as políticas atuais, com o foco no espaço destinado à oralidade em cada referencial teórico.

2.1 Linguagem e Língua: o papel da oralidade na alfabetização

A linguagem configura-se, essencialmente, como a capacidade humana de interagir e expressar pensamentos, sentimentos e ideias, materializando-se por meio de gestos, imagens ou sons. Mikhail Bakhtin (2016, p. 11) reforça essa centralidade ao afirmar que “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Nessa perspectiva, Thiong'o (2025) ressalta que a linguagem possui uma natureza dual, operando simultaneamente como meio de comunicação e como veículo de cultura.

No que se refere à sua função comunicativa, a linguagem estrutura-se em três elementos fundamentais. O primeiro se relaciona à "linguagem da vida real", conceito marxiano que designa as relações estabelecidas entre os sujeitos no processo de trabalho e na produção de bens materiais, momento em que a comunidade humana inicia sua história pautada na cooperação. O segundo aspecto é a fala, que mimetiza e auxilia a comunicação dessa "vida real", atuando como um sistema de sinalização verbal que viabiliza a produção. O terceiro elemento, por sua vez, constitui-se pelos sinais escritos, uma representação visual dos sons que imita a linguagem falada.

É importante ressaltar que, enquanto a "linguagem da vida real" e a fala evoluíram de maneira sincrônica, a escrita representa um desenvolvimento histórico posterior. Na maioria das sociedades, estabelece-se uma correspondência direta entre a língua escrita e a falada, permitindo que o registro gráfico seja compreendido como a língua materna do sujeito. Para a criança, especialmente, existe uma harmonia intrínseca entre esses três aspectos da linguagem enquanto comunicação.

Contudo, a linguagem transcende a função comunicativa, atuando, segundo Thiong'o (2025), como um "banco de memória" responsável pela transmissão da cultura e pela marcação da percepção de mundo. Nesse sentido, a língua não apenas viabiliza a

interação, mas constitui a própria identidade dos sujeitos. Se a linguagem é o alicerce da cultura, é por meio dela que construímos e expressamos nossa existência. Por essa razão, a imposição de uma língua no contexto colonial revela-se um ato de extrema violência, pois busca silenciar o modo de ser de um povo. Assim, a discussão sobre a língua nos convoca, inevitavelmente, a refletir sobre a complexa relação entre identidade e diferença.

Marcuschi (1997) escreve que a oralidade e a escrita possuem semelhanças e diferenças nos usos diários da vida. Para pensarmos essas semelhanças e diferenças é necessário realizar uma análise sobre nossas concepções de língua e textos e seus usos sociais.

Compreendemos que a fala é sustentada pela língua, a qual, por sua vez, configura-se como um sistema específico de signos e regras que viabiliza a comunicação. Nesse contexto, o conhecimento é mediado e constituído simbolicamente, nutrindo o pensamento através da elaboração de significados derivados da interpretação desses signos. Marcuschi (1997, p. 139) ainda contribui que a língua:

(...) pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas de texto e discurso.

A língua é diversa, composta por significados que são mutáveis, carregada de ancestralidade que é produzida com sentido e utilizada em contextos. Tais significados são estabelecidos socialmente, enquanto os sentidos são praticados e representados mentalmente por meio de conceitos, imagens e palavras, moldando, assim, nossas representações sobre o mundo. A língua atua, portanto, como a base da linguagem, sendo que esta última, conforme aponta Vygotsky (1987, p. 412):

(...) não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra. Por isto, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto.

Em nossa análise, a oralidade, sob a perspectiva de Vygotsky, é um dos pilares para uma alfabetização humanizadora, deve ser compreendida à luz dos planos genéticos do desenvolvimento, como a sociogênese. É na história da cultura, na qual o sujeito está inserido, que se definem os modos de funcionamento psicológico. Embora o ser humano nasça dotado do aparelho fonador (plano biológico), é a partir do acúmulo histórico e

cultural da humanidade que se criam os sistemas de signos, os quais, por meio do pensamento simbólico, formulam sentidos. Dessa forma, a abordagem possibilita também uma visão da microgênese, que se relaciona com o processo minucioso de aprendizagem de uma prática específica, como a apropriação da língua estabelecida. Isso nos permite compreender cada fenômeno em sua singularidade e heterogeneidade, reconhecendo que sujeitos, mesmo em condições parecidas, resultam em seres diferentes.

Vemos, portanto, que Vygotsky (1987, p. 421) revela: “O ato de falar requer a transição do plano interior para o plano exterior, enquanto a compreensão pressupõe o movimento inverso do plano externo da linguagem para o plano interno.” Essa dialética nos convida a olhar para o contexto brasileiro: desde o nascimento, somos imersos na narrativa de que a língua do território é exclusivamente a Língua Portuguesa, esquecendo-nos frequentemente de problematizar essas narrativas colonizadoras e entender os porquês dessa hegemonia. Oficializada por lei em 1759, a língua portuguesa, possui raízes no indo-europeu (4.000 a.C.), sendo influenciada pelo latim vulgar entre 700 e 600 a.C., o qual, posteriormente (900 d.C.), deu origem ao galego-português. A partir de 1600, o português expandiu-se para a África, Ásia e América do Sul. O autor ainda salienta que somos lembrados pelas palavras, por isso, a importância de valorizarmos as variedades culturais das línguas.

Contrariando a suposta unidade linguística, no Brasil são faladas mais de 200 línguas, segundo o relatório do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (GTDL). Grande parte desse patrimônio é transmitida apenas oralmente, evidenciando que o país é, de fato, multilinguístico, abrigando diversas culturas e ancestralidades. Ressalta-se ainda que, dessas línguas, cerca de 160 estão ameaçadas, reflexo do preconceito linguístico e da colonialidade que perduram até os dias atuais. Castilho (1962, p. 177) historiciza esse cenário ao expor que, “À chegada dos portugueses, entre 1,6 milhões de indígenas povoavam o território, falando cerca de 300 línguas diferentes, de que sobreviveram hoje cerca de 160”. Soma-se a isso a presença das línguas de matriz africana. Hoje, a nossa língua é uma incorporação dessas diversas influências, constituindo o que o autor denomina “português brasileiro”.

No cenário global, coexistem mais de 7.000 línguas, cada uma delas portadora de características singulares e impregnada de ancestralidade e conhecimentos únicos. Essa vasta pluralidade linguística evidencia que não existe uma única forma de conceber a existência, o que nos convida a desnaturalizar as noções de sujeito e cultura. É justamente

nessa interseção entre a diversidade de falas e a constituição do sujeito que se insere a reflexão sobre como a linguagem molda quem somos.

Nesse viés, para Silva (2000), a identidade e a diferença não são elementos da natureza, mas resultados de atos de criação, marcados pelos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Somos, em certa medida, governados pela estrutura da linguagem, e tanto a identidade quanto a diferença revelam-se tão indeterminadas e instáveis quanto a própria linguagem da qual dependem. Ampliando essa discussão, Kilomba (2019) acrescenta que a língua, por mais poética que possa parecer, possui uma dimensão política intrínseca, pois cada palavra utilizada define o lugar de nossa identidade e informa quem é considerado "normal" e quem representa a "verdadeira condição humana".

A articulação entre os pontos de vista de Silva (2000) e Kilomba (2019) permite aprofundar a compreensão da relevância da linguagem na constituição do ser humano. A premissa de que somos "governados pela estrutura da linguagem" implica que nossa percepção de mundo e de nós mesmos está intrinsecamente ligada à forma como nos expressamos e somos nomeados. Se a linguagem é "indeterminada e instável", a identidade também se apresenta fluida e em constante construção. Contudo, a contribuição de Kilomba (2019) nos alerta que essa fluidez não é isenta de poder: a língua, por meio de suas terminologias e hierarquias, detém a força de perpetuar violências, definindo quem tem o direito de pertencer à humanidade.

Assim, a linguagem transcende a ferramenta de comunicação; ela é um sistema de significação que marca nossa identidade, nossa percepção da diferença e nossa posição social. A partir dessa compreensão crítica, torna-se imperativo analisar como a linguagem e suas diferentes manifestações, como a oralidade, afetam a vida das pessoas e, em particular, o processo de alfabetização.

Historicamente, essa potência da linguagem foi capturada por projetos de dominação. A história nos mostra como a imposição de línguas figurou como um elemento central no desumano processo de colonização. Fanon (2008) argumenta que a colonização exige mais do que a subordinação material de um povo; ela impõe também os meios pelos quais as pessoas são capazes de se expressar e se entender. Falar a língua do colonizador, como o francês no contexto analisado pelo autor, é, muitas vezes, uma tentativa de assumir a cultura e a identidade da metrópole, na esperança de se aproximar do "homem verdadeiro", o branco.

No entanto, essa promessa de reconhecimento falha, levando à ilegitimidade e à "reprodução do racismo de negros contra o negro". Para Fanon (2008), a linguagem é fundamental, pois falar é absolutamente existir para o outro. Não se trata apenas de empregar uma sintaxe correta, mas de assumir uma cultura e suportar o peso de uma civilização. Um homem que possui a linguagem, possui o mundo que ela expressa e que lhe é implícito. Essa imposição linguística e cultural configura o que Fanon (2008) identifica como "colonialismo epistemológico", um processo que buscamos desconstruir ao valorizar a oralidade e os saberes locais na educação.

O autor exemplifica essa imposição com a situação do jovem negro das Antilhas que, ao repetir na escola "nossos pais, os gauleses", identifica-se com o explorador, o civilizador, o branco que traz a "verdade" aos selvagens. Tal identificação o leva a adotar uma atitude e um hábito de pensar essencialmente brancos. Ele não se considera negro, mas sim antilhano, e se comporta subjetiva e intelectualmente como um branco, embora seja um preto. Somente ao estar na Europa, ele perceberá que a referência a "preto" inclui tanto ele quanto o senegalês. Essa construção da "alma negra" é, na verdade, uma criação do homem branco, como cita Kilomba (2019) a partir de Fanon (1967).

A linguagem, além de ser um instrumento de imposição, como registramos anteriormente, é também um veículo de cultura. Nesse sentido, Thiong'o (2025) explica que a comunicação entre humanos é a base e o processo de uma cultura em evolução. Os padrões, hábitos e valores acumulados de uma geração são transmitidos à próxima, tornando-se "verdades quase autoevidentes" que ditam o que é certo e errado. A cultura, por sua vez, incorpora esses valores como um conjunto de lentes espirituais pelas quais as pessoas veem a si mesmas e seu lugar no universo. A língua como cultura atua, portanto, como um "banco de memória", transmitindo essas imagens do mundo através de uma língua específica.

Nesse contexto, a oralidade, enquanto manifestação primária da língua, desempenha um papel fundamental. É por meio dela que as histórias, canções e tradições são passadas de geração em geração. A oralidade das crianças carrega as marcas de sua cultura e ancestralidade, sendo que as histórias ouvidas da avó e as palavras usadas pelos pais moldam, inevitavelmente, a sua identidade.

Ela deve ser desenvolvida em contextos informais e formais como explica Marcuschi (1997, p.126), que "A oralidade seria uma prática social que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais

variados contextos de uso.” e a fala é a produção oral de textos discursivos que se realiza por meio de uma língua.

No processo de alfabetização, a criança é instigada a articular o conhecimento que já domina, a fala, com o que se apresenta como novo, a escrita. Sendo a escrita uma representação da fala, a alfabetização não deve ignorar a oralidade da criança, mas sim tomá-la como ponto de partida. Quando a oralidade é valorizada, a criança sente-se reconhecida e compreende que sua forma de expressão possui legitimidade no espaço escolar. Ignorar essa riqueza cultural equivale a negligenciar o próprio sujeito aprendiz.

A escola, nesse sentido, assume o papel de constituir-se como um espaço de acolhimento e valorização da diversidade linguística e cultural. Ao fomentar que as crianças utilizem a oralidade para narrar suas histórias, a instituição fortalece o vínculo delas com a língua escrita, transformando a alfabetização em um processo de expansão, e não de anulação, da identidade e da ancestralidade. Afinal, a oralidade e a ancestralidade transcendem a condição de meros instrumentos pedagógicos; elas configuram a própria essência do ser de cada criança, e a escola que compreende essa dimensão institui um ambiente de aprendizado significativamente mais inclusivo.

Sob a ótica de uma educação humanizadora de base freiriana, torna-se vital que a escolarização dialogue profundamente com a linguagem e os modos de falar, ou seja, com a oralidade das crianças. Esse reconhecimento é um passo fundamental para a valorização da identidade e da história de cada sujeito, preparando o terreno para a análise crítica que faremos a seguir sobre os documentos legais curriculares nacionais. Investigaremos, portanto, como a alfabetização tem sido normatizada no Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

2.2 O Cenário da Alfabetização no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9.394/96)

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), o Estado brasileiro passou a estruturar, em ciclos sucessivos e somativos, programas de alfabetização com foco tanto na universalização do acesso à escola quanto no enfrentamento do analfabetismo estrutural de pessoas adultas e da baixa proficiência leitora nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao direcionarmos nosso olhar para a análise da alfabetização nesses marcos legais, observamos que as alterações promovidas recentemente pela Lei nº 14.407, de 2022, explicitam a centralidade da "alfabetização" em dois pontos cruciais da LDB. Primeiramente, o parágrafo único do artigo 3º estabelece a alfabetização plena e a formação de leitores como objetivos precípuos da educação básica, qualificando-os como requisitos essenciais para o alcance das finalidades educacionais. Em segundo lugar, o inciso XI do artigo 4º reafirma a "alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica" como elementos indispensáveis para a efetivação dos direitos de aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos indivíduos, sublinhando a importância contínua do domínio da leitura e da escrita em toda a trajetória escolar.

Contudo, é necessário problematizar o contexto sociopolítico dessa legislação. A partir da LDB de 1996, a educação brasileira passou a ser desenvolvida crescentemente sob moldes neoliberais, privilegiando, muitas vezes, a lógica do capital. Embora a lei garanta princípios de legalidade do direito de acesso à escola pública de qualidade para todos, a realidade da alfabetização no país evidencia que ainda há muito a avançar. Essa crítica encontra fundamento em tendências observadas na implementação das políticas educacionais subsequentes: a ênfase em avaliações de larga escala e na eficiência quantitativa, a abertura para a participação do setor privado e o foco em competências alinhadas estritamente ao mercado de trabalho.

A persistência de desafios significativos, como os índices de analfabetismo, ilustra a complexidade da efetivação dos direitos educacionais. Nesse cenário, as prioridades econômicas e a lógica de mercado tencionam a concretização dos objetivos de uma educação verdadeiramente inclusiva. Um exemplo dessa tensão histórica pode ser observado na obrigatoriedade do ensino: à época da promulgação, crianças de sete anos passaram a ter a frequência escolar obrigatória, mas ainda hoje vemos muitas fora da escola ou em situações que não propiciam o efetivo acesso às linguagens. Outro ponto importante trazido pela LDB foi a exigência de curso superior para os pedagogos, almejando o fortalecimento da prática docente, visto que são esses profissionais que mediam o aprendizado da linguagem na formação básica do cidadão, visando sua plena participação social.

A partir da década de 1990, sob a égide de um sistema neoliberal, o Brasil alinhou suas ações às demandas da globalização, o que influenciou diretamente a alfabetização, suas narrativas e saberes. Nesse cenário, ações como as avaliações externas passaram a ser

fortemente implementadas a fim de superar as lacunas no domínio das práticas de linguagem.

Em 2000, o país participou de sua primeira edição do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa). No âmbito do planejamento nacional, destaca-se o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, que incluiu metas explícitas de alfabetização e redução do analfabetismo adulto. Posteriormente, o PNE de 2014 (Lei nº 13.005) instituiu, na Meta 5, a alfabetização plena até o 3º ano e, na Meta 9, a redução do analfabetismo adulto, diretrizes federais que sustentam também os planos estaduais e municipais. Concomitantemente, consolidou-se uma cultura de testagem: a Prova Brasil (2005), a Provinha Brasil (2007), a Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC, 2011) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA, 2013). Em todas elas, a alfabetização figura como “alvo” central de mensuração.

O ano de 2007 marcou também a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), expandindo o financiamento para a educação básica, incluindo a pré-escola e a EJA. Na mesma esteira, instituiu-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que busca reunir, em um só indicador, os resultados de dois conceitos fundamentais para a qualidade da educação: fluxo e desempenho. Esse índice cria um monitoramento público e anual da leitura e escrita nos anos iniciais, induzindo, de forma indireta, a reorganização curricular e metodológica da alfabetização.

No que tange à formação de professores/as alfabetizadores/as, o governo brasileiro instituiu, após a LDB, o Pró-letramento (2008), programa voltado à melhoria da qualidade da aprendizagem de leitura/escrita e matemática nos anos iniciais. Outras políticas estruturantes foram o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), de 2012 (Portaria nº 867), e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), de 2019 (Decreto nº 9.765). Tais iniciativas são mais específicas, indo além da política administrativa ao estabelecerem também uma concepção ou forma de se construir o ensino da leitura e da escrita.

O Pacto constituiu-se como um programa de formação continuada que teve como objetivo propor novas metodologias, materiais didáticos e instrumentos de avaliação, com vistas à melhoria da qualidade da Educação Pública brasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O programa em questão trouxe contribuições significativas para os parâmetros políticos e pedagógicos em diversas áreas nas quais a alfabetização se insere, reafirmando a linguagem como eixo articulador e central desse processo. Houve uma preocupação expressa em fomentar discussões sobre interdisciplinaridade, currículo, inclusão e educação do campo, bem como sobre as práticas docentes e de gestão. O Pnaic concebeu a alfabetização como uma questão a ser refletida coletivamente pela comunidade escolar, promovendo o compartilhamento de experiência entre os agentes educativos por meio de cursos voltados para o desenvolvimento das atividades propostas nos materiais formativos.

A estrutura do programa organizava-se em cadernos de formação. Especificamente no Caderno 5, intitulado “*A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização*”, material utilizado pelos orientadores de estudo, encontram-se os indícios da perspectiva de alfabetização adotada. Segundo o documento Brasil (2015, p. 7):

[...] alfabetização na perspectiva do letramento, na qual se busca favorecer situações propícias de aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita alfabética, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade.

Verificamos, portanto, que tal proposta dialoga diretamente com os pressupostos defendidos por Magda Soares (2002). Nessa perspectiva, compreendemos que a atuação dos/as professores/as alfabetizadores/as na mediação do sistema de escrita alfabética deve transcender a mera reprodução mecânica de mensagens. É fundamental promover a articulação entre as práticas de oralidade, leitura e escrita e o contexto social em que a criança está inserida, reconhecendo que cada realidade possui suas próprias representações e formas singulares de apropriação do conhecimento.

Ainda no Caderno 5, Brasil (2015, p. 7), o documento reforça e amplia essa compreensão ao pontuar que:

[...] a alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais, e que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida.

O trabalho pedagógico vincula-se à língua e à produção de textos orais, práticas que oportunizam o protagonismo por meio da oralidade. Contudo, a simples existência de marcos legais não é suficiente; faz-se necessária uma formação continuada que capacite os docentes para o desenvolvimento efetivo dessas práticas.

Nesse contexto, o texto *“Inter-relações entre oralidade e escrita no componente de Língua Portuguesa”*, de autoria de Liane Castro de Araujo (2012, p. 9), presente no referido caderno, destaca que:

Admite-se hoje que não há uma dicotomia entre oralidade e escrita, seja do ponto de vista das práticas sociais, dos eventos nos quais ambas as práticas se acham presentes e dos fenômenos linguísticos produzidos. A única distinção estrita entre essas duas modalidades é quanto ao meio de representação de cada uma delas: uma se apresenta por meio de sinais gráficos e outra por meio do som.

Tal excerto evidencia que a oralidade pode ser utilizada como complemento nas práticas de letramento, relacionando-se em diversos níveis com a escrita. A especificidade da alfabetização, sob a perspectiva sociolinguística do letramento, constitui-se como um “[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.” (Soares, 2013, p. 20). Nessa ótica, a leitura e a escrita precisam transcender a mera decodificação e codificação do sistema, exigindo um conjunto de capacidades para a compreensão e a apreensão desses processos, em um movimento de representações sociais que considera o meio em que a criança vive. Ademais, ao discorrer sobre a natureza da alfabetização, Soares (2013, p. 21) ressalta que “esta não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado”.

A alfabetização na perspectiva do letramento é a proposta na qual as práticas sociais de leitura e escrita, bem como a participação em eventos onde a escrita medeia a interação entre as crianças, possibilitam um contexto favorável à aprendizagem. Essa natureza multifacetada deve ser considerada em todo o percurso, abrangendo as facetas psicológicas (ligadas aos aspectos fisiológicos e neurológicos), psicolinguísticas (relativas aos processos cognitivos de aquisição) e sociolinguísticas (voltadas aos usos sociais da língua) (Soares, 2013).

Em contrapartida, a PNA, já mencionada, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e operacionalizada por meio do programa “Tempos de Aprender”. Essa política dispõe de onze artigos em sete capítulos, estabelecendo ações, princípios e diretrizes que extrapolam o campo normativo para adentrar o metodológico, especialmente através do Caderno da PNA.

Nesse documento, observa-se uma prescrição explícita em relação ao método fônico. No segundo capítulo, intitulado “Como ensinar as crianças a ler e escrever de modo eficaz”, a PNA enfatiza os estudos de Jeanne Chall (professora da Universidade de

Harvard), que em 1967 defendeu a eficácia dos métodos fônicos, recomendando o ensino sistemático e explícito das relações entre grafemas e fonemas (Brasil, 2019).

A consciência fonêmica é citada como conceito central, correspondendo à instrução fônica sistemática. Embora a fluência em leitura oral seja abordada posteriormente, ela é tratada como um componente técnico do processo de alfabetização, conforme descrito no inciso IV do artigo 3º, o que acaba por secundarizar a oralidade enquanto prática social e discursiva.

Outro conceito defendido na PNA é a "literacia". O termo é apresentado no caderno explicativo como consistindo “no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado” (Brasil, 2019, p. 18). Aponta-se que, na literacia, a relação grafema/fonema é prioritária, focando na codificação (combinar letras) e decodificação (ler). Essa abordagem, contudo, mostra-se insuficiente para uma interpretação autônoma, engessando o ensino do sistema alfabético e induzindo os/as professores/as a uma perspectiva onde a oralidade serve apenas como suporte para a escrita. Entende-se, assim, que o processo proposto na PNA segmenta conceitos e torna as habilidades dependentes entre si, movimento oposto ao da perspectiva discursiva, na qual as linguagens mantêm sua independência e inter-relação sem hierarquias rígidas.

Atualmente, vigora o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo Ministério da Educação. Essa política busca retomar a cooperação federativa (União – Estados – Municípios), aproximando-se do desenho do Pnaic, ao mesmo tempo em que integra uma nova geração do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O programa tem como meta a alfabetização de 100% das crianças ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Nota-se que o CNCA retoma o ideal de “alfabetização na idade certa” do Pnaic, mas avança ao propor a recomposição de aprendizagens em razão dos impactos da pandemia de Covid-19. As esferas de governo devem cooperar na promoção da equidade, considerando as diferenças regionais, sociais, étnico-raciais e de gênero, além da valorização dos profissionais da educação (Brasil, 2025).

A implementação do CNCA organiza-se em cinco eixos principais: gestão e governança; formação de professores e gestores; infraestrutura física e pedagógica; reconhecimento de boas práticas; e sistemas de avaliação. Por meio desses eixos, a União oferece assistência técnica e financeira, fomenta a formação de educadores e disponibiliza materiais para a rede de ensino (Brasil, 2025).

Entre as iniciativas práticas do CNCA, destaca-se a formação de professores da Educação Infantil por meio do programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), com significativo investimento federal. Além disso, para os Anos Iniciais, prevê-se o uso de avaliações diagnósticas para monitorar o aprendizado e orientar políticas baseadas em evidências. Contudo, critica-se o formato de tais avaliações, nas quais a criança é frequentemente testada pela leitura de palavras isoladas em um minuto, desconsiderando a construção de sentidos (Brasil, 2025).

Enquanto o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) fundamentava-se na alfabetização na perspectiva do letramento, articulando a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética às práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 2019, assumiu como referência as ciências cognitivas da leitura e a alfabetização baseada em evidências. Nessa última política, ganharam centralidade componentes como a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura, o desenvolvimento do vocabulário e a compreensão de textos (Brasil, 2012; Brasil, 2019).

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) não deve ser compreendido como continuidade direta da PNA nem como simples combinação entre esta e o Pnaic. Instituído em 2023, o CNCA configura-se como uma política articulada em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, voltada à garantia do direito à alfabetização, à promoção da equidade educacional, à formação continuada dos profissionais, à disponibilização de materiais pedagógicos e ao acompanhamento das aprendizagens. Em suas orientações formativas, o Compromisso aproxima-se da tradição brasileira de alfabetização e letramento, retomando princípios presentes no Pnaic, sem, entretanto, reproduzi-lo integralmente (Brasil, 2023; Brasil, 2025).

Isso não significa que o CNCA desconsidere conhecimentos relacionados à consciência fonológica e às correspondências entre grafemas e fonemas. Esses conhecimentos fazem parte da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e também estavam presentes no Pnaic. A diferença encontra-se no lugar teórico e metodológico que ocupam em cada política. Na PNA, eles foram apresentados no interior de uma orientação fundamentada na instrução fônica sistemática e nas ciências cognitivas da leitura. No CNCA, devem integrar um processo mais amplo de alfabetização e letramento, articulado à leitura, à escrita, à oralidade, à produção de sentidos e às práticas sociais de linguagem.

Desse modo, o CNCA pode ser compreendido como uma reconfiguração da política nacional de alfabetização, que se distancia da prescrição metodológica predominante na PNA e recupera elementos presentes no Pnaic, especialmente a formação continuada, o regime de colaboração e a articulação entre alfabetização e letramento. Entretanto, permanecem tensões entre a amplitude conceitual expressa nos documentos e determinadas formas de implementação, sobretudo quando os resultados das avaliações e o ensino de habilidades específicas passam a orientar excessivamente as práticas pedagógicas.

Como vimos, o Pnaic, a PNA e o CNCA apresentam características, fundamentos e formas de organização distintas. O Pnaic enfatizava a alfabetização na perspectiva do letramento; a PNA fundamentava-se nas ciências cognitivas da leitura e na instrução fônica sistemática; e o CNCA estrutura-se como uma política de garantia do direito à alfabetização, baseada no regime de colaboração, na equidade e no acompanhamento das aprendizagens. No próximo item da dissertação buscamos compreender a gênese dessas abordagens e analisar o espaço ou a ausência dele destinado à oralidade em cada um desses referenciais.

2.3 Olhares sobre os Métodos/Concepções da/para alfabetização na legislação: o espaço da oralidade

A comunicação oral, embora mobilize o aparato biológico, constitui-se fundamentalmente como uma prática cultural. As variações linguísticas, por exemplo, demonstram a conexão intrínseca da fala com a cultura de um povo, conforme aponta Marcos Bagno (1999). Nesse sentido, o nascimento não inaugura apenas a existência biológica, mas a inserção de um ser humano em uma cultura preexistente, dotada de conhecimentos e significados.

Sob a ótica da filosofia da linguagem, compreende-se que os seres humanos nascem imersos em um universo simbólico, cujos signos, ao serem interpretados, geram sentidos que variam conforme a diversidade cultural. Surge, então, a reflexão: se as crianças puderem dizer tudo o que desejam e nós, educadores, exercitarmos a escuta, pode-se potencializar a alfabetização por meio da oralidade, fortalecendo as múltiplas linguagens, como a leitura e a escrita? Contudo, a realidade brasileira impõe desafios urgentes. Dados pesquisados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022 revelam que, de um total de 163 milhões de pessoas com mais de 15 anos, cerca de 11 milhões não

sabiam ler ou escrever um bilhete simples. Esse cenário nos convoca a somar esforços para a transformação dessa realidade excludente.

A alfabetização é uma prática complexa que envolve múltiplas linguagens. Para desenvolvê-la, é imprescindível uma formação que articule reflexão e ação sobre seus processos, alinhando-se ao conceito de *práxis humana* de Paulo Freire (2013). Para o autor, a ação não deve ser um ativismo cego, mas um ato "pensado certo", crítico, que vise transformar a realidade e superar o pensamento ingênuo, possibilitando uma nova postura do sujeito diante de sua própria cultura.

Nessa direção, a alfabetização precisa ser pensada a partir da confluência de diversos fatores: socioculturais, metodológicos, condições de saúde do estudante, dentre outros. A comunicação oral, pautada em práticas sociais, deve ser considerada elemento central. É dever do educador compreender os fatores que envolvem esse fenômeno, evitando a precipitação de diagnósticos que patologizam a aprendizagem. Muitas vezes, criam-se problemas inexistentes, como a falácia de que a criança "não aprende porque é pobre" ou "não tem capital cultural", numa tentativa equivocada de conformismo com a condição social, como critica Magda Soares (2013).

Historicamente, a alfabetização no Brasil, em seu sentido técnico, desenvolveu-se por meio de cartilhas importadas de Portugal e Espanha ainda no Período Colonial. A adoção desses materiais como método primordial configura-se, sob a lente de autores decoloniais como Walter Dignolo, como um potente mecanismo de imposição da "colonialidade do saber". Tal prática não se limitou à transmissão da leitura e da escrita na língua do colonizador; ela veiculou também um universo simbólico, valores culturais e uma narrativa histórica eurocêntrica, marginalizando e silenciando os saberes ancestrais e as línguas dos povos originários e africanos. Nesse contexto, a alfabetização atuou como instrumento de aculturação, internalizando a dominação e desvalorizando as epistemologias locais em favor de um modelo de conhecimento considerado, erroneamente, universal e superior.

Complementarmente, a perspectiva pedagógica de Paulo Freire oferece uma crítica pertinente à natureza alienante dessa forma de alfabetização. A imposição de conteúdos descontextualizados, presentes em cartilhas distantes da realidade vivenciada pelos aprendizes, assemelha-se à "educação bancária" denunciada pelo autor, na qual o conhecimento é depositado passivamente, anulando a capacidade crítica e a autonomia dos educandos. Essa abordagem obstaculizou a apropriação significativa da leitura e da escrita

como instrumentos de compreensão e transformação da própria realidade, perpetuando uma relação de dependência intelectual e cultural para com a metrópole.

A produção de cartilhas em território nacional teve início com a chegada da imprensa, trazida pela família real em 1808, marcando uma transposição da realidade europeia para o contexto brasileiro. Tais materiais, desde sua gênese, revelavam tensões quanto às práticas alfabetizadoras no que tange à oralidade, leitura e escrita. Ao longo da história, observamos a emergência, e por vezes a imposição, de uma vasta gama de métodos e concepções. Conforme aponta Mortatti (2006), destacam-se os métodos sintéticos (soletração, silabação e fônico) e os analíticos (palavração, sentencição e global/contos), seguidos posteriormente por concepções como o construtivismo, o letramento e a perspectiva discursiva.

Se, por um lado, essa aparente diversidade oferece diferentes caminhos para a aquisição da leitura e da escrita, por outro, faz-se imperioso questionar a gênese, a disseminação e os pressupostos epistemológicos subjacentes a tais teorias. Frequentemente, essas abordagens carregam uma herança eurocêntrica que negligencia ou subalterniza outras formas de conhecimento e de relação com a linguagem.

Uma análise contra-hegemônica nos convida a investigar se a própria categorização entre métodos "sintéticos" e "analíticos" não reflete uma lógica de pensamento binária e hierárquica, característica do pensamento ocidental moderno, que tende a fragmentar e compartimentalizar o processo de aprendizagem. Ademais, a noção de "letramento", embora busque ampliar a visão da alfabetização para além da mera decodificação, carece de exame crítico quanto à sua aplicação. É preciso questionar se as práticas de letramento valorizadas não tendem a privilegiar formas de uso da escrita dominantes nas sociedades ocidentalizadas, em detrimento de outras modalidades de comunicação e produção de sentido presentes em diferentes culturas.

A descolonização da alfabetização implica, portanto, um movimento que transcenda a simples escolha entre métodos eurocêntricos. Trata-se de construir abordagens pedagógicas que dialoguem com os saberes locais, as línguas maternas e as experiências de vida dos aprendizes, reconhecendo a pluralidade de formas de ser, saber e interagir com a linguagem.

No que tange aos métodos tradicionais, conforme citado anteriormente, destacam-se inicialmente os sintéticos. A proposta desses métodos reside na junção progressiva de unidades menores para maiores: das letras para as sílabas, destas para as palavras e frases,

até que a criança chegue aos textos. O processo baseia-se na lógica de que a união de grafemas (como 'B' + 'A') resulta em sílabas ('BA'), culminando na formação de palavras (ex: 'BABÁ'). Essa abordagem ocorre, predominantemente, de forma mnemônica e receptiva, com estrita pauta na grafia.

Em contraposição, destacam-se os métodos analíticos, que partem do todo para as partes. Contudo, ao afirmarmos que tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos são pautados na grafia, buscamos expor que, nessas técnicas, o êxito escolar é frequentemente medido pela capacidade de reprodução gráfica. O "bom alfabetizando" torna-se aquele que transcreve com exatidão o modelo do professor, preenchendo o caderno com cópias do quadro, mesmo que, muitas vezes, não realize a leitura compreensiva do que escreveu.

Tais métodos tendem a fragmentar o conhecimento e, conseqüentemente, a própria palavra. Nesse sentido, é fundamental retomar a concepção de Vygotsky (1987, p. 398), para quem a palavra é:

(...) uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso.

Ao priorizar a transcrição e a memorização da forma escrita, em detrimento da compreensão significativa e das experiências socioculturais dos aprendizes, esses métodos podem perpetuar uma lógica colonial de imposição de um modelo único de "boa escrita". Tal abordagem homogeneizante tende a marginalizar as diversas formas de expressão oral e as distintas trajetórias de aquisição da linguagem, privilegiando aqueles cujas vivências se alinham mais estreitamente à norma culta e à grafia ensinada, ao passo que desconsidera o fundamento discursivo da palavra.

Nesse cenário, o "sucesso" na alfabetização, quando mensurado pela mera reprodução da escrita docente, negligencia a leitura como um ato de interpretação, de construção de sentido e de engajamento crítico com o mundo. Perpetua-se, assim, uma visão passiva e receptiva do aprendizado, que silencia as vozes e os saberes plurais presentes na sala de aula. Corroborando essa análise, recorreremos aos escritos de Vygotsky (1987, p. 398), que assevera:

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado a palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso

está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, e a *unidade* da palavra com o pensamento.

A palavra não serve para ser meramente repetida, mas sim vivida. Nesses métodos tradicionais, fragmentados e impositivos, não há possibilidade de materializar a palavra em sua plenitude. Neles, não ocorre a construção do pensamento, mas a repetição sem consciência, o que impossibilita que a oralidade possa ser utilizada de forma discursiva para trabalhar a ancestralidade e os conhecimentos locais das crianças.

Para além da discussão sobre métodos, observa-se a influência determinante das teorias de aprendizagem na alfabetização, com destaque para a psicologia. Essa área do conhecimento frequentemente subordina as questões de ordem didática às de ordem psicológica, resultando em um cenário onde “o como ensinar [fica] subordinado à maturidade da criança a quem se ensina”. Nessa lógica, pressupõe-se que a criança precisa desenvolver previamente estruturas cognitivas para estruturar o conhecimento, ou seja, só aprende quem se desenvolve no tempo considerado “certo”.

Nesse cenário, emergem concepções como o Construtivismo, elaborado a partir dos estudos de Emilia Ferreiro no final da década de 1980. Esse movimento ficou conhecido como a “desmetodização” do processo que seria a ênfase na superação de técnicas para desenvolvê-la, fundamentado na compreensão de que um método único não contempla a todos em uma sala de aula, visto que cada sujeito possui uma visão de mundo singular. Essa concepção parte da premissa de que os estudantes constroem o conhecimento, assumindo papel ativo em sua aprendizagem assumindo o papel de descobridores, rompendo com a postura de que o professor entrega respostas prontas de forma receptiva. Nessa perspectiva, utilizam-se os níveis conceituais de escrita para compreender a aprendizagem: pré-silábico, silábico (com e sem valor sonoro), silábico-alfabético e alfabético.

Ademais, é fundamental reiterar que a alfabetização não é apenas uma habilidade isolada; ela é “um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado”. Sendo assim, a linguagem oral revela-se fundamental para seu desenvolvimento. Torna-se necessário, portanto, rever a imposição de discursos na alfabetização para valorizar efetivamente a oralidade, considerando quais contextos sociais são legitimados nesse processo.

Ao reconhecer que um método único não atende à diversidade presente na sala de aula, o construtivismo sinaliza a necessidade de descentralizar modelos pedagógicos

homogêneos e eurocêtricos. A valorização da descoberta e da construção individual do conhecimento pelos/as estudantes ecoa uma resistência crítica à imposição de saberes acabados, incentivando uma postura mais autônoma e engajada.

A utilização dos níveis de leitura e escrita como referenciais para acompanhar o desenvolvimento individualizado, em vez de enquadrar os estudantes em estágios lineares rígidos, dialoga com a descolonização do pensamento pedagógico ao respeitar ritmos singulares. A menção à complexidade multifacetada da alfabetização e a centralidade da linguagem oral reforçam a importância de acolher a bagagem cultural e linguística que cada criança traz consigo. Contudo, essa perspectiva carrega uma ambivalência: por um lado, o construtivismo abre espaço para uma alfabetização mais dialógica e sensível às formas de ser; por outro, ao determinar que o ser humano precisa “desenvolver” para aprender, corre-se o risco de submeter o social ao biológico, limitando a compreensão dos processos culturais de aprendizagem.

Outra concepção fundamental é a alfabetização discursiva, na qual o processo de alfabetizar é compreendido essencialmente como uma questão cultural. Nessa perspectiva, torna-se inviável a determinação de um método único, dada a vasta diversidade de realidades existentes. Nesses contextos plurais, a linguagem manifesta-se como possibilidade de produção de sentidos, seja por meio de palavras e textos, seja através de danças e outras atividades humanas (Arena, 2024).

A perspectiva apresentada por Arena (2024) ressoa com a crescente compreensão da importância de conectar o aprendizado da leitura e da escrita com a realidade cultural da criança. Ao conceber a alfabetização discursiva como intrinsecamente ligada ao universo do estudante, argumenta-se contra a aplicação de métodos universais. Nessa visão, a linguagem transcende a mera decodificação, configurando-se como uma abordagem de produção de sentidos nas múltiplas manifestações culturais. Valoriza-se, portanto, a imersão da criança em seu próprio mundo como ponto de partida essencial para uma alfabetização significativa e contextualizada.

Ressaltamos que essa perspectiva, ao enfatizar a realidade cultural e o caráter discursivo do fenômeno, revela uma aproximação com o olhar contra-hegemônico.

Tal abordagem descentraliza o modelo eurocêntrico de ensino ao valorizar os saberes e as formas de expressão locais, reconhecendo a pluralidade de linguagens que produzem sentido. A crítica à imposição de um método único, frente às distintas realidades, configura-se como uma resistência à homogeneização cultural e epistêmica

característica do legado colonial, buscando uma alfabetização que empodere as vozes e os conhecimentos historicamente marginalizados.

Compreendida como um processo complexo e multifacetado, a alfabetização tem na oralidade um de seus alicerces fundamentais. É por meio da linguagem oral que as crianças constroem seus primeiros conhecimentos sobre o mundo, interagem com o outro e desenvolvem habilidades essenciais para a comunicação e o pensamento.

No entanto, a relação entre oralidade e alfabetização nem sempre foi compreendida de forma plena. As teorias tradicionais frequentemente consideram a oralidade como dependente da escrita, relegando-a a um papel secundário. Nessa visão reducionista, a oralidade limita-se à repetição de sons e palavras, desconsiderando sua riqueza e importância para o desenvolvimento da linguagem interna.

É urgente superar essa visão tradicional, propondo uma abordagem discursiva. Nessa perspectiva, a oralidade é reconhecida como uma linguagem independente, dotada de sentidos e referências próprios. A criança é vista como um sujeito ativo, portador de conhecimentos de mundo e experiências culturais que devem ser valorizados no processo educativo.

O reconhecimento da oralidade como alicerce da alfabetização ecoa a necessidade de uma postura de resistência que desafie a tradicional subordinação da fala à escrita. A desvalorização histórica da oralidade reflete uma hierarquia colonial que privilegia a cultura letrada eurocêntrica em detrimento das diversas formas de comunicação oral presentes em comunidades marginalizadas. Assim, uma abordagem discursiva, ao legitimar a oralidade como linguagem autônoma, abre caminho para uma prática pedagógica que valida os saberes e as experiências culturais das crianças, descolonizando o processo de aprendizagem e promovendo um diálogo mais equitativo entre as diferentes formas de expressão e conhecimento.

A alfabetização demanda um olhar que ultrapasse a simples codificação e decodificação de letras. É preciso compreender que a oralidade, longe de ser apenas um prenúncio da escrita, configura-se como um universo linguístico completo e autônomo, dotado de suas próprias regras e significados. Desse modo, a alfabetização ganha novos contornos, assumindo uma perspectiva discursiva e humanizadora, que eleva a riqueza da linguagem oral e concede ao sujeito um papel central.

A oralidade, tradicionalmente relegada a um papel secundário, deve ser reconhecida como um sistema complexo e independente. Não se trata de uma mera etapa preparatória

para a escrita, mas de uma linguagem que, por si só, carrega significados e permite a construção de conhecimentos. Ao ingressar no processo de alfabetização, cada sujeito traz consigo um vasto repertório cultural e linguístico, intrinsecamente ligado à sua oralidade. Essa bagagem, tecida por vivências, costumes e formas de expressão, precisa ser valorizada e integrada ao processo de aprendizado.

Nesse contexto, a criança assume o papel de protagonista. Longe de ser um recipiente vazio a ser preenchido com informações, crítica contundente à educação bancária, ela revela-se um sujeito ativo, capaz de construir seus próprios significados por meio da linguagem oral. Sua interação com o mundo e com o outro, mediada pela oralidade, possibilita a elaboração de conceitos e a expressão de ideias, tornando-a agente transformadora do seu próprio aprendizado.

Torna-se imperativo superar os métodos tradicionais de alfabetização que, muitas vezes, negligenciam a oralidade e a cultura da criança, impondo um modelo único e homogêneo. Em contrapartida, a alfabetização discursiva propõe uma abordagem mais flexível e contextualizada, que reconhece a diversidade linguística e se adapta às necessidades de cada estudante. Enquanto prática social, a oralidade manifesta-se em diferentes contextos e relações de poder, expressando identidades, valores e visões de mundo. Compreender essa dimensão é fundamental para promover a justiça social e a equidade no ambiente escolar.

Sob essa perspectiva, a oralidade consolida-se como um instrumento da cultura que viabiliza a troca de experiências e a construção de saberes. A alfabetização, portanto, deve ser um processo que valorize a cultura da criança, incorporando suas vozes e vivências. É fundamental ressaltar que a oralidade não se limita à fala estrita; ela abrange gestos, expressões faciais e entonação, elementos que complementam e enriquecem a comunicação. A perspectiva discursiva não nega a importância da escrita, mas busca integrá-la à oralidade de forma significativa, reconhecendo que ambas se influenciam mutuamente em uma relação dialógica.

Nesta dissertação, abordamos a alfabetização considerando a oralidade em suas múltiplas realidades. Reafirmamos que a alfabetização, em sua jornada de concretização, depara-se com o desafio de dialogar com diferentes contextos culturais. No vasto território brasileiro, a diversidade linguística manifesta-se em sotaques, vocabulários e modos de expressão que ecoam histórias e tradições distintas. Longe de ser um obstáculo, essa

pluralidade indica-se como um alicerce potente para um processo de alfabetização rico e significativo.

Contudo, é preciso reconhecer os desafios que emergem nesse cenário. As variações fonéticas e lexicais, por vezes, criam ruídos na comunicação, dificultando a assimilação da norma padrão da língua. O preconceito linguístico, por sua vez, ergue barreiras invisíveis, silenciando vozes e minando a autoestima das crianças. Somam-se a isso os materiais didáticos que, ao negligenciarem a diversidade cultural, podem gerar um sentimento de exclusão, afastando os estudantes do universo da leitura e da escrita.

Diante desse panorama, torna-se imperativo repensar as práticas pedagógicas, adotando uma abordagem que valorize a oralidade em suas diversas manifestações. A alfabetização não pode ser um processo homogeneizador que busca impor um único modelo linguístico; é preciso, sim, criar espaços de diálogo e escuta onde as diferentes formas de falar sejam acolhidas e celebradas. Nesse sentido, a oralidade, com sua intrínseca diversidade de sotaques, vocabulários e narrativas, emerge como um potente espaço de valorização das diferenças, constituindo-se como base fundamental para uma proposta contra-hegemônica de alfabetização.

A valorização das especificidades culturais deve ser o fio condutor desse processo. Ao invés de impor uma norma hegemônica, a centralidade da oralidade permite incorporar ao currículo as histórias, canções e lendas que singularizam a experiência infantil, enriquecendo o repertório de todos. Paralelamente, a consciência linguística deve ser estimulada por meio da exploração das variações sonoras e lexicais, desmistificando a ideia de uma única "forma correta" de falar e celebrando a pluralidade em vez de silenciá-la.

Para que essa transformação ocorra, a formação de professores assume um papel estratégico. É necessário formá-los para lidar com a diversidade linguística, munindo-os de possibilidades para criar um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Da mesma forma, os materiais didáticos devem ser criteriosamente selecionados, buscando representar a pluralidade de vozes que compõem o mosaico cultural brasileiro.

Enfim, consideramos que a oralidade deve ser vista como um tesouro a ser explorado e valorizado em suas múltiplas facetas. Ao compreendermos a oralidade em sua totalidade, construímos práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento integral das crianças e garantem seu direito à educação. Assim, a alfabetização deixa de ser um instrumento de silenciamento para se tornar um convite: que cada criança encontre sua

própria voz, expressando-se livremente e construindo seu caminho autônomo no mundo da leitura e da escrita.

Encerramos esta seção, que se dedicou a analisar o processo de alfabetização no Brasil, apresentando sua trajetória histórica, com ênfase no período posterior à promulgação da LDB nº 9.394/96. Ao longo deste percurso, problematizamos as narrativas hegemônicas que historicamente silenciaram vozes e marginalizaram saberes, ao mesmo tempo em que investigamos as rupturas e continuidades presentes nos métodos, concepções e documentos curriculares nacionais.

Em um primeiro momento, exploramos como a LDB de 1996 e suas alterações posteriores, a exemplo da Lei nº 14.407/2022, centralizam a alfabetização plena e a formação de leitores. Contudo, denunciemos a crescente influência de moldes neoliberais que, embora preguem o acesso universal à educação, tendem a priorizar o capital e a eficiência. Tal lógica é evidenciada pela proliferação de avaliações externas e programas de formação continuada que, frequentemente, prescrevem métodos específicos. Destacam-se, nesse cenário, a perspectiva do letramento no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), a ênfase no método fônico na Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019 e o amálgama de ambos no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), revelando continuidades históricas e o apagamento de contextos brasileiros que não são devidamente valorizados.

Posteriormente, aprofundamos a análise sobre o histórico desses métodos e concepções, investigando o lugar da oralidade nesse processo. Desde o período colonial, a adoção de cartilhas oriundas de Portugal e Espanha configurou-se, sob uma ótica contra-hegemônica, como um mecanismo de imposição da "colonialidade do saber". Essa prática marginalizou saberes ancestrais e línguas originárias, aproximando-se da "educação bancária" criticada por Paulo Freire. Observamos ainda que a diversidade de métodos, sejam sintéticos ou analíticos, embora aparente oferecer caminhos distintos, pode refletir uma mesma lógica binária e hierárquica, negligenciando outras formas de conhecimento e de relação com a linguagem.

Nesse contexto, a valorização da oralidade como linguagem autônoma e culturalmente situada, em contraste com sua subordinação histórica à escrita, emerge como pilar fundamental para uma abordagem contra-hegemônica da alfabetização. Ao reconhecer a criança como um sujeito ativo, portadora de um vasto repertório cultural e linguístico, a alfabetização assume uma perspectiva discursiva e humanizadora. Busca-se,

assim, promover um diálogo equitativo entre as diferentes formas de expressão e conhecimento, combatendo o silenciamento e a homogeneização impostos pelo legado colonial.

Por fim, reforçamos o entendimento de que a alfabetização, para além de uma atividade humana, constitui-se como um direito inalienável, visto que é a partir dela que se viabiliza a participação na sociedade grafocêntrica. Corroboramos a visão de Thiong'o (2025) ao afirmar que a palavra escrita imita a falada, sendo a escrita uma representação visual de sons. Diante disso, a próxima seção deter-se-á nas reflexões sobre a alfabetização e a oralidade na formação de professores/as, estabelecendo um diálogo entre a literatura e as vozes das/os docentes participantes desta pesquisa.

3. ENTRE CULTURAS E VOZES: A ORALIDADE E ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção, nos debruçamos sobre a relação entre a formação inicial e continuada de professores e os diferentes contextos culturais que podem ou não evidenciar práticas que contribuem para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a oralidade. Os episódios definidos registram a forma como os docentes são formados e as experiências que acumulam ao longo de suas carreiras e que esse processo condiciona a forma como elas/es concebem e integram a oralidade em suas práticas em sala de aula.

Com base em entrevistas e "conversas alternativas", procuramos entender como as trajetórias formativas e as vivências em realidades culturais diversas marcam os saberes docentes, influenciando a forma como a oralidade é valorizada e utilizada no processo de alfabetização. As narrativas das professoras registram essa dinâmica, explorando desde as experiências de suas infâncias e os primeiros contatos com a educação, até as influências que as levaram a escolher a docência e como a oralidade está presente nesse processo.

Ao evocar essas memórias sobre vida e escola sabemos que podem ser boas ou ruins e acontecem com os seres humanos envolvendo os/as professores/as alfabetizadores/as e, também, acontecem junto com os outros que vivem a relação. São experiências que aconteceram com eles/as e se tornaram memórias que os afetaram, pois foi o que se passou com eles/as, não só da vida de estudante sendo alfabetizado, mas também como profissional alfabetizador. Nem tudo dependeu somente de quem narra e nem o outro uma projeção dos entrevistados, mas é também com esse outro que eles/as aprenderam o que não querem ou queriam para si. Desta forma, construíram-se sujeitos de experiências (LARROSA, 2011).

Esta seção foi organizada em dois eixos estruturantes que articulam a vida e a formação, buscando compreender como as experiências subjetivas e os percursos acadêmicos moldam a prática docente. O primeiro eixo, 3.1 Tessituras Biográficas: Da Infância ao Despertar para a Docência, reúne as memórias das raízes e as motivações que conduziram as/os participantes à carreira pedagógica. Neste espaço, exploramos como as influências iniciais, como a necessidade de auxílio familiar de Nancy, a ludicidade das brincadeiras de Lúcia, o encantamento pelas primeiras professoras de Maria do Carmo e Daniela, ou o compromisso coletivo de Eidenir, funcionaram como atos de resistência e sementes de uma identidade profissional comprometida com a humanização.

O segundo eixo, 3.2 Percursos Formativos: A Oralidade nos Currículos e na Formação Inicial/Continuada, analisa as trajetórias institucionais, desde o Magistério e a graduação até os processos de especialização e formação em exercício. Este tópico aprofunda as tensões curriculares, abordando desde críticas à desatualização de conteúdos e às fragilidades de modalidades de ensino, como relatado por Nancy e Daniela, até as transformações de paradigmas vividas por Maria do Carmo, Lúcia e Eidenir em suas formações superiores e interculturais.

A formação docente é aqui compreendida como um processo contínuo e vitalício (*nómos*), profundamente marcado por episódios que funcionam como zonas de tensão entre a norma institucional e a vivência subjetiva. Sob a ótica decolonial, estas memórias não são apenas lembranças, mas vestígios de como a colonialidade do saber tentou marcar corpos e mentes, servindo de base para uma prática que se nutre do diálogo entre feridas históricas e a busca por uma pedagogia da libertação.

3.1 Tessituras Biográficas: da infância ao despertar para a docência

A formação docente, compreendida como um processo contínuo e vitalício, é atravessada por vivências pessoais que reverberam nas escolhas e na práxis profissional. Sob essa perspectiva, as trajetórias aqui analisadas revelam como a infância e os contatos inaugurais com o ambiente educativo marcaram, entre aproximações e distanciamentos, os percursos de cada docente.

Essa análise fundamenta-se na premissa de que o olhar histórico e retrospectivo permite compreender as múltiplas formas como sujeitos pensam suas vidas e sociedades ao longo do tempo e nos diversos espaços. Como observa Silva Júnior (2022), a obra humana é um movimento cuja síntese muitas vezes escapa ao controle de seus agentes, ecoando o pensamento de Karl Marx de que os homens fazem sua história, mas não sob circunstâncias de sua própria escolha, e sim sob aquelas transmitidas pelo passado. Assim, o passado assume um papel central na vida prática e na construção das identidades das/os professoras/es protagonistas deste estudo.

A docência, portanto, não se resume a um título acadêmico; ela é uma profissão que marca trajetórias, tanto de quem ensina quanto de quem aprende, e sua importância ecoa por toda a existência humana. A escolha por essa carreira raramente é um trajeto linear, sendo, com frequência, o resultado de encontros significativos que definem visões de

mundo e práticas pedagógicas. Nesse cenário, as narrativas de Nancy, Maria do Carmo, Daniela, Eidenir e Lúcia trazem à tona princípios essenciais sobre o processo de alfabetizar e o papel protagonista da oralidade no cotidiano escolar.

Em relação às falas das/os professoras/es, iniciamos apresentando elementos da trajetória da Professora Nancy. A infância dela foi em Monte Alegre de Minas, estudando em escola pública até os 13 ou 14 anos, as ações institucionais apontavam para uma realidade de ensino limitado em comparação com a experiência posterior em Uberlândia, onde fez o Ensino Médio em uma escola particular com bolsa, onde ela ressaltou que a realidade era totalmente diferente em termos de conteúdos. Essa transição a fez sentir "muita diferença de aprendizagem", percebendo que "escolas de lugares menores só poderiam ensinar até determinado conteúdo". Tal prática evidencia a desigualdade entre a oferta de educação para quem "obedecerá" e quem "mandará", num movimento que secundariza os saberes de quem tem menos condições econômicas. Freire (1996) contribui sobre esse aspecto trazendo um princípio fundamental no processo educativo que é reconhecer as condições de nossos/as alunos/as e, este princípio é negligenciado fortalecendo uma Educação segregadora e excludente.

Nancy revelou que a escolha pelo curso de Pedagogia, em seu caso, não foi uma decisão direta, mas, conforme sua fala, "me tornei professora, me escolheram" a afirmação corrobora com a ideia de que nos tornamos professor/a assim como verificamos nos textos do livro "Como me fiz professora" de Geni Nader Vasconcelos (2000), no qual, observamos que não nascemos e nem é um dom divino o trabalho na docência, mas sim, um processo de construção que leva em consideração saberes que permeiam a história do ser desde a pré-escola até a formação continuada e que influenciam nossas escolhas e nossa formação. A dificuldade de sua irmã com déficit de atenção, que *"chegava todo dia chorando porque a professora tinha deixado ela sem recreio, tinha educação física e deixava ela copiando, e aquilo me incomodava demais"*, foi um fator decisivo. O desejo de ser "justiceira social" a levou inicialmente ao Direito, mas a incompatibilidade com a maternidade jovem conforme disse: *"meu filho estava muito pequeno e amamentava ainda e eu tinha 18 anos"* e a sensação de *"mutilação"* me fizeram repensar em sua trajetória" contribui com o pensamento de que o país é uma nação que não considera o gênero de seus estudantes, sendo um princípio de Freire (1996). A fala de sua irmã, que a reconheceu como a única a realmente ajudá-la, solidificou seu desejo para a docência e o potencial da mesma na transformação de realidades. O interesse pela alfabetização surgiu a partir do

contato com uma professora que *"mostrou que podíamos fazer outras práticas"*, desmistificando o método silábico e mecanicista pelo qual ela mesma foi alfabetizada.

Segundo a Professora Nancy, em comparação ao tempo que passou pela alfabetização trouxe que:

O método fônico, do qual as professoras não conhecem como desenvolver, não foi o nosso caso. Não fomos alfabetizados com o "método das boquinhos". Fomos alfabetizados pela cartilha antiga "Caminho Suave". Sim, alfabetizou, e estamos aqui alfabetizados. Mas o processo demorou muito e poderia ter sido mais rápido ou menos degradante, desumano, repetitivo, mecanicista, e com menos "menino cala a boca". A chave mudou, e percebi que eu poderia alfabetizar de outra forma, e que eu mesma poderia ter sido alfabetizada de outra forma (Nancy, 2025)

A análise da narrativa da Professora Nancy (2025) permite identificar as tensões entre as práticas de alfabetização tradicionais e a urgência de uma pedagogia decolonial no cenário brasileiro. A referência à utilização da cartilha "Caminho Suave" e a descrição de um processo educacional rotulado como "degradante", "repetitivo" e "mecanicista" remetem ao que Mortatti (2006) caracteriza como a hegemonia histórica dos métodos sintéticos, os quais priorizam a grafia e a decodificação em detrimento da produção de sentidos. Esse modelo, focado na memorização e no silenciamento do educando por meio do comando autoritário "cala a boca", materializa a "educação bancária" denunciada por Freire (1987), na qual o conhecimento é meramente depositado em um sujeito passivo, suprimindo sua curiosidade epistemológica e sua autonomia.

A transição pedagógica descrita pela docente, ao afirmar que "a chave mudou", configura o que Mignolo (2008) denomina como desobediência epistêmica. Ao perceber a possibilidade de "alfabetizar de outra forma", Nancy (2025) propõe um rompimento com a matriz colonial de poder que, historicamente, subalternizou a oralidade à escrita e marginalizou os saberes ancestrais. Sob essa perspectiva decolonial, a oralidade deixa de ser um mero suporte técnico para a escrita e assume o papel de veículo de cultura e resistência, conforme defendido por Thiong'o (2025). Essa prática alinha-se ao pensamento de Vygotsky (1987), para quem o pensamento não apenas se expressa, mas se realiza na palavra através da interação sociocultural.

Por fim, a crítica direcionada ao "método das boquinhos" e ao tecnicismo presente na atual Política Nacional de Alfabetização (PNA) reflete o embate entre a instrução fônica sistemática e uma alfabetização discursiva e humanizada. Como assevera hooks (2013), a educação como prática da liberdade exige a transgressão de fronteiras institucionais que

coisificam o estudante e apagam sua pluralidade de vozes. Portanto, a experiência narrada demonstra que o reconhecimento da oralidade como linguagem independente e a valorização das trajetórias de vida são elementos indispensáveis para descolonizar o processo de ensino e promover uma aprendizagem que respeite a dignidade humana e a diversidade cultural.

Contudo, as marcas de um passado escolar rígido não ditaram, de forma determinista, sua conduta pedagógica atual. Pelo contrário, o **afeto** de sua avó, que em sua atuação como cantineira transformava a escola em um território acolhedor, serviu de bússola para que Nancy buscasse práticas centradas no sentido e na vivência da criança. Essa convicção de que o aprendizado deve ser significativo converge com a **perspectiva freiriana**, que defende a oralidade como pilar da autonomia e exige uma postura docente reflexiva, oposta à lógica "bancária". Afinal, como assevera Freire (1996), o ato de formar transcende o mero treinamento técnico em destrezas manuais ou de decodificação.

É justamente nesse tensionamento entre a herança de métodos colonialistas — que atravessam gerações e ainda hoje subalternizam a oralidade — e o desejo de humanização que sua identidade profissional se consolidou. O interesse pela alfabetização floresceu ao descobrir que o ensinar a ler e escrever poderia ser um processo de **criação e descoberta**, rompendo com a silabação mecanicista que marcou sua própria história. Sobre essa virada de percepção, a professora afirma:

Em relação à linguagem e à oralidade, estudamos com a Adriana Pastorello, que revolucionou minha forma de pensar a alfabetização. Ela trazia coisas diferentes da nossa realidade da alfabetização. Por exemplo, eu lembro que ela trouxe José Thierry Berg, que escreveu sobre o trabalho por canteiros. Não são os cantinhos como fazemos na sala, mas trabalhar por canteiros. Canteiros seria, por exemplo, no seu canteiro você gosta de música. No seu canteiro você gosta de animais. E trabalhar aquele canteiro, trabalhar a partir do sentido que a criança tem, a partir do que elas gostam, a partir da placa da rua que está escrita. Também fiz um curso com Dagoberto Arena, com quem aprendi muito! O professor relatou uma atividade em que as crianças escreveram cartas para os professores daqui da escola onde trabalho, perguntando como era a turma, como eles faziam, o que eles tinham interesse. Então, eles escreveram cartas, mandaram pelo correio. Essa transposição seria a realidade [...] (Nancy, 2025).

A análise do relato de Nancy revela uma transição profunda em sua compreensão pedagógica, impulsionada pelo contato com docentes que desafiaram os modelos tradicionais de ensino. A influência da professora Adriana Pastorello é descrita como revolucionária, pois introduziu conceitos que divergiam da realidade mecânica e silábica

frequentemente encontrada nas salas de alfabetização. Um desses conceitos centrais foi o trabalho por "canteiros", inspirado em José Thierry Berg, que propõe a organização do aprendizado em torno dos interesses específicos e dos sentidos atribuídos pela própria criança, como a música ou os animais. Essa abordagem afasta-se de exercícios artificiais e ancora o processo de alfabetização na experiência vivida e no ambiente da criança, utilizando elementos reais como as placas de rua para gerar conhecimento.

Teoricamente, esse deslocamento pedagógico alinha-se à insistência de Paulo Freire de que o aprendizado deve possuir "sentido" para os educandos, facilitando a transição da curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica metodicamente rigorosa. Ao partir daquilo que a criança valoriza, o educador evita o modelo de "educação bancária", no qual os estudantes são apenas recipientes passivos de informações desconectadas. Em vez disso, a sala de aula torna-se um espaço para a "criança criativa", que atua como produtora de saber e não apenas como uma copista de grafemas sem significado.

Além disso, Nancy destaca as aprendizagens com o professor Dagoberto Arena, especificamente no que diz respeito à função social da palavra escrita. A atividade relatada, na qual as crianças escreveram cartas reais para professores e as enviaram pelo correio, serve como uma materialização prática da alfabetização em seu contexto social. Esse exercício reflete as perspectivas de Magda Soares, em que a aquisição do sistema de escrita ocorre de forma simultânea e articulada à participação em práticas sociais de leitura e escrita.

Dessa forma, a narrativa evidencia que a "transposição para a realidade" é um elemento fundamental para romper com o mecanicismo colonialista. A prática de Nancy reflete, em última instância, uma alfabetização humanizadora que compreende as linguagens oral e escrita como ferramentas dialógicas e inseparáveis, capazes de empoderar as vozes dos sujeitos e respeitar suas identidades culturais e sociais.

Contudo, se no contexto de Nancy o desafio reside em subverter o método dentro da sala de aula, a trajetória da professora Maria do Carmo revela que, para muitos sujeitos, a própria chegada à escola já é um ato de resistência contra a "geografia da exclusão" no cenário rural brasileiro. Marcada pela vivência no Quilombo da Corte, sua história expõe as marcas da colonialidade do ser, onde o desafio de percorrer oito quilômetros a pé e a condição inicial de não saber assinar o próprio nome não devem ser lidos como falhas individuais.

Essas barreiras são reflexos de um sistema que historicamente marginalizou sujeitos do campo e de comunidades tradicionais. Conforme assevera Silva Júnior (2022), a história das escolas rurais no Brasil foi pautada pelo abandono e pela negligência estatal, reservando a esses grupos apenas o acesso precário e tardio às "primeiras letras", em um processo de desassistência que a prática de Maria do Carmo buscava, décadas depois, transformar em território de afeto e saber.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) surge como um marco jurídico essencial ao estabelecer a alfabetização plena como um direito e objetivo precípuo da educação básica. Contudo, a transição de Maria do Carmo para uma escola modelo em Patos de Minas revela a perversidade da lógica capitalista: o acesso à qualidade educacional ainda é atravessado por privilégios de classe. A justificativa do "fracasso" escolar, muitas vezes atribuída ao mérito, mascara a gritante desigualdade de oportunidades que segrega quem deve "obedecer" e quem deve "mandar".

A alfabetização de Maria do Carmo, realizada por meio da cartilha "Três Porquinhos", ilustra a permanência dos métodos sintéticos e analíticos que dominaram o cenário nacional. Entretanto, o diferencial de sua experiência não residiu no método em si, mas na rigorosidade ética da docente. Conforme Freire (1996), a prática educativa exige que o professor testemunhe a ética em seu fazer cotidiano, transformando o ato de ensinar em um compromisso com a humanização do outro. O "encanto" e o cuidado expressos no uso do giz colorido e no presente da caixa de lápis de cor foram os elementos que subverteram a rigidez técnica, despertando o desejo pela docência.

Por fim, a atuação de 41 anos de Maria do Carmo, especialmente na escola quilombola, materializa uma prática pedagógica decolonial que reconhece a oralidade como ancestralidade. Ao integrar as histórias contadas pelos mais velhos e os recursos da natureza ao currículo, a professora rompe com a "educação bancária" e se alinha à perspectiva freiriana de respeito aos saberes socialmente construídos. Essa abordagem transforma a sala de aula em um espaço de ecologia de saberes, onde a cultura local não é apenas um acessório, mas o alicerce fundamental para que a alfabetização ganhe sentido e promova a emancipação dos sujeitos.

A Professora Daniela relatou como escolheu Pedagogia, como foi o processo de alfabetização dizendo que até hoje quando está em sala se espelha em momentos das aulas que teve com sua professora. Em uma de suas falas explicou:

Às vezes, quando eu estou lecionando para os meus alunos, quando eu estou falando com os meus alunos, vem flash na memória, e eu uso muito disso, de como eu fui alfabetizada, dentro da sala de aula, junto com os meus alunos. O meu processo de alfabetização foi tranquilo porque eu tive bons professores, bons alfabetizadores. E foi marcante, eu considero que foi marcante, porque para eu conseguir lembrar de detalhes até hoje. Eu trago muito, da forma como eu fui alfabetizada, tento, às vezes, até sair um pouco do tradicional, mas é muito presente, é muito forte. Acaba que eu levo muito para a sala de aula isso, e também funciona, acaba que funciona bastante (Daniela, 2025).

A análise da narrativa da Professora Daniela (2025) revela uma complexa tessitura biográfica que orienta sua prática pedagógica, evidenciando como as memórias da própria alfabetização atuam como um filtro para sua atuação atual. Esse fenômeno pode ser compreendido sob a ótica da experiência, definida por Larrosa (2011) como aquilo que nos passa, nos toca e nos transforma como sujeitos de vivências que repercutem em nossas escolhas profissionais. Daniela reconhece que seu processo foi pautado em métodos tradicionais e na memorização, mas a eficácia subjetiva dessa vivência, ao afirmar que o modelo também funciona, gera uma tendência à reprodução de modelos preestabelecidos em sua sala de aula. Essa persistência do tradicional em sua memória reflete a disputa histórica entre métodos sintéticos e analíticos no Brasil, em que o êxito escolar é frequentemente medido pela capacidade de reprodução técnica e gráfica.

Ao transpor de forma muito forte as estratégias de sua infância para o presente, a prática docente corre o risco de se aproximar do que Freire (1987) denomina educação bancária. Embora a professora afirme tentar se afastar do tradicional, o fato de as memórias serem o norte de sua prática pode limitar a curiosidade epistemológica necessária para a construção de uma alfabetização que não seja mera transferência de conhecimento, mas criação de possibilidades para sua produção. A ancoragem teórica na neurociência e na neuropedagogia reforça uma visão, no qual, a oralidade atua primordialmente como base estrutural e sonora para a escrita. Tal abordagem pode reduzir a oralidade a uma questão mecânica e escolarizada, focada na decodificação de fonemas em grafemas.

A legitimação do modelo herdado estabelece uma zona de conforto pedagógico que dificulta o exercício da desobediência epistêmica proposta por Mignolo (2008). Para que a alfabetização se torne uma prática de liberdade, como defende hooks (2013), é preciso ir além do que sempre funcionou e questionar se essas práticas acolhem a ancestralidade e os saberes culturais dos estudantes ou se apenas perpetuam uma lógica colonial de ensino.

Ao expor sua memória, evidencia há forte influência em sua prática docente as

estratégias que sua professora utilizava, podemos aproximar essa experiência das demais experiências das/os profissionais entrevistados, de que é uma profissão que necessita de uma identidade construída, não uma dádiva. Ainda sobre a prática de sua professora ela explicou:

Lembro das atividades, porque ela usava muito jornal, a gente fazia muito recorte, nas aulas de português, para a gente montar palavras. Lembro das contas de adição, subtração, com feijões, porque a gente usava feijões e tinha aquela disputa, porque ela colocava a gente para disputar um com o outro, quem terminasse a conta primeiro e vencia, era meio que uma competição mesmo, e eu era louca para terminar a conta primeiro, nunca conseguia terminar a conta primeiro. Mas isso aprimorou muito, eu acredito que aprimorou muito, melhorou muito em relação ao meu conhecimento, me fez estudar mais em casa. Eu tinha vontade de ser uma das primeiras a terminar, então eu chegava em casa, eu ficava treinando para tentar conseguir terminar na sala de aula (Daniela, 2025).

Essa fala reforça uma Educação com princípios neoliberais que propõe a competitividade e o treino. Além disso, em paralelo, o recorte de jornal para montar palavras traz uma ideia de palavra que é montada como um jogo que quem chega primeiro ganha.

Ainda, em sua fala, ela expôs:

Na época, era muito método tradicional, então, assim, a gente tinha muito que memorizar. Hoje em dia, uso mais o método fônico, foi aprimorando muitas coisas, hoje em dia a gente usa muito o lúdico, que era diferente da minha época, não tinha muito lúdico, não tinha muita brincadeira, era bem tradicional mesmo. Agora, hoje em dia não, hoje em dia a gente leva mais para o lúdico, conseguimos desenvolver melhor a atividade através do lúdico. Assim, dá para usar algumas coisas, mas dá para usar tudo não, é algumas coisas mesmo, sabe, da época (Daniela, 2025).

A narrativa de Daniela (2025) permite uma análise profunda sobre como as subjetividades docentes são forjadas sob a égide de paradigmas educacionais que, embora travestidos de ludicidade ou eficiência técnica, operam sob a lógica da competitividade e do treinamento. Ao rememorar o uso de feijões para operações matemáticas e o recorte de jornais, a participante descreve um cenário de disputa onde o sucesso era mensurado pela velocidade em detrimento da compreensão processual. Essa estrutura pedagógica fundamenta-se em princípios neoliberais que transpõem a lógica de mercado para a sala de aula, transformando o ato de aprender em uma corrida por produtividade e mérito individual.

A experiência de Daniela ao treinar em casa para ser uma das primeiras a terminar as tarefas exemplifica a internalização da racionalidade neoliberal, na qual o estudante é

conduzido a se perceber como um capital humano em constante aperfeiçoamento para superar o outro. Esse movimento gera o que se pode denominar de cidadania sacrificial, em que, o bem-estar subjetivo e o ritmo próprio de aprendizagem são secundarizados em prol de uma performance competitiva. A desumanização ocorre quando o erro ou a lentidão deixam de ser parte do ciclo gnosiológico e passam a ser vistos como fracassos em um jogo de soma zero.

A transição mencionada pela docente para o método fônico e o uso do lúdico na atualidade, embora apresentada como um aprimoramento, carrega marcas de uma técnica que pode permanecer engessada se não houver um rompimento com a lógica do treinamento. Ao afirmar que o método tradicional funciona bastante, Daniela revela a persistência de uma identidade construída na eficácia da memorização, o que pode mascarar processos de silenciamento e homogeneização. A utilização de ferramentas digitais ou jogos pedagógicos, se orientada apenas para a identificação mecânica de sons e fonemas, acaba por reproduzir o antigo mecanicismo sob uma nova roupagem técnica, desconsiderando a oralidade como prática social e discursiva.

Portanto, a análise das memórias de Daniela evidencia que a formação docente é atravessada por marcas coloniais e neoliberais que exaltam a competição como motor do conhecimento. Romper com essa perspectiva exige o exercício da curiosidade epistemológica e a adoção de práticas que valorizem a ancestralidade e a diversidade, retirando a educação do campo da disputa neoliberal para devolvê-la ao terreno da emancipação humana e da escuta sensível.

Essa concepção de oralidade como um fenômeno prescrito e escolarizado, presente na memória de Daniela (2025), evidencia a redução da fala a uma dimensão meramente técnica e performática no ambiente escolar. Atividades como trava-línguas e paródias, embora possuam um caráter pretensamente lúdico, funcionam frequentemente como exercícios de controle fonético e ortoépico, voltados para o treinamento da dicção e da consciência fonológica em detrimento da produção de sentidos. Ao serem mediadas pela competição, essas práticas reforçam a racionalidade neoliberal de desempenho, transformando a expressão oral em um produto a ser classificado e hierarquizado em termos de eficiência e velocidade.

Nessa perspectiva, a oralidade não é valorizada como uma linguagem independente ou como um veículo de ancestralidade, mas sim como um recurso didático estritamente submetido às necessidades da escrita e da decodificação. A prescrição de modelos de fala

silencia a subjetividade e a cultura local do estudante, substituindo o diálogo genuíno por repetições controladas que buscam moldar o sujeito aos padrões da norma hegemônica. Esse modelo de oralidade escolarizada opera como um mecanismo de controle simbólico, no qual a espontaneidade é sacrificada em favor de uma performance que legitima a competitividade como o principal motor do processo de aprendizagem.

Identificamos que a trajetória de Daniela foi marcada pelo caráter disciplinador e seletivo da atividade oral, onde a "voz" da criança só era autorizada se estivesse em conformidade com o roteiro preestabelecido pelo método. Essa análise reafirma a importância de se repensar a alfabetização sob uma ótica discursiva e humanizadora, que rompa com o mecanicismo das práticas prescritas e recupere a oralidade como um espaço vital de afirmação identitária e de resistência contra a desumanização neoliberal no ensino.

Já o Professor Eidenir revelou suas experiências escolares e lembranças da alfabetização, expondo que: *“Desde a educação infantil, a minha primeira professora foi uma professora indígena, era Lindalva Katxuyana, ela era da etnia Katxuyana, mas ela ensinava em Tiriyo. Ela foi a primeira professora que tive.”* Demonstrando, em sua fala, a importância da representatividade no processo de alfabetização para o reconhecimento e valorização da cultura.

Ele ressaltou que:

Geralmente nós somos alfabetizados oralmente aqui. A minha professora nessa época sempre trabalhava com a oralidade, conversando, cantando. Assim, acho que eu posso, falando um pouquinho, só para entendermos com o número, por exemplo, 70%, 80% mais ou menos, era só conversando, brincando, e o resto era escrita. Ela sempre trabalhou com a escrita, com pontilhados, com as imagens, com as pinturas, foi assim que eu comecei a estudar (Eidenir, 2025).

A narrativa do Professor Eidenir (2025) oferece um campo fértil para a análise de uma pedagogia decolonial em territórios indígenas, evidenciando como a alfabetização pode ser estruturada fora da lógica grafocêntrica ocidental. Ao quantificar que cerca de 70% a 80% do tempo era dedicado a atividades orais, como o ato de cantar e conversar, o professor descreve uma prática que reconhece a oralidade como a metodologia central dos antepassados, funcionando como um banco de memória e veículo de cultura indispensável para a manutenção da identidade.

Essa predominância do falar e do ouvir em relação ao registro escrito sinaliza a existência de uma escola diferenciada, que busca equilibrar o conhecimento ocidental com o saber ancestral. Segundo Russo, Mendes e Fernandes (2019), o processo de alfabetização

em comunidades indígenas é atravessado por tensões e ideologias linguísticas que exigem um olhar sensível para a singularidade dessas propostas educativas. A estratégia de utilizar pontilhados, imagens e pinturas como porta de entrada para a escrita revela uma integração que não anula a cultura local, mas a utiliza como suporte para a apropriação de novas tecnologias de representação.

Nesse sentido, a experiência de Eidenir materializa os fundamentos decoloniais da alfabetização, ao transformar o ato educativo em um processo político de resistência contra o apagamento cultural. Ao priorizar o conversar e o brincar, a prática pedagógica descrita rompe com a rigidez dos métodos tradicionais e mecanicistas, aproximando-se de uma alfabetização discursiva que valoriza a produção de sentidos e o protagonismo do sujeito em sua própria língua e território.

A narrativa do professor nos confirma a importância da língua mediada de forma simbólica e alimenta o pensamento com a elaboração dos significados por meio da interpretação dos signos que, no caso, os signos da cultura Tiriyo repletos de sentidos culturais. Nesse contexto ele foi valorizado e a oralidade aparece na prática da professora indígena. Na sociedade ocorrem mudanças, e elas muitas vezes são impostas. Sobre suas percepções das mudanças sociais e culturais do mundo contemporâneo, salientou que: *“Depois tive outra professora, ela era não indígena, eram os missionários, que evangelizavam aqui, e através disso aprendíamos com eles/as.”* distanciando-o de sua cultura, em um processo colonizador.

Ainda sobre a prática da sua primeira professora indígena e o cotidiano na sala de aula ele ressaltou:

Era uma sala multissereada. Até hoje, tem essa turma. A idade variava entre seis até nove anos, mais ou menos. O espaço que estudávamos era pequeno, a escolinha bem pequenininha. Tinha só duas salas. A professora trabalhou na sala de aula, era muito pouco que ela saía conosco. Ela nos levava para brincar fora, mas ela sempre trabalhou na escola mesmo. A metodologia que ela usava bastante era o canto. Que ela cantava com a gente. Ela cantava muito. Ela costumava trabalhar bastante com desenhos e imagens. Nossas figuras aqui também. O grafismo indígena (Eidenir, 2025).

A continuidade da narrativa de Eidenir (2025) aprofunda a compreensão sobre a organização do trabalho pedagógico em contextos de educação escolar indígena, onde a estrutura multisseriada e a limitação do espaço físico não impedem a manifestação de uma pedagogia própria e situada. A menção ao ambiente de duas salas e à permanência predominante no espaço escolar, embora possa refletir as condições materiais precárias de

muitas escolas rurais e indígenas, é ressignificada pela centralidade do canto como metodologia primordial. Para Russo, Mendes e Fernandes (2019), a escola indígena diferenciada se caracteriza justamente pela capacidade de articular os conhecimentos próprios com os conhecimentos universais, transformando a sala de aula em um espaço de circulação de saberes que transbordam o currículo linear e fragmentado da escola convencional.

O uso recorrente do canto, conforme relatado pelo professor, atua como um dispositivo de memória e resistência cultural. Nas sociedades de tradição oral, o canto não é apenas uma atividade recreativa ou lúdica, mas um fundamento epistemológico que organiza o pensamento e transmite a cosmologia do povo. Essa prática rompe com o modelo de alfabetização mecânica e fonocêntrica ao integrar a sonoridade da língua e o ritmo da comunidade ao processo de aprendizagem. Como assevera Tassinari (2001), a educação indígena deve ser compreendida como um processo contínuo de formação da pessoa, no qual a oralidade desempenha o papel de fio condutor das relações sociais e da preservação identitária, mesmo dentro das quatro paredes da sala de aula.

Outro elemento de destaque na fala de Eidenir (2025) é a incorporação do grafismo indígena e de figuras locais no cotidiano escolar. A inclusão dessas marcas gráficas representa uma forma de letramento visual e ancestral que precede e dialoga com a escrita alfabética ocidental. Ao valorizar o grafismo, a professora alfabetizadora realizava uma desobediência epistêmica ao legitimar formas de representação do mundo que são comumente apagadas pelo grafocentrismo colonial. De acordo com os fundamentos decoloniais discutidos por Duarte e Mendes (2022), uma alfabetização que se pretende intercultural deve reconhecer a pluralidade de escritas e linguagens que compõem o universo do educando, garantindo que o aprendizado da língua do outro não resulte no sacrifício da própria identidade.

Assim, o cenário descrito por Eidenir (2025) reafirma que a eficácia da alfabetização em territórios indígenas está intrinsecamente ligada ao respeito às matrizes culturais do povo. O equilíbrio entre o uso de imagens locais, o grafismo e a introdução da escrita configura uma prática educativa que, mesmo ocorrendo em espaços físicos reduzidos, expande os horizontes de significação dos estudantes. Essa análise reforça a tese de que a oralidade, quando acolhida em sua plenitude, funciona como o alicerce de uma escola que se pretende verdadeiramente diferenciada e comprometida com a autonomia e a sobrevivência dos povos originários.

Perguntamos como a oralidade foi valorizada pela professora indígena e, posteriormente com os/as não indígenas e ele respondeu:

A língua, a primeira coisa foi a língua. Quando entramos na escola, a primeira alfabetização que recebemos é na nossa língua. Tudo, a escrita também na nossa língua, a oralidade bastante na nossa língua. Com os/as missionários/as, quando eu comecei a participar, não era bem aula, naquela época era catequese que chamávamos. Elas/es trabalhavam tanto na evangelização como na alfabetização, ensinar a escrever em português e falar também. O principal objetivo deles/as naquela época era nos ensinar a falar em português. Minha primeira professora falava bem pouquinho português, então não ensinava em português, ela falava bastante a nossa língua, por isso que ela só trabalhava na língua dela. Os/as missionários/as ensinavam a sobre a Bíblia, Jesus, Deus, com isso, também, eles/as nos ensinavam a escrever, ler e falar português. Esse era um dos objetivos deles (Eidenir, 2025).

A narrativa do Professor Eidenir (2025) evidencia as camadas de tensão que caracterizam a alfabetização em contextos indígenas, expondo o embate entre a preservação da identidade e o projeto de assimilação colonial. Ao relatar que a primeira alfabetização ocorreu em sua língua materna, o participante corrobora a tese de Thiong'o (2025) de que a língua é o banco de memória de um povo e o fundamento de sua cultura. Essa prioridade dada à língua indígena na fase inicial representa uma forma de resistência à colonialidade, garantindo que o sujeito se reconheça como parte de um território simbólico e ancestral antes de ser apresentado à língua do outro.

Entretanto, a entrada dos missionários e o uso da catequese como ferramenta de ensino introduzem o que Mignolo (2008) denomina colonialidade do poder e do saber. A alfabetização em português, indissociável da evangelização, revela que o ensino da língua nacional não era um ato neutro, mas um instrumento de conversão e domesticação das subjetividades. Como assevera Freire (1987), o processo de alfabetização é um ato político; nesse caso, a política missionária visava substituir as cosmologias indígenas pela moral cristã, utilizando o aprendizado da escrita e da leitura em português como o veículo principal para essa transição. A língua portuguesa era apresentada não apenas como um código de comunicação, mas como a linguagem da salvação e da civilidade.

Essa dualidade pedagógica descrita por Eidenir (2025) expõe a tentativa de subalternização dos saberes locais em favor de um currículo eurocentrado e teológico. Enquanto a primeira professora operava na língua do grupo por uma questão de pertencimento e limitação linguística em relação ao português, os missionários possuíam o objetivo explícito de promover o bilinguismo de transição, em que, o português deveria

eventualmente sobrepor-se à língua materna. Essa dinâmica reflete a desqualificação das línguas indígenas, tratadas como insuficientes para o acesso ao conhecimento considerado universal e sagrado.

Em última análise, a experiência de Eidenir (2025) demonstra que a alfabetização em territórios indígenas é um campo de batalha permanente entre o epistemicídio e a afirmação identitária. A memória de uma educação que misturava a Bíblia com o alfabeto confirma que a escola, nesse contexto, foi historicamente utilizada para produzir o apagamento das diferenças. Contudo, ao reconhecer hoje a importância daquela alfabetização inicial em sua própria língua, o professor reafirma a necessidade de uma pedagogia decolonial que desloque a língua portuguesa de seu lugar de hegemonia absoluta, transformando a escola em um espaço de diálogo intercultural e de proteção da diversidade linguística e espiritual de seu povo.

A análise da trajetória do Professor Eidenir (2025) revela as marcas profundas de um processo de alfabetização pautado pela investida missionária, cuja atuação é classificada pelo próprio participante como uma colonização explícita. Ao relatar que o ensino era centrado na Bíblia e na catequese, o docente evidencia o que Quijano (apud REIS; ANDRADE, 2018) conceitua como Colonialidade do Saber. Esse eixo estruturante, que sobrevive ao fim do colonialismo formal, opera estabelecendo a epistemologia eurocêntrica como a única legítima e universal, subalternizando as formas de conhecimento produzidas no Sul Global e nas tradições ancestrais.

Esse apagamento não se restringe ao campo intelectual, mas atinge níveis ontológicos. Eidenir (2025) destaca que, embora já dominasse a escrita em sua língua materna, o Tiriyo, o regime de saber imposto exigia a submissão à língua e à cultura do colonizador como pré-requisito para o reconhecimento de sua competência. Tal cenário ilustra a Colonialidade do Ser (MALDONADO-TORRES, [s.d.]), que afeta a própria humanidade do sujeito colonizado ao negar suas formas de existência. A imposição linguística descrita caminha para o que se denomina "morte da língua", fenômeno que, como discutido na Seção 2 desta dissertação, ameaça o desaparecimento de metade das línguas mundiais em poucas décadas.

A persistência desse trauma histórico ecoa nos desafios contemporâneos da educação escolar indígena. O anseio das novas gerações pelo saber não indígena, mediado pela tecnologia e pela língua portuguesa, demonstra a continuidade da Colonialidade do Saber no presente. Segundo Guerrero Arias (2010), o projeto moderno ocidental, baseado

na racionalidade cartesiana, permanece como o grande instrumento de legitimação dessa dominação. Por conseguinte, a defesa da ancestralidade e a busca por um equilíbrio intercultural não são apenas temas pedagógicos, mas projetos de resistência que visam a decolonização do poder, do saber e do ser.

Para romper com essa lógica binária e colonial, emergem metodologias insurgentes como o sentipensar (ESCOBAR, 2014) e o corazonar (GUERRERO ARIAS, 2010), que reconhecem a sabedoria ancestral como fonte legítima de conhecimento. Nesse horizonte, a prática atual de Eidenir (2025), ao utilizar a peneira de artesanato para o ensino de geometria e matemática, configura uma autêntica desobediência epistêmica. Ao transformar o objeto cultural em uma ponte entre o saber originário e a ciência ocidental, o professor devolve ao povo indígena o protagonismo de seu processo educativo, garantindo que o aprendizado do outro ocorra sem o sacrifício da valorização do seu primeiro.

Em relação à Professora Lúcia que foi pontual e trouxe aspectos da vivência que já indicavam seus primeiros contatos com Educação verbalizando que sobre sua infância na escola: *“Eu, quando criança, estudei na escola Sérgio Simão Pereira no bairro Santa Mônica, fiz do primeiro aninho até a quarta série na minha época.”* E sobre as memórias da alfabetização ela compartilhou:

Com relação à oralidade em si, o professor falava e o aluno ouvia, e o aluno decorava. Para passar da primeira série para a segunda série, eu tinha que decorar os textos da cartilha, sou da época da cartilha, decorava os textos, e se eu conseguisse ler, ou seja, recitar os textos, eu estava aprovada para a segunda série, se eu não conseguisse decorar, não estava aprovada. A professora começou nas vogais, consoantes e sílabas. O silábico é aquele que começa nas letras, nas sílabas (Lúcia, 2025).

A primeira série que ela fez era decorar. Ela disse que não entendia nada, mas decorou tudo. Ela falou que foi bom, passou para a segunda série, fiquei até a quarta série nessa escola. Depois passou para uma escola um pouco mais longe de casa e fez da quinta até a oitava série, na Escola Estadual Maria da Conceição Barbosa de Souza, no bairro de Saraiva. Fui para uma escola particular e fiz o primeiro e o segundo ano de magistério.

Depois, o terceiro ano do Ensino Médio ela poderia fazer concomitante ao magistério, em que, ela disse:

Eu não quis fazer o magistério porque eu já estava adolescente, jovem, cabecinha meio “arrumadinha” e eu queria casar. Então, eu fui, fiz o terceiro ano, me casei e parei de estudar. Tive meus filhos, mas sempre o sonho de ser professora, de gostar de ler. Minha professora da sexta série, a Dona Deni, lá da Escola Maria Conceição, professora de português, gostava muito de ler e ela me ensinou a gostar de ler. Desde a quinta série eu leio muito. Eu leio literatura, li as histórias antigas (Lúcia, 2025).

Ainda sobre sua alfabetização revelou:

Quando criança, a professora falava eu ouvia em silêncio. Tinha muitas professoras bravas. Tinha uma professora que realmente me marcou, porque a gente não podia nem mexer o pescoço. Não fui da época das agressões, de “reguada”, nada disso, mas o silêncio era imperativo na sala de aula. O aluno não falava. Era mais cópia (Lúcia, 2025).

A narrativa da Professora Lúcia (2025) evidencia as tensões entre o projeto de vida doméstico, frequentemente imposto às mulheres por uma estrutura patriarcal e colonial, e o desejo latente pela docência. De acordo com os fundamentos decoloniais discutidos na seção 2, essa interrupção inicial nos estudos em favor do casamento pode ser compreendida como um reflexo da colonialidade do ser, que historicamente delimitou os espaços de atuação feminina e subalternizou o desenvolvimento intelectual das mulheres. Contudo, a memória da professora Dona Deni atua como um contraponto pedagógico essencial, demonstrando que a formação da identidade docente não ocorre apenas no espaço institucional do magistério, mas nos encontros biográficos significativos que transformam o ato de ler em uma prática de subjetivação e resistência.

Por outro lado, as memórias sobre o processo de alfabetização de Lúcia (2025) expõem o rigor da escola tradicional, na qual o silêncio era imperativo e a cópia prevalecia sobre a criação discursiva. Essa descrição materializa o conceito de educação bancária proposto por Freire (1987), no qual a passividade absoluta do estudante é a condição necessária para o recebimento de conteúdos depositados pelo professor. O relato de que o aluno não podia sequer mexer o pescoço ilustra um regime disciplinar que visava o controle rigoroso dos corpos e o apagamento sistemático da fala espontânea. Nessa perspectiva, a oralidade era tratada como um ruído ou um distúrbio ao processo de ensino, reforçando o que se denomina cultura do silêncio, onde a voz do estudante é sacrificada em prol da reprodução técnica de grafemas.

Dessa forma, a análise da trajetória de Lúcia revela que sua identidade profissional é forjada em meio a um processo de superação desses silenciamentos históricos. A transição da renúncia inicial aos estudos para a consolidação de uma carreira marcada pelo gosto pela literatura aponta para a importância da experiência biográfica na ressignificação das práticas de alfabetização. Para que a oralidade assuma o protagonismo no cotidiano escolar atual, torna-se imperativo romper com esse legado de opressão e imobilidade, transformando a sala de aula em um território de diálogo e reconhecimento das múltiplas vozes que constituem o processo educativo.

A prática da cópia, descrita por Lúcia (2025) como o cerne de sua alfabetização, materializa a desarticulação entre o fazer e o pensar. Ao exigir que o discente apenas reproduza graficamente o que lhe é apresentado, esse modelo anula a curiosidade epistemológica necessária tanto ao docente que planeja quanto ao estudante que aprende. De acordo com Freire (1996), ensinar não consiste na mera transferência de conhecimentos, mas na criação de condições para sua produção ou construção. Portanto, a ênfase na cópia revela uma crença pedagógica na passividade do sujeito, ignorando que o ato educativo exige abertura às perguntas e o incentivo à investigação crítica e reflexiva.

Nessa perspectiva, o ato de copiar não requer reflexão, pois dispensa o movimento dinâmico entre o pensamento e a ação, transformando o conhecimento em um objeto estático a ser transferido. Ao acreditar na cópia como forma de ensino, o docente afasta-se da necessidade de criar situações de interação que despertem a curiosidade dos discentes. Para que ocorra um ensino voltado para a autonomia, é fundamental que o professor assuma a postura de quem não apenas entrega conteúdos, mas de quem instiga o pensar certo, abrangendo a dimensão ética e a responsabilidade com a formação humana (FREIRE, 1996).

Dessa forma, a análise da trajetória de Lúcia encerra-se com a percepção de um ciclo de superação. Se a infância foi marcada pelo silêncio imperativo e pela imobilidade do corpo que só podia copiar, a vida adulta e a escolha consciente pela docência, alimentadas pelo prazer da leitura literária, representam uma retomada da própria voz e da subjetividade. A transição do silêncio da cópia para o diálogo da sala de aula demonstra que a identidade profissional de Lúcia se construiu no tensionamento com essas heranças tradicionais, buscando converter o legado da educação bancária em uma prática de liberdade, onde a oralidade e a escuta finalmente ganham o seu devido protagonismo.

As aproximações entre as narrativas dos participantes revelam que a constituição da identidade docente é atravessada por uma rede de afetos e resistências, na qual figuras familiares e professores marcantes desempenham um papel primordial. A presença de figuras maternas, como a avó no caso de Maria do Carmo ou o apoio de padrinhos e a vivência da maternidade para Lúcia, configurou o suporte subjetivo necessário para que o desejo pela aprendizagem e, posteriormente, pela docência, se mantivesse vivo em contextos de adversidade. Esses vínculos afetivos funcionaram como o alicerce de uma trajetória que não é apenas profissional, mas biográfica, demonstrando que a escolha pelo magistério emana de uma memória de cuidado e incentivo.

Nesse mosaico de experiências, a influência de docentes memoráveis, como a professora que alfabetizou Maria do Carmo ou Dona Deni na trajetória de Lúcia, confirma que a prática pedagógica possui um poder transformador que transcende o método. Entretanto, essas mesmas narrativas expõem a face disciplinadora da escola brasileira ao longo de quatro décadas. A experiência de Maria do Carmo na década de 1960, seguida por Lúcia em 1970, Daniela em 1980, e Nancy e Eidenir em 1990, demonstra a longevidade dos métodos tradicionais de alfabetização no país. Essa continuidade temporal corrobora a análise de Mortatti (2006) sobre a história da alfabetização no Brasil, marcada por uma disputa cíclica entre os métodos sintéticos e analíticos na busca por uma homogeneidade pedagógica.

Essa insistência em um modelo homogêneo revela o caráter colonizador da educação formal, que busca padronizar o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, enrijece o trabalho do professor alfabetizador. Ao ignorar as singularidades culturais e as múltiplas linguagens dos estudantes, a imposição desses métodos tradicionais, fundamentados na repetição, no silêncio e na cópia, atua como um mecanismo de controle que limita a autonomia docente e discente. Portanto, as aproximações entre os relatos evidenciam que, embora os contextos históricos tenham mudado, a estrutura colonial e grafocêntrica permaneceu como um obstáculo a ser enfrentado, exigindo que cada participante encontrasse, em sua própria prática, fissuras para o exercício de uma educação mais humanizada e discursiva.

Os distanciamentos manifestam-se nas realidades sociais e econômicas das infâncias analisadas, revelando como o acesso à educação é, no Brasil, um marcador de classe e raça. Enquanto a Professora Nancy experimentou a transição de uma escola pública para uma instituição particular de renome, o que a levou à percepção subjetiva de uma "superioridade" de ensino, Maria do Carmo enfrentou a crueza da pobreza rural e o analfabetismo familiar. Esse cenário de disparidades exige uma defesa intransigente da escola pública de qualidade referendada socialmente, que ultrapasse a lógica neoliberal de cumprimento de metas e se consolide como um espaço de diálogo intercultural e acolhimento de todas as vozes.

No cerne dessas experiências, a oralidade emerge como o território onde a colonialidade e a resistência se enfrentam. Nas narrativas de Nancy e Lúcia, a memória é de uma oralidade prescrita e escolarizada, marcada pelo "cala a boca" e pelo imperativo do silêncio. Essa pedagogia do silenciamento, que Mortatti (2006) associa à disputa por

métodos homogêneos (ora sintéticos, ora analíticos), atua como uma ferramenta colonizadora que nega a diversidade das linguagens internas das crianças. Ao tratar a fala como ruído ou mera "decoreba", a escola tradicional ignora a tese de Thiong'o (2025) sobre a língua como banco de memória, transformando o educando em um objeto passivo da educação bancária denunciada por Freire (1996).

Em contrapartida, a vivência de Eidenir em território indígena e a de Maria do Carmo em contexto quilombola reposicionam a oralidade como metodologia ancestral e resistência política. Para esses participantes, o ato de falar e ouvir não é apenas uma etapa para a escrita, mas a própria essência da identidade e da sobrevivência cultural. A desobediência epistêmica manifestada na prática de Eidenir, ao equilibrar o conhecimento do "outro" com a valorização do saber primeiro, demonstra que a oralidade é a linguagem que rompe o silêncio colonial e devolve ao povo o direito de ser o centro do seu processo educativo. Essa ruptura metodológica é o que hooks (2013) define como transgressão: a busca por práticas que resgatem o educando de sua condição de objeto para torná-lo sujeito ativo.

Portanto, as marcas deixadas por esse processo de alfabetização, ora pelo afeto acolhedor, ora pela dor do silenciamento, não se encerraram no período escolar. Elas atuaram como sementes que germinaram no desejo de transformar a realidade educativa. Compreender como essas crianças, atravessadas por métodos homogêneos ou por pedagogias da escuta, decidiram ocupar o lugar de quem ensina é o objetivo do próximo eixo desta investigação. Nele, refletimos como as influências familiares e as experiências iniciais aqui descritas foram determinantes na escolha consciente em ser e tornar-se professoras e professores, forjando identidades docentes comprometidas com a construção de uma alfabetização mais humana e menos mecânica.

A formação docente, compreendida como um processo contínuo e vitalício, é profundamente marcada por vivências pessoais que reverberam nas escolhas e na práxis profissional. Sob essa perspectiva, as trajetórias analisadas revelam como a infância e os contatos inaugurais com o ambiente educativo moldaram os percursos de cada docente. Como observa Silva Júnior (2022), o olhar retrospectivo permite compreender as múltiplas formas como sujeitos pensam suas vidas e sociedades, percebendo a obra humana como um movimento cuja síntese muitas vezes escapa ao controle de seus agentes.

Ao analisarmos as narrativas de Daniela, Lúcia, Eidenir, Maria do Carmo e Nancy de forma integrada, emergem temas transversais que revelam a complexidade desse

despertar para o magistério, como o papel do afeto e das memórias de encantamento, que se manifestam na ludicidade das brincadeiras de escolinha que alimentaram os sonhos de Lúcia e Daniela. Esse encantamento também é visível no fascínio despertado pela estética do giz colorido e pelo acolhimento afetivo que transformou a experiência de exclusão rural de Maria do Carmo em uma vocação pedagógica. Paralelamente, o despertar para a docência nessas trajetórias é frequentemente uma resposta ética a injustiças sociais, o que é evidenciado na docência da dor de Nancy, que buscou na educação a justiça social negada à sua irmã, e no gesto criativo de Lúcia ao apropriar-se de giz descartado pela universidade para ensinar nos muros de sua comunidade.

Tais ações configuram uma desobediência epistêmica que rompe com modelos que coisificam o estudante. Ademais, a escolha profissional revela-se como um projeto político e cultural onde, no percurso do Professor Eidenir, a docência transcende o indivíduo para garantir que a voz de seu povo e as metodologias ancestrais não sejam silenciadas pela hegemonia colonial. Essa valorização da oralidade como essência identitária encontra eco na prática de Maria do Carmo em escolas quilombolas, onde o saber ancestral é o alicerce para uma alfabetização com sentido.

Em última instância, essas cinco histórias, apesar de suas origens distintas, confluem para uma prática que rejeita o mecanicismo em favor de uma alfabetização humanizadora e discursiva, demonstrando que a experiência e a busca pela liberdade são os fios que unem a vida pessoal ao compromisso profissional. Se as vivências de infância plantaram as sementes dessa identidade, cabe agora investigar como as instituições formais acolheram ou tensionaram esses saberes, avançando no próximo tópico para a análise dos currículos e das abordagens da oralidade na formação inicial e continuada.

3.2 Percursos Formativos: a oralidade nos currículos e na formação inicial/continuada

As narrativas dos docentes sobre suas trajetórias formativas e práticas pedagógicas revelam que o currículo atua como um verdadeiro campo de disputa, moldando identidades profissionais e refletindo visões de mundo que nem sempre convergem com as necessidades reais dos estudantes. Essas experiências, marcadas por aproximações e distanciamentos, expõem a tensão contínua entre o que é prescrito institucionalmente e o que é vivido no chão da escola, evidenciando que a oralidade deve ocupar um lugar central para que a alfabetização seja significativa.

A Professora Nancy apresenta uma crítica contundente ao currículo de sua formação inicial cursada na Universidade Federal de Uberlândia, apontando que a estrutura datada de meados dos anos 2000 é insuficiente para acompanhar as rápidas mudanças sociais e tecnológicas contemporâneas, como o advento da inteligência artificial e de plataformas como o TikTok. Para ela, esse distanciamento ignora as novas formas de comunicação e a realidade dos estudantes, além de perpetuar desigualdades na distribuição de disciplinas que dificultam a permanência de quem trabalha e estuda no período noturno. No entanto, ela reconhece que houve brechas de inovação, como as discussões promovidas pela professora Adriana Pastorello, que introduziu o trabalho por "canteiros" de interesse, partindo daquilo que a criança valoriza e sente. Essa percepção de Nancy dialoga diretamente com a crítica aos moldes neoliberais na educação brasileira, onde a ênfase em avaliações externas e programas de formação fechados tende a prescrever métodos mecânicos, negligenciando a diversidade de abordagens humanizadoras.

A experiência da professora Maria do Carmo revela um percurso formativo que sintetiza a transição entre a tradição técnica do Magistério e a abertura reflexiva do ensino superior, proporcionada pelo Projeto Veredas. Ao valorizar a base sólida de sua formação inicial, mas reconhecer que o convívio com outros profissionais "abriu sua mente", a docente exemplifica o processo de construção de saberes docentes que, segundo Tardif (2014), não são apenas teóricos, mas frutos da experiência e do diálogo compartilhado. Essa ruptura com o ensino meramente técnico é o que permitiu à professora superar o método silábico tradicional e adotar uma prática centrada no texto e na cultura popular.

Ao incorporar músicas, parlendas e provérbios às suas práticas pedagógicas, Maria do Carmo promove o que Soares (2002) define como o equilíbrio entre alfabetizar e letrar. Sua prática reconhece que a criança já chega à escola imersa em um mundo de significados orais e culturais, e que ignorar esse repertório seria reproduzir a "educação bancária" criticada por Freire (1987). Para Freire, o ato de ler o mundo precede a leitura da palavra, e a abordagem da professora ao utilizar o cotidiano dos alunos reafirma essa premissa, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo e não de mera transmissão de conteúdos mecanizados.

Essa postura de Maria do Carmo aponta uma forma de resistência à subalternização da oralidade, tema central das discussões de Thiong'o (2025) e Arroyo (2007) citados na Seção 2.2. Ao trazer a cultura popular para o centro do processo de alfabetização, ela desafia a herança colonial que historicamente impôs modelos eurocêntricos e silenciou as

vozes e os saberes das comunidades. Essa busca por práticas mais dialógicas e contextualizadas configura uma abordagem contra-hegemônica, pois valida a identidade do estudante e utiliza a oralidade como o elo vital que conecta o conhecimento prévio da criança ao sistema de escrita, rompendo com a lógica de exclusão que marca os métodos puramente fonéticos ou silábicos.

A trajetória da Professora Daniela revela uma percepção crítica sobre a fragilidade da formação inicial, ao afirmar que a graduação em Pedagogia, realizada na modalidade online, ofereceu pouco embasamento para a prática da alfabetização. Para suprir essa lacuna, a docente buscou na especialização em Neurociências e Neuropedagogia o suporte teórico necessário, evidenciando uma busca constante pela formação continuada para lidar com as dificuldades de aprendizagem de forma mais aprofundada. No entanto, ao enfatizar que seu embasamento é "mais neurológico" e focado nas dificuldades intrínsecas da criança, sua fala sugere que a aprendizagem acaba submetida ao desenvolvimento biológico. Essa perspectiva reflete o que Mortatti (2006) caracteriza como uma alfabetização "sob medida", onde o "como ensinar" fica condicionado à maturidade ou às funções neurológicas do sujeito, uma concepção que ainda mantém forte presença no cenário educacional brasileiro.

Embora Daniela cite a influência de Emília Ferreiro e Ana Teberosky na superação de uma alfabetização mecânica em favor de práticas mais lúdicas, sua interpretação dessas autoras parece revelar uma visão mecanicista da oralidade. Na sua concepção, a oralidade é apresentada como a "base da alfabetização", o que, paradoxalmente, pode acabar por secundarizar o papel da escrita e de outras linguagens, mantendo a fala como um suporte técnico e sonoro para a decodificação. Ao focar na transição dos níveis de hipóteses de escrita, do pré-silábico ao alfabético, como o objetivo central do seu trabalho, a docente reafirma a importância da psicogênese da língua escrita, mas corre o risco de enrijecer o trabalho pedagógico ao esperar que a criança esteja neurologicamente "pronta" para avançar.

Essa abordagem revela a persistência de paradigmas que, mesmo buscando o lúdico, ainda se ancoram em uma racionalidade técnica de desempenho, muitas vezes reforçada por memórias de uma alfabetização tradicional baseada em treinos e competições. Ao priorizar a consciência fonológica e o "mundo sonoro das letras", a prática de Daniela distancia-se de uma perspectiva discursiva e intercultural, focando na dimensão metalinguística em detrimento da produção de sentidos sociais. Assim, a análise

de seu relato demonstra que uma formação inicial sólida e crítica é fundamental para que o professor não apenas reproduza métodos eficientes, mas compreenda a alfabetização como um processo complexo, multifacetado e profundamente enraizado na cultura e na história do sujeito.

Sobre como a oralidade foi abordada nesses cursos ela explicou:

Foi bastante abordada, inclusive. A alfabetização ocorre por meio da oralidade. É muito conectado uma coisa com a outra. Por exemplo, falamos muito da oralidade, dessa importância desde a educação infantil, a forma como a criança desenvolve a fala, isso influencia muito na alfabetização, desde a Educação Infantil para chegar na alfabetização já uma criança que saiba expressar, uma criança que saiba falar, uma criança que vai ter mais facilidade na alfabetização. A oralidade é a base da alfabetização (Daniela, 2025).

A análise do relato da Professora Daniela revela uma concepção de alfabetização profundamente ancorada na interdependência entre a fala e a escrita, mas que carrega nuances de uma visão mecanicista e tecnicista. Ao afirmar que a alfabetização ocorre por meio da oralidade e que esta é a sua base, a docente estabelece uma conexão direta onde o desenvolvimento da fala na Educação Infantil é o preditor do sucesso no ensino fundamental. Essa perspectiva, embora reconheça a importância da expressão, acaba por secundarizar o papel autônomo da escrita e de outras linguagens, opondo-se à visão discursiva que defende a independência e a inter-relação sem hierarquias entre essas modalidades.

A fala de Daniela, ao enfatizar que a criança precisa "saber falar" para ter facilidade na alfabetização, reflete uma abordagem onde a aprendizagem está estritamente submetida ao desenvolvimento biológico e neurológico. Essa ideia de que a oralidade serve como um suporte preparatório para a codificação de fonemas em grafemas reforça o conceito de alfabetização "sob medida". Segundo Mortatti (2006), tal visão ainda é uma realidade no Brasil e tende a enrijecer o trabalho pedagógico por considerar que existe um momento em que a criança está "pronta" ou "finalizada" para o aprendizado do código escrito.

Além disso, a narrativa evidencia a influência da psicogênese da língua escrita, mencionando a evolução dos níveis pré-silábico ao alfabético. Contudo, ao reduzir a oralidade a uma função de "base", a prática pedagógica pode deslizar para um processo descontextualizado e artificial, onde o espaço da fala é progressivamente tomado por cadernos e atividades de escrita após a Educação Infantil. Em vez de ser tratada como uma linguagem independente e produtora de sentidos em múltiplas realidades culturais, a

oralidade na visão de Daniela parece atuar como uma ferramenta de controle fonético e estrutural para garantir que o aluno chegue "pronto" ao terceiro ano.

O Professor Eidenir em relação à formação e o espaço da oralidade nesse processo ressaltou:

Eu tenho formação no magistério, recentemente concluí. Estou fazendo graduação no curso intercultural no Oiapoque que é município do Amapá. O curso é uma Licenciatura Intercultural Indígena, só tem professores não indígenas. Não tem professores indígenas. É na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Tem alguns/as indígenas que estão começando a se formar, são vários povos indígenas do Amapá e norte do Pará. Eu sou do norte do Pará. Tem povo indígena da etnia Wajãpi, Karipuna, Galibi, Marúbo, Palikur, entre outros, tudo misturado. É um curso muito interessante de fazer parte, porque acabamos também conhecendo a cultura dos outros, que através da oralidade, das conversas que temos dentro da sala de aula principalmente, vamos contando essas histórias um pouquinho do nosso povo para outros povos. E assim como eles vão ensinando a gente, fazendo trabalho, de pesquisa própria. Vamos nos conhecendo através disso. Por exemplo, antes de fazer esse curso, eu não sabia, não conhecia muitos povos indígenas do Oiapoque. Eu conhecia meu povo, Katxuyana e Chiquitano. Essa parte da história eu sei, mas dos outros povos aqui, nossos vizinhos, eu não fazia ideia. Começamos a fazer parte desses cursos recentemente, nosso povo não tem o histórico de fazer parte de universidade. Por isso que nós somos bem pouquinho ainda fazendo pesquisa ou morando nas outras aldeias. Vamos contando para outras pessoas que são nossos parentes o que aprendemos (Eidenir, 2025).

A análise da trajetória formativa do Professor Eidenir revela uma profunda intersecção entre a formação acadêmica institucional e a manutenção da identidade étnica através da oralidade. Ao cursar a Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), o docente vivencia um espaço de formação que, embora ministrado por professores não indígenas, constitui-se como um território de intercâmbio cultural inédito. Eidenir destaca que a oralidade e as conversas em sala de aula são os principais instrumentos para o conhecimento mútuo entre os diversos povos, como os Wajãpi, Karipuna e Palikur. Esse processo de "contar histórias" de seu povo para outros parentes indígenas ressoa com a perspectiva de Candau (2016), que defende a diversidade cultural não como um problema a ser resolvido pela escola, mas como uma "vantagem pedagógica".

A narrativa expõe o impacto da ausência histórica dos povos indígenas no ensino superior, o que torna o ingresso de Eidenir um ato de ocupação epistêmica. O professor utiliza a graduação para realizar pesquisas próprias e preencher lacunas de conhecimento sobre as etnias vizinhas do Oiapoque, das quais não "fazia ideia" antes do curso. Essa

dinâmica de aprender com o outro para fortalecer o próprio grupo evidencia que, na educação intercultural, a oralidade transcende o conteúdo didático para se tornar uma ferramenta de sobrevivência política e cultural. Como aponta Thiong'o (2025), a língua e a fala operam como "bancos de memória", permitindo que os saberes ancestrais circulem e se fortaleçam mesmo dentro da estrutura universitária ocidental.

No contexto da prática pedagógica, o saber acadêmico de Eidenir é constantemente tensionado pela necessidade de não permitir que o conhecimento do "outro" (o não indígena) resulte no sacrifício da identidade indígena. Sua formação inicial e o curso intercultural permitem que ele enxergue a oralidade como o fio condutor que liga as gerações e os diferentes povos. Ao relatar que o conhecimento é construído através da interação humana e das narrativas de experiências, Eidenir reafirma a premissa de Paulo Freire (1996) de que o aprendizado significativo deve respeitar a autonomia e os saberes dos educandos. Assim, sua formação deixa de ser um mero acúmulo de títulos para se tornar uma prática de liberdade, onde a universidade serve como mediadora de uma práxis que valoriza a pluralidade humana.

A Professora Lúcia trouxe que:

Além da graduação, fiz pós-graduação. Na graduação, o primeiro ano é básico na pedagogia, estudamos história, psicologia, filosofia. Eu aprendi um pouco mais sobre falar, sobre ouvir, sobre seminário. Eu tive uma professora que fazia roda de conversa e, ela perguntava para a gente como que estávamos desenvolvendo o estágio. A pós-graduação foi em Psicopedagogia, na Unipac. Nesse curso o tema sobre a oralidade na alfabetização, tivemos muito mais roda de conversa, muito mais estudo de caso. Nós tivemos muito mais experiências, narrativas de experiências (Lúcia, 2025).

Inferimos que a formação inicial e continuada com objetivo acadêmico a oralidade não foi um assunto tão abrangido, na pós-graduação foi resumida a roda de conversa. Já em relação a formação em exercício, ela manifestou que também a Secretaria de Educação de Uberlândia também oferece cursos com objetivos para a alfabetização de crianças. Retomou sua carreira e narrou as formações oferecidas desde o início da mesma explicando que:

Em 2006 eu iniciei o trabalho no município porque fui contratada temporariamente. Um tempo depois que iniciei começou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, naquela época inclusive a formação do pacto era um pouco diferente de hoje, antes produzíamos material com as nossas experiências, interpretações de textos, os recortes para a alfabetização, informações para a produção de texto, rodas de conversa. Hoje, de 2006 para cá vejo uma diferença muito grande. Porque o método fônico, é um pouco mais engessado, vem com

os livros que você trabalha os fonemas, os sons de cada letra, os fonemas em si, para você alfabetizar. Eu acho que o método fônico é muito bom, alfabetiza algumas crianças, mas tem algumas crianças que têm mais dificuldade. Por isso que a alfabetização tem que ser flexível. Você não pode ficar engessado só no método. Não é todo mundo que consegue. Mas o professor alfabetizador, ele tem que ter essa sensibilidade. Porque se ele tentou com o método fônico e não conseguiu, ele tem que procurar outros métodos (Lúcia, 2025).

Ela fala sobre o Pnaic que foi instituído em 2012 e fala da mudança dos paradigmas atuais instituídos pela PNA de 2019. No município de Uberlândia os cursos oferecidos se alinhavam até 2019 ao Pnaic e posteriormente a PNA. Observamos na fala da mesma que a alfabetização além de ser um projeto de nação também é projeto de governo, evidenciando entrelinhas a sua importância como um campo de disputa.

Sobre a oralidade nos programas de formação de professores ela explicou:

Essa questão da oralidade, eu, Professora Lúcia, eu sempre trabalhei muito a história do aluno, eu sempre deixei conversar, eu sempre conversei muito com eles, às vezes não em roda, mas às vezes em sala. O Pnaic, no início, tinha mais tempo para trabalhar essa questão, cada criança trazia a sua história, contava a sua história, podíamos desenvolver, por exemplo, uma atividade de Língua Portuguesa em cima da história de uma criança. Hoje, não tem mais esse espaço, apesar que eu ainda trabalho sim, porque eu ainda, toda segunda, chego e conversei, vejo se tem alguma coisa que é importante da criança falar naquela semana, ou as coisas que é importante para mim falar, por exemplo, uma semana específica, que tem um feriado, que tem a Semana das Crianças, eu deixo eles falarem. E, às vezes, desenvolvemos uma produção escrita, uma produção em cima da história daquela criança. Ou, às vezes, desenvolvemos uma produção escrita também, com cada um falando um pouquinho, que é um texto coletivo. Na PNA a oralidade fica muito nos sons das palavras, no método fônico, nos sons das letras, nos sons dos fonemas, e é isso que interessa hoje na alfabetização. Você tem que trabalhar o som da letra, o som dos fonemas. Não temos voz. Professor não tem voz. Não tem pensamento nenhum, que você tem que ouvir a narrativa da criança para poder produzir o processo de alfabetização que seja humano (Lúcia, 2025).

Vemos como Mortatti (2009, p.13) que: “Embora os autores a anunciem como uma “boa-nova”, não se trata de uma proposta nem “nova”, nem “pioneira”, nem “solução científica efetiva”, com “demonstrada eficácia, cientificidade e atualidade”. e em relação aos programas de alfabetização é o movimento que constatamos, como no caso do método fônico que é reformulado e apresentado como o novo evidenciando a “quierele” do método que esteve sempre à espreita na história da alfabetização brasileira e atendem interesses das classes dominantes e colonizadoras e podem ser interpretados, sob uma perspectiva crítica, como alinhados a interesses historicamente associados a grupos hegemônicos.

A síntese da trajetória da Professora Lúcia revela como as mudanças nas políticas públicas de alfabetização impactam diretamente a autonomia docente e o espaço destinado à oralidade no cotidiano escolar. Sua narrativa evidencia que, embora a formação acadêmica inicial e a pós-graduação tenham introduzido a importância do ouvir e do falar por meio de rodas de conversa e estudos de caso, a oralidade como objeto de estudo sistemático foi pouco abrangida. A análise de seus relatos permite compreender a alfabetização não apenas como um processo pedagógico, mas como um campo de disputa política e ideológica entre diferentes projetos de governo.

A experiência de Lúcia com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) é descrita como um período de maior flexibilidade, onde as narrativas de vida das crianças serviam de base para a produção de materiais e atividades de Língua Portuguesa. Em contraste, a atual Política Nacional de Alfabetização (PNA) é percebida como um modelo "engessado", fundamentado no método fônico e na instrução técnica dos fonemas, o que acaba por silenciar tanto o professor quanto o estudante. Para a docente, essa tecnização reduz a oralidade aos sons das letras, subtraindo o tempo necessário para a escuta das histórias dos alunos, que é o que permitiria um processo de alfabetização verdadeiramente humano.

Lúcia defende que a alfabetização deve ser flexível, exigindo sensibilidade do professor para buscar outros métodos quando a instrução fônica não atende às necessidades de todas as crianças. Mesmo diante das restrições atuais, a professora resiste ao engessamento curricular mantendo rituais de conversa, como as rodas de segunda-feira, onde a fala da criança ainda é o motor para produções escritas e textos coletivos. Essa postura alinha-se à crítica de Mortatti (2009), sugerindo que a "nova" ênfase no método fônico é, na verdade, uma reformulação de práticas históricas que atendem a interesses de dominação, distanciando-se da realidade cultural e subjetiva dos alfabetizandos.

As percepções dos docentes sobre a abordagem da oralidade em suas formações revelam particularidades marcadas por tempos e espaços distintos, evidenciando que o currículo é um território de constantes disputas conceituais. Para a Professora Nancy, a oralidade assumiu relevância em sua formação universitária mais recente na UFU, pautada em discussões que questionavam métodos tradicionais e a valorizavam como linguagem independente e humanizadora. Nancy destaca a importância de transcender a mera decodificação, permitindo que a criança se expresse e assuma o protagonismo em seu processo de aprendizagem.

Em contraste, a professora Maria do Carmo, com formação inicial no Magistério em período anterior, relata um currículo focado no ensino de métodos clássicos, incluindo o silábico. No entanto, sua práxis em contextos de escola rural e quilombola a impulsionou a ressignificar esses saberes, utilizando a oralidade para resgatar a ancestralidade e a cultura popular. Ao afirmar que "não existe escrita sem oralidade" e que ela é o "pivô para o desenvolvimento da interpretação", Maria do Carmo demonstra como a sensibilidade docente adapta currículos engessados às necessidades culturais dos alunos, promovendo uma alfabetização que respeita os saberes locais.

Por outro lado, a trajetória da Professora Daniela, centrada na neurociência, define a oralidade como o centro da alfabetização, mas sob uma perspectiva que ainda dissemina uma visão mecanicista e técnica da linguagem. Já o Professor Eidenir revela que sua formação intercultural no Oiapoque permitiu enxergar a oralidade como o fio condutor para o conhecimento das diversas culturas indígenas, tratando as diferenças como uma vantagem pedagógica para a leitura de mundo. Ambas as narrativas, ao seu modo, corroboram a urgência de currículos que contemplem a riqueza da oralidade para uma alfabetização significativa.

Na próxima seção, o foco central de nossa análise residirá nas narrativas das professoras e do professor participantes, com o objetivo de desvelar os saberes docentes relacionados ao uso da oralidade na práxis da alfabetização. Acreditamos que a voz dessas profissionais é fundamental para compreender as complexas intersecções entre teoria e prática pedagógica, revelando como a oralidade, enquanto linguagem, se manifesta em seu cotidiano escolar. A Seção 4 se desdobrará em quatro eixos de análise, cada um aprofundando aspectos sobre a oralidade no processo de ensino-aprendizagem sob a ótica de quem tece o cotidiano das escolas brasileiras.

4. O QUE DIZEM AS PROFESSORAS: SABERES DOCENTES E A ORALIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

Nesta seção, direcionaremos nossa atenção para as experiências e os saberes das professoras e do professor que participaram desta pesquisa. O propósito central é desvelar os saberes docentes relacionados ao uso da oralidade na práxis da alfabetização, compreendendo como essa linguagem se manifesta no cotidiano escolar. Acreditamos que as narrativas desses profissionais são fundamentais para compreender as complexas intersecções entre os referenciais teóricos e a prática pedagógica, revelando a oralidade como um eixo articulador dos processos de ensino e aprendizagem.

Organizamos a seção em quatro eixos de análise, que aprofundam as diferentes dimensões da oralidade na alfabetização. O primeiro eixo, "Saberes e Práticas Pedagógicas com a Oralidade", investiga as concepções dos docentes sobre o papel da oralidade. Nele, a Professora Nancy a define como o fundamento para a constituição de uma "criança criativa", pautada na perspectiva histórico-cultural onde a aprendizagem emerge da interação e da imaginação. De modo complementar, a professora Maria do Carmo descreve a oralidade como o "pivô para o desenvolvimento da interpretação", integrando-a às atividades do cotidiano infantil.

O segundo eixo, "Estratégias e Ações em Sala de Aula", detalha o fazer pedagógico que integra a oralidade ao processo de alfabetização. A Professora Daniela utiliza a literatura e as rodas de conversa para que os estudantes compartilhem vivências, derivando a produção textual desses momentos de troca. Já a professora Maria do Carmo incorpora a cultura popular, por meio de músicas, parlendas e provérbios, e gêneros textuais diversos para envolver a oralidade com outras linguagens.

No terceiro eixo, "Desafios e Resistências no Trabalho com a Oralidade", exploramos os obstáculos enfrentados na docência. A Professora Nancy relata o tensionamento com a estrutura escolar, que por vezes interpreta a circulação da palavra como "barulho", evidenciando como práticas dialógicas podem ser marginalizadas. Em contrapartida, Maria do Carmo destaca uma trajetória de maior abertura ao diálogo, embora reconheça as especificidades contextuais de cada turma.

Por fim, o quarto eixo, "Relação Oralidade-Escrita e Outras Linguagens: alfabetizações e oralidades", aborda a compreensão sobre a interdependência ou autonomia entre as modalidades linguísticas. Este eixo discute como os docentes articulam o "conhecimento

próprio" no processo de alfabetização, transformando a oralidade em instrumento de afirmação de identidade e resistência. Enquanto Nancy defende a transversalidade da oralidade em diálogo com o teatro e a música, Maria do Carmo e Eidenir asseveram que "não existe escrita sem oralidade", posicionando-a como base para o desenvolvimento do conhecimento. Lúcia, por sua vez, traz o saber da periferia e as variações linguísticas como elementos centrais para uma alfabetização humana e plural.

4.1. Saberes e Práticas Pedagógicas com a Oralidade

*A palavra fala, a palavra diz, a palavra canta, a palavra ri...
Gonzaguinha*

A canção de Gonzaguinha, ao evocar que a "palavra fala, a palavra diz, a palavra canta", ecoa a profundidade da linguagem oral como um pilar de humanização que transcende a emissão de sons ou a decodificação fonética. Esta riqueza expressiva fundamenta a compreensão da oralidade como uma prática social e discursiva, na qual sujeitos ativos e responsivos interagem em múltiplas situações, conforme a definição de Marcuschi (1997). Todavia, as narrativas docentes revelam que a materialização desse conceito no cotidiano escolar é um fenômeno plural e em constante disputa, tensionado por trajetórias formativas, diversidades culturais e pelo legado de políticas públicas que, mesmo quando superadas legalmente, ainda ecoam nas subjetividades dos professores.

Nesse cenário, a Professora Nancy assume uma postura de resistência ao recusar-se a ver a criança como um depósito de informações, estabelecendo um diálogo direto com a crítica à "educação bancária" de Paulo Freire (1987). Ao instituir a "roda de conversa" como um ritual inegociável que antecede a aula formal, a docente valida as "centenas de linguagens" da criança, insurgindo-se contra o silenciamento e a homogeneização impostos por métodos fônicos de viés mecanicista e colonialista.

Para Nancy, a oralidade é compreendida sob a égide da psicologia histórico-cultural, alinhando-se à premissa de Vygotsky (1987) de que o pensamento não apenas se expressa, mas se realiza na palavra. Ela redefine o espaço da sala de aula como o território da "criança criativa", onde o processo de aprender não se reduz à imitação, mas expande-se como um exercício de criação e imaginação. Sua práxis pedagógica rompe com a dicotomia excludente entre oralidade e escrita, tratando-as como dimensões indissociáveis da autoria infantil.

Ela relata:

A produção de textos, ela sai da conversa. São produtores de conhecimento. [...] Eu acho, sim. Impacta. A oralidade é importante na alfabetização, muito importante. Porque daquilo fazem os textos também (Nancy, 2025).

A Professora Lúcia traz uma dimensão humanizadora para a oralidade, que ecoa a perspectiva de hooks (2013) sobre a educação como prática da liberdade. Para Lúcia, não é possível alfabetizar sem conhecer a história do sujeito. Ela afirma:

Acho que a oralidade é a humanização da educação. [...] Quando você deixa a criança falar, se expressar a educação está completa. [...] Se ela não puder expressar o que aconteceu em casa, ou explicar por que chegou atrasada, esse silêncio vai influenciar negativamente sua formação humana (Lúcia, 2025).

A narrativa da Professora Lúcia revela uma práxis pedagógica que transcende a mera transmissão de conteúdos gramaticais, posicionando-se como um ato de resistência e acolhimento das identidades periféricas. Ao integrar o "funk" e as gírias ao cotidiano escolar, a docente materializa o combate ao preconceito linguístico, reconhecendo que a fala do estudante não é um erro a ser extirpado, mas uma variante linguística legítima e carregada de sentido social.

Essa postura dialoga com as teses de Bagno (1999), para quem a escola muitas vezes atua como um instrumento de exclusão ao impor uma norma culta idealizada como a única forma válida de expressão. Ao permitir que a cultura local e as expressões urbanas de seus alunos ocupem o espaço da sala de aula, Lúcia rompe com a "mitologia da língua única" e promove o que o autor denomina como uma educação linguística democrática. Essa prática evita a violência simbólica, termo que descreve a imposição de padrões culturais das classes dominantes que silenciam e inferiorizam os saberes das camadas populares.

Além disso, a análise de sua narrativa permite inferir uma conexão com a pedagogia engajada de hooks (2013), que assevera a necessidade de validar a voz do estudante para que a educação seja, de fato, uma prática da liberdade. Para Lúcia, a oralidade não é apenas um suporte para a escrita, mas a própria manifestação da existência do sujeito. Ao ouvir e legitimar o repertório dos estudantes, ela subverte a lógica colonial que historicamente subalternizou as linguagens não hegemônicas, transformando a alfabetização em um processo de afirmação de identidade.

Assim, o trabalho de Lúcia reafirma que a escola, ao acolher a diversidade de falas, deixa de ser um local de silenciamento para se tornar um espaço de diálogo e produção de conhecimento próprio, onde a história de vida e a cultura da periferia são os alicerces de uma alfabetização humana e plural.

No contexto da educação escolar indígena, o Professor Eidenir apresenta a oralidade como metodologia ancestral. Sua narrativa confirma a teoria de Thiong'o (2025) de que a língua é um "banco de memória" da cultura. Para Eidenir, a oralidade não é apenas uma ferramenta pedagógica, é a essência do ser indígena:

Oralidade pode ser uma metodologia dos antepassados... Nós, povos indígenas, a principal forma de transmitir conhecimento sempre foi oralidade e sempre tem que ser. [...] E muitas crianças indígenas aprendem mais através da oralidade do que através do próprio quadro, escrita, vídeo (Eidenir, 2025).

A prática pedagógica do Professor Eidenir formula-se como um exercício de desobediência epistêmica, ao subverter a lógica grafocêntrica que historicamente marginalizou os saberes dos povos originários. Ao integrar canções, o violão e a cultura material, como o estudo geométrico e matemático das tranças de uma peneira de artesanato, o docente desafia a "colonialidade do saber", termo discutido por Mignolo (2008) para descrever a imposição de uma racionalidade única e eurocêntrica como padrão universal de conhecimento.

Essa resistência à escrita hegemônica como única via legítima de saber permite que a tradição oral das etnias Tiriyo e Katxuyana permaneça como o alicerce da identidade de seu povo. Para Eidenir, a oralidade não é apenas um recurso didático, mas a própria essência do ser indígena e a metodologia central de seus antepassados.

Conforme assevera Marcuschi (1997, p. 134), essa dimensão da linguagem deve ser compreendida como uma:

(...) prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela sempre será a porta de nossa iniciação à racionalidade. A oralidade é também um fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos.

Nesse horizonte, os saberes do Professor Eidenir dialogam com o conceito de ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos (2007), ao promover uma interação sustentável entre o conhecimento ocidental (geometria e matemática) e o saber ancestral (artesanato e cosmologia). Ao levar as crianças para aprender "tomando banho no rio", o professor rompe com as paredes da sala de aula e valida o território como espaço de

produção de sentidos.

Sua práxis materializa o que Guerrero Arias (2010) define como "corazonar", um ato político-pedagógico que devolve ao sujeito colonizado o protagonismo de sua história. Ao garantir que a alfabetização em português não ocorra com o sacrifício da língua materna, Eidenir transforma a escola em um território de resistência contra o epistemicídio, assegurando que a oralidade ancestral continue a ser o "banco de memória" que sustenta a existência de seu povo.

A professora Maria do Carmo, com sua experiência em escolas rurais e quilombolas, sintetiza a oralidade como o "pivô" do conhecimento. Sua prática é um exemplo vivo da alfabetização discursiva, onde o texto oral precede e dá sentido ao escrito. Ela descreve com encanto suas estratégias:

Uma poesia, por exemplo... você trabalha a oralidade com ela também, porque você pergunta quantas estrofes, quem era o autor, toda uma interpretação que você pode fazer, antes da escrita daquilo pela criança... Eu acho que é através da oralidade que se dá a alfabetização (Maria do Carmo, 2025).

A prática da professora Maria do Carmo em contextos de escolas rurais e quilombolas exemplifica uma pedagogia fundamentada na ancestralidade e no diálogo, em que a oralidade não é apenas um estágio preparatório, mas o eixo central que sustenta a construção de sentidos. Ao definir a oralidade como o "pivô" do conhecimento, a docente alinha-se à perspectiva da alfabetização discursiva, defendendo que a inserção da criança no mundo da escrita deve ser precedida e mediada pela exploração das múltiplas possibilidades da palavra falada.

Sua estratégia de trabalhar poesias por meio de questionamentos sobre autoria, estrutura e interpretação, antes mesmo do registro escrito, materializa a premissa de Freire (1987) de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Para Maria do Carmo, a interpretação oral é o que garante que a alfabetização não se torne um processo mecânico de codificação, mas um ato de compreensão da realidade. Essa valorização da fala como produtora de saber ressoa com o que Arroyo (2007) discute sobre a necessidade de a escola reconhecer os saberes dos sujeitos do campo e das comunidades tradicionais, cujas trajetórias são historicamente marcadas pela riqueza da tradição oral.

Ao afirmar que "é através da oralidade que se dá a alfabetização", a professora desafia a lógica colonial de subalternização da fala em relação à escrita, discutida na Seção 2. Sua práxis pedagógica reconhece a oralidade como uma tecnologia intelectual legítima,

capaz de resgatar memórias e fortalecer a identidade coletiva em territórios quilombolas. Assim, a interpretação oral de poesias ou histórias de anciãos da comunidade funciona como um exercício de letramento social, no qual a escrita surge como uma extensão da voz e da cultura do estudante, e não como uma imposição externa e descontextualizada.

Essa abordagem dialógica de Maria do Carmo, que integra a sensibilidade da escuta ao rigor da interpretação, indica uma forma de resistência pedagógica. Ela assegura que a alfabetização cumpra sua função social de dar voz ao sujeito, garantindo que o aprendizado do código escrito esteja a serviço da expressão de sua própria história e visão de mundo.

Em uma perspectiva distinta, influenciada pela neurociência e pelas diretrizes mais recentes da Política Nacional de Alfabetização (PNA), a Professora Daniela concebe a oralidade como base para a consciência fonológica. Embora sua prática inclua a ludicidade, ela enfatiza a articulação e o som:

Eu uso o movimento das bocas. O movimento, a repetição. [...] Trabalhamos a identificação dos sons, o 'barulho' que as palavras fazem. À medida que desenvolvemos essa oralidade, estamos despertando a criança para o mundo sonoro das letras (Daniela, 2025).

A análise dos saberes da Professora Daniela evidencia as tensões conceituais presentes no cenário educacional brasileiro, especificamente no embate entre a perspectiva do letramento e a instrução fônica sistemática. Ao priorizar a estrutura sonora e o desenvolvimento da consciência fonológica, sua prática foca na dimensão metalinguística, utilizando recursos como o movimento das bocas, a repetição e o suporte tecnológico do aplicativo "Dialogue" para mediar o aprendizado. Essa abordagem, embora busque engajar os estudantes através da ludicidade tecnológica, corre o risco de promover um processo descontextualizado e artificial. Como adverte Marcuschi (1997, p. 120), a naturalização da fala como primária e da escrita como derivada não deve ocultar que a língua é uma prática social que exige contextualização. Assim, enquanto outros docentes priorizam o sentido discursivo e a história do sujeito, os saberes de Daniela inclinam-se para a codificação e decodificação técnica, tratando a oralidade primordialmente como um suporte neurológico e motor para a apropriação do sistema de escrita.

Em síntese, o eixo analítico sobre os saberes docentes revelou um mosaico de concepções que variam desde a oralidade como metodologia ancestral e instrumento de humanização até sua definição como base técnica para a consciência fonêmica. As narrativas demonstraram que o entendimento de cada professor sobre a linguagem molda a

forma como o estudante é percebido, seja como sujeito criativo e portador de saberes ancestrais, seja como aprendiz que necessita de treinamento sensorial para o domínio do código. Essas diferentes visões sobre o "o quê" e o "porquê" da oralidade fundamentam as escolhas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar.

A seguir, no eixo "Estratégias e Ações em Sala de Aula", exploramos como essas concepções teóricas e subjetivas se materializam em práticas didáticas específicas, detalhando as ferramentas e os métodos que os docentes mobilizam para dar voz e sentido ao processo de alfabetização.

4.2. Estratégias e ações em Sala de Aula

O exercício da docência transcende a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como a mobilização intencional de saberes e vivências que viabilizam a construção de significados pelo educando. Nesse horizonte, a diversificação de processos metodológicos assume caráter imperativo, sobretudo no campo da alfabetização, onde a oralidade se constitui como linguagem estruturante e polissêmica. Este eixo de análise examina as modalidades pelas quais as professoras e o professor colaboradores articulam a oralidade em sua práxis pedagógica, evidenciando uma pluralidade de estratégias que convergem com as especificidades temporais, espaciais e os referenciais teóricos que sustentam cada trajetória docente.

A práxis pedagógica da Professora Nancy, inserida no contexto de uma instituição federal, fundamenta-se na compreensão da oralidade como eixo articulador e estruturante do currículo escolar. Ao institucionalizar a **"roda de conversa"** como um dispositivo ritualístico inicial, a docente estabelece um espaço de escuta qualificada onde os estudantes são encorajados a socializar vivências extraescolares, como registros de eventos familiares ou interesses espontâneos. Esta estratégia rompe com a lógica da passividade inerente aos modelos tradicionais de ensino e valida a subjetividade discente como objeto de conhecimento, aproximando-se da perspectiva de Freire (1987), para quem a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra.

A integração da oralidade na prática de Nancy ocorre de maneira transversal e transdisciplinar, mobilizando linguagens como o teatro e a literatura para potencializar a expressão. Uma estratégia metodológica relevante é a sistematização de apresentações orais de obras literárias, que fomenta a fala espontânea e a capacidade argumentativa. Sob

essa ótica, a escrita não é tratada como um fim em si mesma, mas como um desdobramento do processo verbal. Ao asseverar que "a produção de textos sai da conversa", a professora reafirma a oralidade como o motor da autoria e do protagonismo infantil.

Essa abordagem encontra amparo teórico na psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1987), que postula que o pensamento se realiza na palavra e que a aprendizagem é um processo essencialmente social e interativo. Para a docente, os estudantes são "produtores de conhecimento", o que demanda uma organização escolar que privilegie a interação dialógica. Assim, a oralidade é compreendida não apenas como suporte para a alfabetização, mas como uma tecnologia intelectual que permite à criança organizar o pensamento e exercer sua cidadania dentro do espaço escolar.

A estratégia pedagógica da Professora Daniela, inserida no contexto da rede privada, caracteriza-se por uma hibridização entre o suporte tecnológico e a instrução técnica da consciência fonológica. A utilização de aplicativos gamificados, como o "*Dialogue*", mobiliza o engajamento discente através de reforços positivos visuais, como o sistema de pontuação e "estrelas", o que correlaciona o sucesso na leitura à gratificação imediata. Sob a ótica da neurociência, campo de especialização da docente, essa abordagem foca no desenvolvimento de rotas neurais específicas para a decodificação, tratando a aprendizagem como um processo que pode ser otimizado por meio de estímulos sensoriais controlados.

Sua prática enfatiza uma dimensão técnica e corporal da oralidade, centrada na articulação e na percepção visual dos movimentos fonatórios, exemplificada pelo uso do "movimento das bocas" e pela repetição de sons isolados. Essa metodologia, descrita como uma instrução fônica sistemática, alinha-se às diretrizes da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e ao conceito de alfabetização "sob medida", onde o "como ensinar" é condicionado à maturidade biológica e à precisão da decodificação fonêmica.

Entretanto, observamos uma tensão produtiva em sua práxis: Daniela não reduz a experiência escolar ao tecnicismo, integrando o rigor fonético à ludicidade narrativa nas "histórias coletivas". Ao propor que a turma explore um "mundo surreal" através das palavras, a docente permite que a imaginação oral atue como contraponto à rigidez do método.

Apesar dessa abertura ao imaginário, é necessário analisar criticamente que essa perspectiva ainda mantém a oralidade em um lugar de subalternidade em relação à escrita. Ao tratar a fala primordialmente como suporte sonoro para a grafia, corre-se o risco de

promover uma "alfabetização artificializada", conforme adverte Marcuschi (1997), onde a língua é despojada de sua função social plena para tornar-se um objeto de treinamento mecânico no sentido de que, embora a neurociência ofereça subsídios valiosos sobre o processamento cognitivo, a alfabetização deve transcender a eficácia técnica para consolidar-se como uma prática de liberdade e produção de sentidos.

A estratégia pedagógica da Professora Lúcia, inserida no contexto da escola pública municipal, configura-se como uma escuta sensível e politicamente orientada para a legitimação das identidades socioculturais de seus estudantes. Sua práxis enfrenta o desafio estrutural de converter o hiato entre a cultura escolar hegemônica e a realidade social da periferia em um território de diálogo e reconhecimento. Ao afirmar que precisa "saber um pouco sobre funk" para incluí-lo no planejamento, a docente opera uma desobediência epistêmica, validando saberes que são historicamente marginalizados pela elite letrada.

Essa postura decolonial materializa-se em ações concretas como o "momento da história", no qual a centralidade do livro cede espaço à narrativa de vida da criança. Nesse processo, a oralidade não é tratada apenas como um recurso didático, mas como a própria essência do ser; Lúcia permite que a criança "conte um pouco mais dela", transformando a subjetividade em currículo vivo. A metodologia da docente integra a fala ao registro escrito de forma orgânica: as conversas de segunda-feira sobre o cotidiano dos alunos tornam-se a matéria-prima para a construção de textos coletivos, o que transmuta o relato biográfico em objeto de conhecimento letrado.

Teoricamente, a prática de Lúcia fundamenta-se na alfabetização na perspectiva do letramento, onde a aquisição do código escrito é indissociável das práticas sociais dos sujeitos. Ao acolher a gíria e o funk, a fala da professora combate a violência simbólica e o preconceito linguístico discutidos por Bagno (1999), assegurando que a alfabetização seja um instrumento de afirmação e não de anulação da identidade. Essa abordagem discursiva e humanizadora sustenta que a educação só é completa quando permite que a criança "fale, se expresse e exista na escola".

No contexto da educação escolar indígena, a práxis pedagógica do Professor Eidenir fundamenta-se em um exercício contínuo de interculturalidade crítica, que tensiona a estrutura escolar convencional com a força da tradição ancestral. Sua prática constitui uma forma de resistência ao projeto de assimilação colonial, utilizando a oralidade e a observação como metodologias centrais para a produção de sentidos.

Eidenir mobiliza objetos da cultura material, como a peneira de artesanato, para mediar o ensino de conceitos complexos. Ao levar esse objeto para a sala de aula, ele promove uma investigação que articula a funcionalidade tradicional, coar o beiju e a bebida com o estudo de propriedades matemáticas e geométricas, como a análise das tranças e a contagem de fios.

Essa abordagem desafia a "colonialidade do saber" discutida por Mignolo (2008), ao deslocar o conhecimento eurocêntrico de sua posição de hegemonia e validar a ciência ancestral como fonte legítima de racionalidade.

As estratégias do docente transcendem o espaço físico da escola, promovendo uma educação que ocorre no território e na vivência comunitária. Em sua prática, busca desterritorializar a aula, ou seja, rompe as paredes da instituição ao levar as crianças para atividades no rio, integrando o aprendizado ao meio ambiente e ao corpo. Potencializa a oralidade utilizando a música e o violão como ferramentas pedagógicas, mantendo a sonoridade e o ritmo das línguas Tiriyó e Katxuyana no centro do processo educativo. Também aproveita a familiaridade das relações de parentesco na aldeia para fortalecer o vínculo pedagógico, garantindo que a escola seja um espaço de proteção da identidade cultural.

Embora o professor reconheça a influência de sua formação técnica no magistério ao focar na caligrafia e no uso de pontilhados, ele opera uma desobediência epistêmica ao garantir que o acesso à tecnologia da escrita não resulte no sacrifício da língua materna.

Conforme assevera Marcuschi (1997), a oralidade é uma prática social inerente que inicia o sujeito na racionalidade; para Eidenir, essa iniciação é o fundamento de uma escola que se pretende diferenciada. Sua prática indica o que Guerrero Arias (2010) define como "corazonar", um ato decolonial que reconhece a sabedoria ancestral como o alicerce para que o aprendizado do "outro" tenha valor sem apagar o saber "primeiro".

A professora Maria do Carmo, fundamentada em sua vasta trajetória em instituições rurais e comunidades quilombolas, exercita uma pedagogia caracterizada pela "bricolagem" e pelo afeto, convertendo a contingência em currículo vivo. Diante da ausência de recursos tecnológicos digitais, a docente transformava o cotidiano em objeto de conhecimento, asseverando que o trabalho com receitas culinárias permitem uma estratégia de alta sofisticação pedagógica por mobilizar, de forma integrada, saberes da matemática e das ciências naturais. Sua metodologia de contação de histórias transcendia os limites da sala de aula ao envolver a comunidade, frequentemente convidando anciãos

para compartilhar narrativas e "crendices" locais, o que promovia a validação do saber popular e da ancestralidade.

Essa prática demonstra que a oralidade é um recurso abundante e central, mesmo em cenários de escassez material, funcionando como o "pivô" necessário para que o processo de alfabetização adquira sentido social e cultural. Ao utilizar elementos da natureza, como diferentes tipos de folhas e pedras, para classificar o mundo e alfabetizar, Maria do Carmo aponta uma educação como uma prática da liberdade, conforme proposto por hooks (2013), conferindo ao conhecimento próprio dos sujeitos o mesmo estatuto de validade que o saber acadêmico oficial.

As estratégias pedagógicas analisadas evidenciam que a oralidade, longe de ser um elemento acessório, constitui o cerne de uma práxis alfabetizadora plural e situada. Desde a institucionalização de ritos de escuta e rodas de conversa até o uso de tecnologias digitais e a mobilização de saberes ancestrais e culturais, como o funk, o artesanato e a contação de histórias por anciãos, os docentes subvertem a lógica da mera decodificação para promover a autoria e o reconhecimento identitário. Esse mosaico de ações demonstra que a integração da fala no cotidiano escolar exige dos professores uma constante mobilização de saberes da experiência e uma sensibilidade ética para validar as múltiplas linguagens que adentram a sala de aula.

Contudo, a implementação dessas estratégias dialógicas não ocorre sem tensionamentos, uma vez que a valorização da voz e do movimento frequentemente colide com estruturas escolares rígidas e políticas educacionais prescritivas. No próximo tópico, "Desafios e Resistências no Trabalho com a Oralidade", discutimos os obstáculos enfrentados pelos docentes, desde a persistente "cultura do silêncio" e as pressões por produtividade mecânica até as formas de insurgência necessárias para garantir que o professor e o estudante mantenham sua voz no processo de ensino e de aprendizagem.

4.3. Desafios e Resistências no Trabalho com a Oralidade

Conforme a provocação de hooks (2013), a educação como prática da liberdade pressupõe um movimento de transgressão, exigindo o rompimento de fronteiras estabelecidas para transformar as instituições e os sujeitos. No cenário da alfabetização brasileira, historicamente atravessado por métodos que priorizam a codificação gráfica em

detrimento da voz e que promovem o silenciamento discente (MORTATTI, 2006), a centralidade da oralidade constitui-se como um ato de resistência política e pedagógica.

Este eixo de análise desvela as complexidades e os obstáculos enfrentados por Nancy, Daniela, Lúcia, Maria do Carmo e Eidenir, evidenciando que a "cultura do silêncio", denunciada por Paulo Freire (1987), permanece operante nas engrenagens burocráticas e disciplinares da escola contemporânea. Tais desafios, que variam desde a pressão por produtividade técnica até a desvalorização de saberes ancestrais e periféricos, encontram barreiras na práxis desses educadores. Suas trajetórias revelam que a insurgência contra o silenciamento não é apenas uma escolha metodológica, mas uma necessidade ética para garantir que a alfabetização se dê como um processo de humanização e afirmação de identidades.

A resistência institucional manifesta-se de forma imediata ao consolidar a equivalência arbitrária entre o silêncio e a eficácia do aprendizado, enquanto interpreta a circulação da palavra e o "barulho" como indicadores de desordem pedagógica. A Professora Nancy, inserida no contexto de uma instituição federal, relata o tensionamento com essa lógica que, ao priorizar a imobilidade e a ausência de som, acaba por "coisificar" o estudante. Em suas reflexões, a docente problematiza a persistência dessa "cultura do silêncio" nas escolas, questionando a premissa de que a ausência de diálogo seja sinônimo de construção de conhecimento.

Sua prática, estruturada a partir de rodas de conversa e debates constantes, era frequentemente rotulada como desviante pela estrutura institucional. Essa visão sistêmica desconsidera que a oralidade é uma linguagem independente e protagonista, essencial para o desenvolvimento humano e para a participação social plena. A resistência institucional à sala de aula dialógica reflete, em última instância, a manutenção da "educação bancária" denunciada por Paulo Freire, na qual o silenciamento do educando é a condição necessária para a imposição de um modelo pedagógico hegemônico e desumanizante.

Nesse cenário, a postura de Nancy configura o que a literatura decolonial define como uma transgressão necessária contra práticas que historicamente silenciaram as vozes discentes em favor de um modelo focado exclusivamente na grafia técnica e mecânica. Nancy narra o impacto emocional dessa pressão:

Questionavam minhas rodas de conversa e minhas propostas lúdicas... Cheguei a adoecer no meu primeiro ano de docência diante de tanto desânimo e críticas... fui retirada de uma turma de 3º ano sob a alegação de que a sala 'não desenvolvia' aos olhos tradicionais.

Essa resistência institucional, ao classificar a sala de aula dialógica como um espaço de "desordem", reverbera na trajetória profissional da Professora Nancy de maneira profunda, evidenciando o custo emocional da transgressão pedagógica. Ao manter o compromisso com uma alfabetização humanizadora, a docente enfrentou o isolamento e o "boicote" de suas práticas, uma vez que a circulação da voz era lida pela gestão e por pares como falta de rigor. Esse tensionamento ilustra o que hooks (2013) descreve sobre os riscos de se adotar uma pedagogia engajada em instituições que ainda operam sob a lógica do controle.

O sofrimento ético-político de Nancy, decorrente da luta contra a "cultura do silêncio", revela que os desafios não são apenas metodológicos, mas estruturais. Como aponta Freire (1987), a imposição do silêncio é uma ferramenta de dominação que visa a docilização dos corpos e das mentes. No caso de Nancy, a insistência na roda de conversa e no debate tornou-se uma barreira contra a "coisificação" do aluno, mas exigiu dela uma resistência constante contra um sistema que privilegia a produtividade mecânica em detrimento do desenvolvimento da autonomia e da criatividade.

No contexto da rede privada, a Professora Daniela enfrenta o desafio de legitimar pedagogicamente a circulação da palavra diante da expectativa das famílias, que frequentemente associam a passividade e o silêncio ao rigor acadêmico tradicional. Essa pressão externa reflete a persistência de uma visão mercadológica da educação, na qual o controle dos corpos e o silenciamento discente são interpretados como indicadores de eficiência. Ao antecipar-se aos responsáveis com a afirmação de que "se chegar no final da aula pode parecer que está uma bagunça, mas é aprendizagem", a docente opera uma mediação necessária para proteger o espaço da interação.

Daniela transgredir a lógica da "educação bancária" ao sustentar que a "sala silenciosa não gera muito aprendizado", posicionando a interação entre pares como o motor fundamental da construção do conhecimento. Essa postura encontra sustentação na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1987), que postula a natureza social da aprendizagem e a importância do diálogo na Zona de Desenvolvimento Proximal. Para a professora, o ruído da sala não é desordem, mas a manifestação sonora de sujeitos ativos que, ao falarem e trocarem experiências, estão organizando suas funções psicológicas superiores.

Dessa forma, a resistência de Daniela manifesta-se no esforço de traduzir a complexidade do aprendizado dialógico para uma linguagem que a comunidade escolar

possa compreender e validar. Sua prática revela que trabalhar a oralidade na rede privada exige, além de competência didática, uma postura política de defesa da autonomia pedagógica contra o modelo de "escola-empresa" que prioriza o silêncio produtivo em detrimento da vivacidade do pensamento infantil.

A análise da trajetória da Professora Lúcia revela que, se o silêncio institucionalizado se configura como um desafio de ordem cultural, o tempo pedagógico e o currículo prescrito constituem barreiras de caráter estrutural. Atuando na rede pública municipal, a docente expõe como as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019 operam um engessamento da prática docente ao priorizar a instrução fônica sistemática em detrimento de uma abordagem discursiva. Essa tecnização do ensino subtrai o tempo essencial para a escuta qualificada, transformando a agenda escolar em um cronograma rígido que dificulta o acolhimento da fala espontânea da criança.

Lúcia denuncia a desumanização inerente a esse processo técnico, no qual a oralidade é reduzida à dimensão fonética e aos "sons das palavras", esvaziando-a de sua função social e identitária. Ao asseverar que "professor não tem voz" e que o pensamento pedagógico é negligenciado em favor de métodos prescritivos, a docente sinaliza o que Mortatti (2006) identifica como a persistência de modelos que privilegiam a forma em detrimento do sentido. Essa configuração política reflete a "cultura do silêncio" de Freire (1987), que atinge não apenas o estudante, mas também o professor, transformado em mero executor de pacotes instrucionais.

A resistência de Lúcia, portanto, evidencia elementos de ocupação das "brechas" temporais do currículo. Ao preservar rituais como as conversas de "toda segunda-feira", a professora resgata o espaço para a narrativa de vida das crianças, opondo-se à lógica colonialista que desvaloriza a história do sujeito em prol de uma eficácia técnica descontextualizada. Sua práxis reafirma que a alfabetização humana e plural exige a retomada da palavra como direito, garantindo que o tempo da escola não seja apenas o tempo do relógio e da produtividade, mas o tempo do encontro e da subjetivação.

No contexto da educação escolar indígena, o Professor Eidenir enfrenta desafios que tocam na ferida da identidade e da resistência contra o epistemicídio. Sua narrativa revela que a oralidade não concorre apenas com a escrita, mas com a sedução tecnológica e a hegemonia da língua dominante. Eidenir relata um choque geracional profundo ao observar que a geração "nascida dentro da tecnologia" frequentemente oferece resistência

ao ensino pautado na oralidade tradicional, preferindo o aprendizado mediado por ferramentas digitais e pela língua portuguesa.

Esse desejo dos estudantes pelo domínio do português ecoa o que Fanon (2008) descreve como a tentativa do colonizado de assumir a linguagem do colonizador como via única de existência e reconhecimento no mundo. Para Eidenir, essa pressão representa uma manifestação da colonialidade do saber, conceito explorado por Mignolo (2003), que descreve como o conhecimento ocidental é imposto como padrão universal, subalternizando as outras formas de racionalidade. Ao priorizar o português em detrimento da língua materna, os estudantes reproduzem a hierarquia colonial que invisibiliza as epistemologias indígenas.

A resistência de Eidenir a esse cenário constitui um exercício de pensamento liminar, conforme definido por Mignolo (2003). Ele não rejeita o conhecimento do "outro", mas assevera que este deve ser mediado pela valorização do "conhecimento primeiro". Sua postura é um ato político de preservação da memória Tiriyo e Katxuyana: ao reconhecer que ensinar apenas o português contribuiria para a "morte da língua materna", o docente assume a responsabilidade de equilibrar a interculturalidade. Para ele, a oralidade ancestral é o banco de memória inegociável que impede o desaparecimento da identidade indígena diante do avanço da modernidade colonial.

A análise da trajetória da professora Maria do Carmo revela que a resistência pode se manifestar pela naturalização da oralidade em contextos onde a escassez material é suplantada pela abundância das relações interpessoais. Em sua experiência em escolas rurais e comunidades quilombolas, a docente relata a ausência de conflitos ou barreiras comunicativas, afirmando que o problema da oralidade com seus estudantes era inexistente. Essa fluidez decorre de uma abordagem fundamentada na afetividade e na proximidade física e simbólica, expressa no ato de sentar perto e brincar com os educandos, o que dissolve as hierarquias tradicionais da sala de aula.

Para a professora, o desafio pedagógico não reside na manifestação da fala em si, mas na sua conversão em eixo estruturante para a apropriação do sistema de escrita. Ao asseverar que sem oralidade não há alfabetização, ela posiciona a linguagem oral como o alicerce inegociável da cognição e da interpretação. Essa perspectiva dialoga com a necessidade de uma educação que reconheça os saberes territoriais, em que a voz do estudante do campo ou quilombola é o ponto de partida para a construção do conhecimento.

Sua prática constitui uma forma de resistência silenciosa contra modelos tecnicistas que ignoram a subjetividade do aluno. Ao privilegiar o diálogo e a interação afetiva, Maria do Carmo reitera que a alfabetização é, antes de tudo, um processo de encontro entre sujeitos. Sua atuação evidencia que, mesmo diante da falta de infraestrutura, a valorização da narrativa e do pertencimento cultural permite que a escola cumpra sua função social sem silenciar as identidades que a compõem.

Em síntese, o eixo dos desafios e resistências demonstrou que a oralidade é um território de disputa constante. Enquanto Nancy e Daniela enfrentam a cultura do silêncio e as expectativas institucionais, Lúcia e Eidenir resistem ao engessamento curricular e ao colonialismo linguístico. Maria do Carmo, por outro lado, mostra que a oralidade pode ser a ferramenta de superação das carências materiais.

No próximo eixo, intitulado Relação Oralidade Escrita e Outras Linguagens: alfabetizações e oralidades, exploramos como essas experiências convergem na compreensão da autonomia ou interdependência entre o falar e o escrever, revelando as múltiplas faces da alfabetização nos contextos investigados.

4.4. Relação Oralidade-Escrita e Outras Linguagens: alfabetizações e oralidades

Este eixo, intitulado "Relação Oralidade-Escrita e Outras Linguagens: alfabetizações e oralidades" propõe uma imersão na complexidade do ato de alfabetizar, exigindo que problematizemos a interação entre a fala e a escrita como constituintes do pensamento humano. Longe de ser uma sequência linear ou dicotômica, em que a fala seria meramente o rascunho e a escrita a versão final, essa relação configura-se como um *continuum* de práticas sociais e discursivas, conforme postula Marcuschi (2010). Embora a escrita se apresente como uma tecnologia de representação, ambas as modalidades possuem naturezas e funcionamentos autônomos que se entrelaçam dialeticamente na construção do conhecimento.

As experiências narradas pelas docentes e pelo docente participantes desta pesquisa ilustram essa dinâmica de forma singular, revelando como suas concepções pedagógicas marcam a integração dessas linguagens em distintos tempos e espaços escolares. Ao tecerem novos olhares sobre a alfabetização a partir do "conhecimento próprio", esses profissionais transformam a oralidade em um instrumento de afirmação de identidade e resistência, rompendo com a visão tecnicista que a reduz a um suporte acústico.

A análise da práxis da Professora Nancy revela uma compreensão profunda da indissociabilidade entre as modalidades linguísticas, fundamentada na premissa de que a oralidade e a escrita constituem um fluxo contínuo de produção de sentidos. Ao afirmar que ambas precisam caminhar juntas e ter significado para o sujeito, a docente rompe com a tradição escolar que frequentemente posiciona a fala como uma modalidade inferior ou meramente preparatória para a escrita. Em sua perspectiva, a oralidade assume um caráter transversal e transdisciplinar, operando como uma linguagem viva que se expande e se ressignifica em interface com o teatro, a poesia e as artes visuais.

Essa percepção materializa-se em uma pedagogia da autoria, na qual o texto escrito é concebido como um desdobramento orgânico da interação verbal. A afirmação de que a produção de textos sai da conversa e de que os estudantes são produtores de conhecimento desloca o eixo da alfabetização da técnica para a discursividade. Ao recusar a redução da oralidade à função de suporte acústico para a grafia, Nancy corrobora a natureza dialógica da linguagem proposta por Bakhtin (2016), reconhecendo que a palavra escrita é, em sua essência, habitada pelas vozes e pelas tensões da interação social.

Nesse horizonte, a prática de Nancy descoloniza o ensino da língua ao validar a voz do estudante como o território onde o conhecimento se origina. A escrita deixa de ser uma imposição externa para tornar-se a sistematização de um pensamento que já foi gestado no diálogo. Tal abordagem assegura que a alfabetização cumpra sua função ética e política, permitindo que a criança não apenas aprenda a codificar a escrita, mas que também se reconheça como sujeito capaz de intervir no mundo através da palavra, mantendo viva a interdependência entre o dizer e o escrever.

A análise da práxis da professora Maria do Carmo corrobora a tese da interdependência radical entre as modalidades linguísticas ao asseverar que não existe escrita dissociada da oralidade. Em sua perspectiva, a fala não ocupa um estágio de transitoriedade, mas constitui o pivô para o desenvolvimento da interpretação e a construção do conhecimento. Esta visão desloca a oralidade de uma função meramente acessória para o status de ferramenta de mediação cognitiva, essencial para que o estudante acesse e se aproprie dos gêneros textuais de circulação social, como receitas e bulas de remédio.

A prática da docente evidencia que a oralidade se manifesta de forma autônoma e potente através de manifestações da tradição oral, como contações de histórias e parlendas, que funcionam como dispositivos de memória e identidade. Maria do Carmo percebe,

ainda, que as novas materialidades advindas da globalização e da cultura digital trouxeram oportunidades que expandem os horizontes dessa relação. O componente lúdico presente em jogos e músicas contemporâneas não é visto como uma interferência, mas como um ampliador do repertório oral que servirá de alicerce para a apropriação consciente da escrita.

Essa abordagem encontra eco nos estudos sobre letramento social, nos quais a alfabetização é compreendida como a inserção em um universo de práticas discursivas plurais. Ao integrar o saber popular e os novos fluxos de informação global, a professora promove uma alfabetização que não se limita à técnica, mas que se fundamenta na capacidade do sujeito de interpretar o mundo por meio da palavra dita e ouvida. Assim, a relação oralidade-escrita é tratada como um diálogo constante, onde o falar é a tecnologia primordial que confere alma e sentido ao registro gráfico.

A análise da práxis da Professora Daniela revela uma perspectiva em que a oralidade é compreendida como a base estrutural e neurológica indispensável para a aquisição da escrita. Fundamentada nos pressupostos da neurociência e do método fônico, a docente identifica que a relação entre as modalidades é tão intrínseca que as flutuações na ortografia infantil funcionam como reflexos diretos da fala. Ao observar que a criança tende a escrever exatamente como pronuncia, exemplificado pela troca de fonemas como o /R/ pelo /L/, Daniela posiciona a oralidade como o referencial primário e a matriz sonora que orienta a construção do registro gráfico.

Essa narrativa valida a compreensão da escrita como uma tecnologia de representação visual de sons, aproximando-se das discussões de Thiong'o (2025) sobre a materialidade da língua. Para a docente, a transposição do oral para o escrito não é um processo automático, mas uma operação cognitiva complexa que exige um trabalho intencional de consciência fonológica. Sua prática busca assegurar que a criança compreenda as convenções do sistema de escrita sem traumas, utilizando a percepção auditiva e a articulação motora como ferramentas de mediação para o domínio do código.

No entanto, cabe ressaltar que essa visão, embora tecnicamente precise no campo da decodificação, tende a tratar a oralidade primordialmente em sua dimensão metalinguística. Ao focar na precisão da pronúncia para evitar o "erro" na escrita, a estratégia de Daniela prioriza a função instrumental da fala. Diferente das abordagens de Nancy ou Lúcia, que enfatizam o sentido social e discursivo, a perspectiva de Daniela

concentra-se na eficácia da transposição fonema-grafema, reafirmando que, sob a ótica da neurociência, a boca e o ouvido são os primeiros portais de acesso ao mundo letrado.

A análise da práxis da Professora Lúcia revela que, no contexto da escola pública municipal, a relação entre oralidade e escrita é mobilizada como uma tecnologia de legitimação das existências periféricas. Ao utilizar relatos do cotidiano e as opiniões dos estudantes como matéria-prima para a construção de textos coletivos, a docente opera uma transposição didática que valoriza a autoria discente. Nessa perspectiva, a oralidade não é um rascunho descartável, mas o alicerce semântico que confere densidade ao registro gráfico; sem a escuta prévia e o acolhimento da narrativa de vida, a escrita correria o risco de tornar-se uma técnica vazia de sentido e desvinculada da realidade social da criança.

Lúcia compreende que o silenciamento das experiências domésticas e comunitárias atua como um inibidor do desenvolvimento cognitivo e linguístico. Sua fala, "Se ela não puder expressar o que aconteceu em casa... esse silêncio vai influenciar negativamente", evidencia a consciência de que a alfabetização é um processo discursivo e emocional. Ao transformar a fala espontânea em objeto de conhecimento letrado, a professora rompe com a violência simbólica do silenciamento, garantindo que a transição para a cultura escrita ocorra como uma expansão da voz do sujeito, e não como sua anulação.

Essa abordagem encontra eco no conceito de pensamento liminar de Mignolo (2003), ao situar a prática pedagógica na fronteira entre o saber acadêmico e o saber local. Lúcia não apenas ensina a norma escrita, mas utiliza a oralidade como uma ferramenta de desobediência epistêmica, permitindo que a realidade da periferia adentre o currículo. Ao legitimar o funk, as gírias e os relatos familiares, a docente promove o que hooks (2013) define como uma educação que restaura a integridade do ser, onde a capacidade de ler e escrever está intrinsecamente ligada à capacidade de narrar a própria história e de se reconhecer como produtor de cultura.

O Professor Eidenir sintetiza a tensão mais profunda na relação entre oralidade e escrita, operando no que Mignolo (2003) define como a ferida colonial. Para as nações Tiriyo e Katxuyana, a oralidade não é apenas um canal de comunicação, mas a metodologia ancestral de transmissão da gnose e da vida. A escrita, por outro lado, é reconhecida em sua gênese como uma imposição missionária e colonial que visava substituir a memória viva pela palavra do colonizador. A resistência de Eidenir manifesta-se em uma pedagogia de equilíbrio intercultural: ao ensinar a tecnologia da escrita, ele a subordina à cosmologia indígena, garantindo que o grafismo sirva à identidade e não ao

apagamento cultural. Como propõe Ailton Krenak (2020), a vida não é útil se não for para ser vivida em sua plenitude criativa; assim, para Eidenir, a escrita só ganha utilidade quando ancora-se no "futuro ancestral" da tradição oral.

Essa dinâmica dialoga com as distinções propostas por Marcuschi (1997) sobre as visões da fala e da escrita. A perspectiva Dicotômica, que separa a língua de seu uso social, frequentemente reduz a oralidade a um suporte mecânico, impreciso e não planejado, elevando a escrita ao status de sistema de regras normatizado. Essa visão é identificada nas práticas que privilegiam o ensino de sílabas, preenchimento de lacunas e exercícios de repetição fonética, onde a fala é escolarizada e gramaticalizada. Nesses casos, a oralidade perde sua potência discursiva para tornar-se um objeto de treinamento técnico, conforme observado nas tensões metodológicas enfrentadas pela Professora Daniela.

Por outro lado, a Tendência Fenomenológica de Caráter Culturalista desloca o foco da estrutura da língua para o impacto da escrita na organização das sociedades. Nesta visão, a cultura oral é pautada pelo pensamento concreto, pelo raciocínio indutivo e pela preservação de tradições e ritualismos, enquanto a cultura letrada introduz a possibilidade de tornar a própria linguagem um objeto de estudo abstrato.

As práticas da professora Maria do Carmo e do Professor Eidenir exemplificam a coexistência dessas culturas. Eles demonstram que a escrita pode conviver com as tradições orais sem aniquilá-las, desde que a escola reconheça que a racionalidade não é exclusividade do letramento ocidental. Ao utilizarem atividades artesanais, como a peneira, e narrativas de anciãos como fontes de saber científico e matemático, esses docentes validam o pensamento concreto e a ancestralidade como alicerces de uma alfabetização que, nas palavras de Mignolo (2003), promove o desprendimento da gnose colonial em favor de saberes subalternos potentes.

Uma análise complementar revela a Perspectiva Variacionista como o referencial que fundamenta a prática da Professora Lúcia. Esta visão, conforme Marcuschi (1997, p. 131), manifesta uma “sensibilidade para os conhecimentos dos indivíduos que enfrentam o ensino formal”, legitimando as variações linguísticas presentes na sala de aula. Tal postura converge com a formação da docente no Pnaic, pautada na Alfabetização na Perspectiva do Letramento, referencial teórico consolidado por Magda Soares, que defende a integração da escrita às práticas sociais e às realidades da fala.

Em contraste, as propostas da Professora Nancy alinham-se à visão interacional, na qual a oralidade e a escrita não se opõem, mas estabelecem uma relação dialógica

permanente. Nessa perspectiva, o uso da língua é mediado por estratégias interacionais e pelo processo de formulaicidade textual-discursiva, onde falantes e ouvintes constroem sentidos situados. A oralidade deixa de ser um suporte para tornar-se o próprio território da interação.

Diante dessas concepções, conclui-se que a oralidade é plural, o que autoriza a proposição de que existem múltiplas oralidades nas alfabetizações. Essa diversidade fomenta a construção e reconstrução de um "conhecimento próprio", permitindo que o ambiente escolar e as culturas infantis deixem de ser meros cenários para se tornarem a matéria-prima do saber. Tal reconhecimento exige uma pedagogia horizontal que, em consonância com Paulo Freire (1996), compreenda a coexistência de saberes diferentes, sem hierarquizações.

Nesse cenário, os docentes atuam como mediadores culturais cujas escutas sensíveis validam as experiências de cada criança em seus distintos tempos e espaços. Para o Professor Eidenir, essa mediação é indissociável do território. Sua prática desafia a "colonialidade do saber" (MIGNOLO, 2003) ao recusar a sala de aula como único espaço legítimo de conhecimento. Ele transforma a cultura material e o ambiente em currículo vivo, convertendo a oralidade ancestral em um instrumento de afirmação identitária e resistência política:

Trabalho com artesanato, por exemplo, eu posso pegar a peneira, levo para a sala de aula e essas crianças vão ter que estudar e entenderem daquele objeto... Vou tentando fazer com que entendam a parte matemática do objeto, aquelas tranças... figuras geométricas.

A experiência do Professor Eidenir, ao transladar o ensino para as margens do rio ou para a trama geométrica de uma peneira, ressignifica a oralidade ancestral como uma metodologia científica rigorosa e situada. Essa articulação ratifica a tese de Thiong'o (2025), ao compreender que a língua e as práticas culturais operam como bancos de memória vitais para a preservação da identidade de um povo diante das pressões da homogeneização colonial.

Sob uma perspectiva análoga de valorização do território, a professora Maria do Carmo converteu a escassez de recursos em escolas rurais e quilombolas em uma pedagogia da abundância. Ao adotar a natureza como suporte didático, utilizando a taxonomia de folhas, pedras e fauna local para alfabetizar, a docente estabeleceu uma ponte entre o mundo vivido e a cultura escrita. Sua prática subverteu a hierarquia acadêmica tradicional ao conferir status de saber formal às narrativas dos anciãos e às

crendices da roça, reafirmando que o conhecimento próprio da comunidade é o alicerce mais sólido para a construção do aprendizado.

Essa insurgência contra o apagamento dos saberes populares aproxima-se da educação como prática da liberdade, conforme proposto por hooks (2013), ao garantir que a história oral possua equivalência epistemológica com o conhecimento oficial. No cenário urbano, esse movimento de descolonização curricular é replicado pela Professora Lúcia, que assume o desafio ético de legitimar culturas marginalizadas. Ao acolher o funk e as gírias da periferia, a docente valida a linguagem que pulsa na realidade discente, transformando a escuta sensível em um ato político de reconhecimento e existência. Ela argumenta:

Se eu chegar aqui na escola, numa comunidade de periferia, só falando a linguagem formal, a criança vai ficar desinteressada. Se a criança fala um pouco de gíria, eu tenho que saber o que ela está falando. Se a criança gosta de funk, eu tenho que saber um pouco sobre funk, para eu poder incluir naquela sala de aula.

A atuação da Professora Lúcia ao acolher manifestações como o funk e as gírias combate o silenciamento imposto pela cultura hegemônica, permitindo que a criança narre sua própria existência. Ao converter o relato pessoal em texto coletivo, a docente transforma a vivência em conhecimento escolar legítimo. De forma análoga, a Professora Nancy utiliza a oralidade para confrontar a invisibilidade e a violência simbólica. Ela denuncia o abismo entre a realidade de seus alunos, majoritariamente pardos e negros, e as representações anacrônicas dos livros didáticos que exibem modelos de "família ideal" e "mesa farta" alheios ao cotidiano das periferias. Em sua sala, a palavra assume uma função política de denúncia e cura; ao acolher relatos sobre a Lei Maria da Penha ou violência doméstica, Nancy impede que a escola seja um lugar de alienação, conforme adverte Fanon (2008), transformando-a em um espaço de reconhecimento e dignidade para a identidade negra.

Mesmo sob as pressões da rede privada, a Professora Daniela busca romper a redoma do conteúdo formal ao validar a vida privada na roda de conversa. Ao incentivar o compartilhamento de registros de aniversários e exposições, ela confirma que a alfabetização ganha densidade quando ancorada no afeto e na memória individual. Essas práticas demonstram que a oralidade, em sua diversidade de sotaques e vocabulários, constitui a base para uma proposta contra-hegemônica de alfabetização. Em vez de impor uma norma única, a centralidade da fala incorpora ao currículo histórias, canções e

conhecimentos ancestrais que singularizam a experiência infantil, celebrando a pluralidade em vez de silenciá-la.

Em síntese, a Seção 4 revelou que as práticas de Nancy, Daniela, Lúcia, Maria do Carmo e Eidenir convergem para a compreensão da oralidade como uma prática social e discursiva que precede e dá sentido à escrita. Discutimos como a resistência à "cultura do silêncio" se materializa em diferentes contextos, do quilombo à escola federal, da aldeia à rede privada, provando que a voz do estudante é o principal motor da autoria e da emancipação. Evidenciou-se que alfabetizar decolonialmente exige reconhecer que não há saber superior, mas saberes diferentes que precisam coexistir no espaço escolar.

Concluída esta análise das narrativas e estratégias docentes, apresentamos a seguir as Considerações Finais. Nelas, retomamos os objetivos iniciais desta pesquisa para sintetizar as contribuições teóricas e práticas deste estudo, reafirmando a urgência de uma alfabetização que não apenas ensine a ler o código, mas que garanta o direito de cada sujeito dizer a sua própria palavra e narrar o seu mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Considerações Finais desta dissertação, intitulada “Narrativas de Docentes Alfabetizadores/as no Brasil: A Oralidade na Formação, nos Saberes e nas Práticas”, sintetizam uma jornada investigativa realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), vinculada à linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas. O estudo buscou compreender a centralidade da oralidade no processo de alfabetização, explorando como docentes de contextos culturais diversos concebem e operacionalizam o trabalho pedagógico com a palavra falada nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O argumento central aqui defendido é que a oralidade não se limita a um suporte acessório para a escrita, mas constitui-se como um eixo estruturante, político e identitário da alfabetização. Para sustentar essa tese, a pesquisa fundamentou-se teoricamente na perspectiva decolonial e na gnose de fronteira, estabelecendo diálogos com autores como Walter Mignolo, hooks, Paulo Freire e Luiz Percival Leme Britto. No campo específico da linguagem, recorreu-se aos estudos de Luiz Antônio Marcuschi e Magda Soares, permitindo a análise da oralidade como uma prática social e discursiva que precede e dá sentido à apropriação do sistema de escrita.

Metodologicamente, a investigação pautou-se na pesquisa narrativa, utilizando a entrevista narrativa como dispositivo para dar voz às experiências de Nancy, Daniela, Lúcia, Maria do Carmo e Eidenir. Este caminho metodológico permitiu acessar não apenas as estratégias didáticas, mas os saberes da experiência e as resistências tecidas no cotidiano escolar. O estudo demonstrou que, ao reconhecer as múltiplas oralidades que adentram a escola, é possível romper com a colonialidade do saber e com a cultura do silêncio, promovendo uma alfabetização que valide o conhecimento próprio dos estudantes e assegure o direito à voz como fundamento do exercício da cidadania.

Esta pesquisa interessa, primordialmente, aos docentes alfabetizadores, ao oferecer um espaço de legitimação para práticas que rompem com modelos mecanicistas e com a hegemonia grafocêntrica. Estende-se, igualmente, a formadores de professores e instituições de ensino superior, ao evidenciar a urgência de currículos sensíveis à diversidade cultural e linguística. Para formuladores de políticas públicas, o estudo sublinha a necessidade de compreender a oralidade como linguagem independente, combatendo a "colonialidade do saber" que ainda molda métodos tradicionais. Em última

instância, esta investigação serve à sociedade, ao propor uma alfabetização humanizadora que empodera as vozes infantis para a participação plena na vida democrática.

O diálogo estabelecido ao longo deste trabalho ancorou-se na perspectiva da educação como prática da liberdade, inspirada em hooks e Paulo Freire, tensionando criticamente marcos legais como a LDB nº 9.394/96 e as transições entre o Pnaic e a PNA. Ao aprofundar a intersecção entre fala e escrita, a pesquisa oferece subsídios para práticas pedagogicamente e culturalmente relevantes, fortalecendo o campo da alfabetização no Brasil e promovendo um equilíbrio entre ensino e pesquisa.

A divulgação deste saber, embora cumpra o requisito acadêmico para o título de Mestre em Educação pelo PPGED/UFU, não deve restringir-se à academia. As evidências aqui apresentadas apontam para a necessidade de formação continuada e de reconhecimento da realidade cultural discente, devendo alcançar redes de ensino e coletivos de professores. Silenciar a oralidade em sala de aula é uma forma de dominação que limita a pluralidade de sentidos; valorizá-la é um ato de reconhecimento da interculturalidade necessária à nossa realidade brasileira.

No que diz respeito às proposições e possibilidades de pesquisas futuras, este estudo abre caminhos para a investigação de tecnologias decoloniais, analisando como ferramentas digitais podem ser utilizadas para registrar e valorizar línguas maternas e tradições orais sem submetê-las à lógica da padronização ocidental. Paralelamente, torna-se necessário o desenvolvimento de estudos sobre formação docente e escuta sensível, focando em metodologias que capacitem os professores para o acolhimento de temas complexos, como violência e exclusão, que emergem naturalmente por meio da oralidade em sala de aula.

A pesquisa também aponta para a importância de explorar a relação entre currículo e território, investigando a construção de propostas de alfabetização que integrem a cultura material local — a exemplo do artesanato quilombola ou indígena — como base epistemológica para o ensino de ciências e matemática. Por fim, urge avaliar o impacto das políticas públicas recentes, acompanhando a longo prazo os efeitos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) na autonomia docente e na preservação da identidade linguística de crianças inseridas em contextos de vulnerabilidade social.

Ao concluir, reafirmamos que a alfabetização deve ser um território de vozes plurais. Reconhecer as "oralidades nas alfabetizações" é garantir que o direito à educação seja também o direito à existência e à narração do próprio mundo.

REFERÊNCIAS

ARENA, Adriana Pastorello Buim; ARENA, Dagoberto Buim. **Alfabetização humanizadora**: princípios e funções de caracteres. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. O trabalho com oralidade na alfabetização: da formação às vivências em sala de aula. **Letras**, p. 287-300, 2020.
<https://doi.org/10.5902/2176148537879>

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 04 mai. 2025.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2001.

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

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. **Lei nº. 14.407, de 12 de julho de 2022**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/avaliacao-nacional-da-alfabetizacao-o-pnaic>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização: PNA**. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo de aprender**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CAPES. **Portal de Periódicos CAPES**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

CASTILHO, Ataliba T. de. A língua portuguesa no Brasil. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 1, 1962.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra**: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana, 2014.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERRERO ARIAS, Patricio. **Corazonar**: una antropología comprometida con la vida: miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2010.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. **Taxa de analfabetismo por grupos de idade**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e214079, 2019. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214079>

LIMA, Maria Sonaly Machado de. **Entre o relato e o ato**: concepções de oralidade em relatos de professores do 1º ano do ensino fundamental participantes do PNAIC. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Revista Gala**, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A relação entre fala e escrita. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 1997. p. 121-144.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e escrita**. Signótica, v. 9, n. 1, p. 119-146, 1997. <https://doi.org/10.5216/sig.v9i1.7396>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pro-Infanti Editora, 2008.

MIRANDA, Gilvania Lima de Souza. **A oralidade como eixo estruturante da prática pedagógica de alfabetizar letrando**: pesquisa reveladora de necessidades da formação docente. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v3i5p91-114>

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2006.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. <https://doi.org/10.18222/ea153020042148>

ORTIZ OCAÑA, Alexander; ARIAS LÓPEZ, María Isabel. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos**, v. 16, n. 31, p. 147-166, 2019. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>

PROFESSOR INDÍGENA. **3 Entrevistas: Registro dos Conversares Alternativos com as participantes da pesquisa**. [Uberlândia: s.n.], 2025. Mimeografado.

PROFESSORA DE ESCOLA FEDERAL. **3 Entrevistas: Registro dos Conversares Alternativos com as participantes da pesquisa**. [Uberlândia: s.n.], 2025. Mimeografado.

PROFESSORA DE ESCOLA PRIVADA. **3 Entrevistas: Registro dos Conversares Alternativos com as participantes da pesquisa**. [Uberlândia: s.n.], 2025. Mimeografado.

PROFESSORA DE ESCOLA PÚBLICA. **3 Entrevistas: Registro dos Conversares Alternativos com as participantes da pesquisa**. [Uberlândia: s.n.], 2025. Mimeografado.

PROFESSORA DE ESCOLA QUILOMBOLA. **3 Entrevistas: Registro dos Conversares Alternativos com as participantes da pesquisa**. [Uberlândia: s.n.], 2025. Mimeografado.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 202, mar. 2018.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. **Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de história de escolas rurais e urbanas**. São Paulo: Dialética, 2022. <https://doi.org/10.48021/978-65-252-2291-2>

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>

SOARES, Magda. Universidade, cidadania e alfabetização. *In*: **Reunião Anual da ANPED**, 36., 2013, Goiânia. Texto apresentado... Goiânia: ANPED, 2013.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. São Paulo: Autores Associados, 2021.

UFMG. Espaço do conhecimento. **Achou que era só a Língua Portuguesa?** Descubra quais são os idiomas (no plural!) falados no Brasil. Belo Horizonte: UFMG, 2025. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/idiomas-no-brasil/>. Acesso em: 10 set. 2025.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (ed.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: SEPE, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WA THIONG'O, Ngugi. **Descolonizar a mente**: a política da linguagem na literatura africana. 2025.

APÊNDICE1
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “NARRATIVAS DE DOCENTES ALFABETIZADORES/AS NO BRASIL: a oralidade na formação, nos saberes e nas práticas”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Astrogildo Fernandes da Silva Júnior e Luiz Ricardo Lessi**.

Nesta pesquisa estamos buscando compreender como as/os docentes alfabetizadoras/alfabetizadores de escolas brasileiras pensam e desenvolvem o trabalho pedagógico no que diz respeito à oralidade em salas de aula com crianças no processo de alfabetização.

As/Os participantes da pesquisa estão sendo recrutadas/os pelos pesquisadores a partir de indicação de professoras/es que atuam na disciplina de Estágio em diferentes Universidades do Brasil, tais como UFTO, UNILAB, UFRS, UFS e UFU.

A abordagem se dará via WhatsApp pelos pesquisadores. A mensagem enviada via WhatsApp será clara e concisa, destacando os objetivos da pesquisa, a importância da participação e os benefícios para a comunidade acadêmica. Ressaltaremos que a participação é voluntária e que os dados serão tratados de forma confidencial. Será marcada uma reunião online, pela Plataforma da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), nesse momento apresentaremos a proposta da pesquisa e o envio do TCLE. As entrevistas serão realizadas de acordo com a disponibilidade das/os participantes.

O TCLE será explicado detalhadamente durante a reunião online, garantindo que as/os participantes compreendam seus direitos e deveres.

Mensagem para WhatsApp para Professor/a de Estágio:

“Prezada(o) Professor(a),

Meu nome é Luiz Ricardo Lessi e sou pesquisador(a) na Universidade Federal de Uberlândia. Estou realizando uma pesquisa sobre **NARRATIVAS DE DOCENTES ALFABETIZADORES/AS NO BRASIL: A ORALIDADE NA FORMAÇÃO, NOS SABERES E NAS PRÁTICAS** e gostaria de convidá-lo(a) a indicar professoras(es) alfabetizadoras que atuam em sua instituição e que poderiam participar da pesquisa. A participação é voluntária e os dados serão tratados de forma confidencial.

Se tiver interesse, por favor, entre em contato comigo para mais informações.

Atenciosamente, Luiz Ricardo Lessi”

Mensagem para professor/a alfabetizador/a:

“Prezado(a) Professor(a) [Nome do Professor],

Sou Luiz Ricardo Lessi, pesquisador(a) da Universidade Federal de Uberlândia e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre **NARRATIVAS DE DOCENTES ALFABETIZADORES/AS NO BRASIL: A ORALIDADE NA FORMAÇÃO, NOS SABERES E NAS PRÁTICAS** O objetivo deste estudo consiste em compreender como as/os docentes alfabetizadoras/alfabetizadores de escolas de diferentes regiões brasileiras pensam e desenvolvem o trabalho pedagógico no que diz respeito à oralidade em salas de aula com crianças no processo de alfabetização.

Acreditamos que sua experiência como professor(a) alfabetizador(a) pode contribuir significativamente para enriquecer nossos resultados. Por isso, gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa.

A sua identidade será preservada e os dados serão tratados de forma confidencial. Estamos agendando entrevistas online para apresentar a pesquisa em detalhes e responder a quaisquer dúvidas. Caso tenha interesse, por favor, confirme sua participação por aqui. Agradecemos sua atenção e colaboração.

Atenciosamente, Luiz Ricardo Lessi, email ricardopedag@gmail.com”

Para ter acesso ao roteiro de entrevista você precisará assinar o TCLE.

Ao considerar que não existe pesquisa sem riscos, os possíveis perigos que essa pode contemplar é a identificação dos/as professores/as entrevistados e para amenizar esse risco receberão nome fictício. Em nenhum momento serão identificados, a identidade será preservada. Os resultados da pesquisa serão publicados e reafirmamos o compromisso de divulgá-los em formato acessível ao grupo que foi pesquisado (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV). Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você tem direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Você deve guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico do TCLE. Após o aceite do TCLE você terá acesso ao teor do conteúdo do roteiro de entrevista antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada.

O consentimento será previamente apresentado e, caso, concorde em participar, será considerado anuência quando responder as perguntas da entrevista.

Caso ocorra a desistência de sua parte em participa da pesquisa o pesquisador responsável cancelará o consentimento.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pelo pesquisador Luiz Ricardo Lessi, que entrará em contato com os/as professores(as) colaboradores que decidirão se irão participar da pesquisa. Caso confirmem a participação, junto com o pesquisador os/as professores(as) decidirão o melhor dia, local e horário para aplicação das entrevistas que ocorrerão de forma remota.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue de forma virtual antes do início da sua participação na pesquisa para o levantamento de dados e será enviado via e-mail para os participantes em formato pdf assinado pelo pesquisador e pelo orientador e o retorno pelo e-mail do pesquisador. Reforçamos a importância de você, participante, guardar em seus arquivos uma cópia desse documento eletrônico. Esta pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, combinando elementos de pesquisa documental e bibliográfica para analisar o tema da formação de professores, alfabetização e oralidade. Realizaremos entrevistas, no qual, o elemento central da pesquisa, será fundamentado pela técnica semiestruturada, conduzida individualmente RNP em formato de vídeo de forma síncrona e posteriormente salvas no dispositivo do pesquisador apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", transcritas e analisadas. Você indicará via Email do pesquisador a melhor hora para a realização da entrevista e o mesmo lhe enviará o link da plataforma RNP para a reunião.

Como as entrevistas acontecerão por meio da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), os convites serão feitos via Whatsapp e o TCLE será enviado por e-mail consideramos que o acesso a internet pode ser um risco.

Nós, pesquisadores iremos atender às orientações, relacionadas às etapas virtuais, disponíveis no site do CEP/UFU sobre o que determina o Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS e o Ofício Circular nº 23/2022/CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS.

Antes de concordar em participar da pesquisa, você pode entrar em contato com os(as) pesquisadores(as), em tempo real, para discutir as informações do estudo pelo telefone ou mensagem pelo whatsapp (34) 9 99989-6637.

Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016). Na sua participação, você responderá perguntas da entrevista com o tema

oralidade na alfabetização que será gravado em vídeo composta por perguntas com duração de no mínimo 50 minutos.

Você tem o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Nós, pesquisadores, atenderemos às orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. As gravações originais serão mantidas em anonimato mesmo depois de transcritas, sendo tomadas as medidas possíveis e cabíveis para a manutenção do sigilo por tempo indeterminado.

Os resultados da pesquisa serão publicados, e ainda assim a sua identidade será preservada. Os riscos consistem em dentre os riscos possíveis com relação à participação na pesquisa, está a questão da identificação das/os participantes voluntárias/os, mas para evitar tal situação, usaremos pseudônimos quando nos referirmos às professoras e aos professores.

Para minimizar alguns riscos do ambiente virtual, é importante que você tenha todo o cuidado com a segurança e privacidade do local quando realizar o acesso às etapas virtuais da pesquisa para que sejam garantidos o sigilo e a confidencialidade necessários. Antes, durante ou após o consentimento ou o levantamento de dados, informe ao(à) pesquisador(a) quaisquer condições adversas, como entradas inesperadas de pessoas no ambiente.

Os benefícios de participar da pesquisa é um espaço garantido de escuta e reflexão acerca dos desafios enfrentados por esses docentes, bem como, as estratégias por elas(es) empreendidas no cotidiano de suas práticas pedagógicas referentes à alfabetização. Pretendemos que, a partir deste espaço, todos os(as) participantes envolvidas(os) potencializem as reflexões quanto a prática docente referente à oralidade em salas de aula com crianças no processo de alfabetização.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Caso o/a participante desista a retirada do consentimento do(a) participante será via email, no endereço do pesquisador Luiz Ricardo Lessi. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve ser salvo nos seus

arquivos clicando no *link*

https://docs.google.com/document/d/1MeXoKcRqWrCyc6yZZQue70O1uDfOEWkA/edit?usp=drive_link&ouid=117328567629168226018&rtpof=true&sd=true. Este Termo está assinado pelo(a) pesquisador(a) responsável e contém seu telefone e endereço de contato para que você possa tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Em qualquer momento, caso tenha qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Luiz Ricardo Lessi que é o pesquisador responsável pelo telefone (34) 9 9989-6637 ou com o orientador, Prof. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior pelo telefone de contato (34- 991219727) ou na UFU (FACED - João Naves de Ávila, 2121, Santa Mônica Bloco G).

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você tem direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Para obter orientações quanto aos direitos dos(as) participantes de pesquisa, acesse a cartilha disponível no *link*: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131; ou pelo *e-mail* **cep@propp.ufu.br**. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos(as) participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uma vez concluída o levantameneto, é recomendado ao pesquisador responsável fazer o download dos dados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Uberlândia, XX de 2025

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) participante de pesquisa

APÊNDICE2
NARRATIVAS DE DOCENTES ALFABETIZADORES/AS NO BRASIL: A
ORALIDADE NA FORMAÇÃO, NOS SABERES E NAS PRÁTICAS

Pesquisador: Luiz Ricardo Lessi

Orientador: Profº Drº Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Esta entrevista objetiva fazer um levantamento de conhecimentos e informações prévias de professores/as alfabetizadores/as sobre oralidade na alfabetização de crianças.

Roteiro de entrevista

1. Identificação

Fale um pouco sobre sua história? Quem é você?

Natural de qual cidade?

Idade?

2. Formação

Como foi sua infância?

Como se deu o início da vida escolar?

Como se deu sua alfabetização?

Quando e onde foi sua Formação Inicial?

Por que escolheu fazer Pedagogia?

Pontos positivos e negativos da sua formação?

Como você avalia o currículo do Curso?

Quais as concepções de alfabetização foram trabalhadas na formação inicial? Foi discutido a oralidade?

Como você experienciou a alfabetização ao longo dos estágios?

Como foi e está sendo sua formação continuada?

Participou de alguma formação, evento, palestra, roda de conversa sobre alfabetização? E sobre oralidade?

Pensa em ampliar seu conhecimento sobre o tema?

3. Saberes e práticas

A partir da sua formação e da sua experiência o que você entende por oralidade?

Como começou o trabalho pedagógico na sala de aula quando iniciou? Inspirou-se em alguém?

Você estuda para alfabetizar?

Você se fundamenta em algum método/concepção?

Como você pode definir sua prática de alfabetização? Comente essas práticas

Qual o espaço da oralidade nessa proposta que se fundamenta?

De que forma você valoriza a oralidade das crianças na sala de aula?

Pode citar algumas de suas estratégias?

Você acha que existem desafios de trabalhar a oralidade na alfabetização de crianças?

Você trabalha conhecimento locais e ancestrais por meio da oralidade?

APÊNDICE 3

REGISTRO DAS CONVERSARES ALTERNATIVAS COM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1. Narrativa da Nancy: Entre a Dor e o Afeto – A Construção de uma Alfabetizadora

Nasci em Monte Alegre de Minas, onde cursei o Ensino Fundamental em escola pública até os meus 13 ou 14 anos. A mudança para Uberlândia marcou uma transição significativa em minha trajetória; ao ingressar no Ensino Médio em uma escola particular como bolsista, o choque de realidade foi inevitável. Senti profundamente a diferença de aprendizagem, percebendo como o ensino em localidades menores, muitas vezes, limitava-se a determinados conteúdos, criando lacunas que precisei correr atrás para preencher.

Costumo dizer que a Pedagogia me escolheu, e não o contrário. Essa "escolha" tem raízes na dor e na solidariedade familiar. Quando chegamos a Uberlândia, éramos cinco irmãos. Uma de minhas irmãs enfrentava dificuldades na escola, chorando todos os dias devido a uma professora que a punia deixando-a copiar tarefas durante o recreio ou a aula de educação física. Mais tarde, descobrimos que ela tinha déficit de atenção sem hiperatividade, mas, naquele momento, só existia o sofrimento e a comparação cruel que faziam entre nós duas. Aos 13 anos, movida por um incômodo profundo com aquela injustiça, prometi ajudá-la, não fazendo por ela, mas com ela. Ali, sem saber a dimensão que aquele ato tomaria, iniciei minha docência.

Ainda assim, a pressão social e o desejo de ser uma "justiceira social" me levaram inicialmente ao Direito. Passei no vestibular aos 18 anos, já mãe de um bebê pequeno. A experiência foi traumática. Eu me sentia mutilada naquele ambiente, ouvindo repetidamente termos jurídicos enquanto meu coração estava em outro lugar. A pressão familiar era imensa; temiam que, por ser mãe tão jovem, eu não "virasse gente" se abandonasse o curso. Mas a dor de estar ali era insuportável. Após 15 dias, decidi romper com aquela expectativa e fiz a transição para a Pedagogia — embora flertasse com as Artes, foi na educação que me senti acolhida. O que selou meu destino, no entanto, foi a fala da minha irmã: ela me disse que eu fui a única pessoa que a ajudou de verdade. Aquilo me acalentou e confirmou que eu havia sido escolhida pela profissão.

Meu interesse específico pela alfabetização desabrochou na universidade, inspirada pela professora Adriana Pastorello. Ela me apresentou a possibilidade de práticas que

fugiam da silabação mecânica com a qual fui alfabetizada. Minha própria história escolar foi marcada pela cartilha *Caminho Suave* e pelo método tradicional. Embora tenha me alfabetizado, guardo a memória de um processo demorado, degradante e desumano, pautado na repetição e na ordem do "cala a boca". Percebi que a chave havia virado: eu poderia e deveria alfabetizar de outra forma, rompendo com aquele ciclo.

Essa visão humanizadora se entrelaça com minha memória afetiva. Minha avó era cantineira na minha escola; eu era a primeira a chegar e a última a sair, vivendo aquele espaço intensamente. O afeto que recebi dela me ensinou que é o vínculo que nos faz querer estar na escola. Foi esse entendimento que me conectou à Pedagogia de Projetos e a autoras como Barbosa e Horn. Entendi que a alfabetização deve nascer da vivência da criança, fazendo sentido para ela, longe dos textos artificiais do tipo "Babu-Babu" que servem apenas para treino silábico.

Hoje, atuando em uma escola federal, vejo a concretização dessa perspectiva. Recentemente, vivi uma situação emblemática: meus alunos, alfabetizados numa perspectiva humanizadora (inspirada em Bajard), chegaram ao 3º ano lendo e escrevendo, mas sem saber o que era "sílaba" quando perguntei. Para mim, isso foi a prova do sucesso: eles aprenderam a língua em sua função social e comunicativa, não pela fragmentação mecânica. É a antítese do que vejo em muitas escolas particulares e públicas, onde o método silábico ainda impera e "funciona" apenas para uma decodificação sem compreensão.

Minha trajetória, contudo, não foi isenta de resistências. Em experiências anteriores na rede pública, fui muitas vezes boicotada por colegas que não compreendiam minha sala "barulhenta". Questionavam minhas rodas de conversa e minhas propostas lúdicas, enquanto elas seguiam com atividades xerocadas e repetitivas que eu me recusava a aplicar. Cheguei a adoecer no meu primeiro ano de docência diante de tanto desânimo e críticas, como quando questionavam por que eu não era modelo em vez de professora.

Apesar das humilhações — como quando fui retirada de uma turma de 3º ano sob a alegação de que a sala "não desenvolvia" aos olhos tradicionais —, mantive minha convicção. Minha sala era, e é, um espaço de "confusão" produtiva, onde os estudantes são pesquisadores, questionadores e problematizadores. Ensino a eles que não faz mal errar e que somos todos pesquisadores em busca do saber. Hoje, ver que essa abordagem funciona me enche de emoção e reafirma que a alfabetização deve partir do texto, do sentido e da

vida, e não da repetição mecânica de sílabas que fragmenta o conhecimento e silencia a voz da criança.

Uma das coisas mais importantes que tentei construir com meus alunos foi a cultura de que não faz mal errar. Eu dizia a eles: "Pessoal, eu também erro; se não soubermos, pesquisamos; somos pesquisadores para saber tudo o que queremos saber". Essa postura foi um diferencial, mas também um ponto de conflito na escola estadual onde atuei. Lá, vivi um momento de profunda humilhação: fui retirada do 3º ano e colocada no 4º porque a gestão e uma mãe julgavam que "a sala não estava desenvolvendo". Nossa autoestima docente é frágil, e aquilo doeu.

Minha trajetória sempre foi no caos, estudando e trabalhando simultaneamente. Enquanto fazia especialização em Educação em Direitos Humanos e o mestrado, tentava sobreviver a essa lógica punitiva. A virada aconteceu quando mudei de escola e encontrei uma amiga. Ali, em um movimento de troca, eu permitia que ela me ensinasse o tradicional, mas também inseria minhas crenças. Lembro-me de uma exposição de dinossauros que fizemos, com pegadas no chão, cortinas e vulcões em erupção. Aquilo era o que eu acreditava. Se tivesse permanecido na escola anterior, engessada pela busca incessante por notas no Proalfa e Proeb e pelo dinheiro que essas avaliações trazem, eu teria desistido da profissão.

As pessoas amam as sílabas porque se sentem seguras nelas. Mas meu trabalho não se prende a isso, e hoje, ver que funciona me enche os olhos de lágrimas. Quando me perguntam por que não uso a silabação, explico: a sílaba remete apenas ao som. As crianças escrevem o que escutam, trocando "D" por "T" ou "F" por "V" pela semelhança sonora. A repetição do "B, B, B" deixa a criança perdida; ela pode até juntar e decodificar, mas não lê com compreensão. A alfabetização humanizadora parte do texto, da descoberta do cotidiano. Lemos palavras inteiras, como *baleia*. Não ficamos ditando "B com A", mas mostramos a forma grafada, a palavra em sua inteireza, inclusive suas acentuações que mudam o sentido, como o "E" e o "É".

Sentia uma nostalgia amarga ao ver as cartilhas antigas. "O Ivo viu a uva" não fazia sentido algum. Durante minha dissertação, analisei livros didáticos e percebi o abismo entre aquelas imagens e a realidade. Mostravam mesas fartas de café da manhã, famílias completas e brancas. Essa não é a realidade dos meus estudantes, muitos sem pai, em lares onde a comida falta, e onde a negritude é predominante. Hoje, na escola federal, metade da

minha sala é parda ou negra. Não é uma escola perfeita, mas há espaço para uma alfabetização diferenciada que respeita essas identidades.

Minha formação acadêmica — toda feita na Universidade Federal de Uberlândia, da graduação ao doutorado — me deu base, mas também me permite ser crítica. O currículo da Pedagogia, datado de meados dos anos 2000, precisa urgentemente ser reformulado. A sociedade evoluiu, temos o TikTok, a Inteligência Artificial, e o ensino online pós-pandemia, mas o currículo parou no tempo. Precisa ser atualizado para a contemporaneidade.

Apesar disso, tive mestres que abriram meus horizontes, como a Adriana Pastorello. Ela nos trouxe perspectivas diferentes, como o trabalho por "canteiros" de interesse (música, animais), partindo do que a criança gosta. Fiz cursos com Dagoberto Arena que me ensinaram a função social da escrita: meus alunos escreveram cartas reais e as enviaram pelo correio. Entendi que a oralidade e a escrita andam juntas e precisam ter sentido.

O sentido é tudo. Lembro-me de uma aluna que, ao ouvir a palavra "tesouro", disse que seu tesouro era o pai, pois havia perdido a mãe muito cedo. Em outro momento, ao trabalharmos o poema "Bolha de Sabão", a palavra "Andorinha" evocou em uma estudante a memória das músicas do Congado. Ela trouxe sua vivência, sua oralidade e sua cultura para dentro da sala. Foi nesse momento que a escrita fez sentido para ela. É essa conexão que busco: uma alfabetização onde a vida da criança pulsa dentro do texto.

A oralidade atravessou minha formação acadêmica de maneiras distintas. Se no mestrado ela não foi o foco — já que não cursei as disciplinas específicas de alfabetização —, foi no doutorado que o debate se ampliou. Mergulhei na perspectiva de Bajard e da alfabetização humanizadora. Discutimos os métodos do passado que falharam, mas ainda assim, senti falta de um aprofundamento sobre como a oralidade e a escrita caminham juntas, indissociáveis.

Quando olho para o chão da sala de aula e penso nos desafios de trabalhar a oralidade, vejo que a barreira não é apenas cognitiva, é profundamente emocional. Não quero culpabilizar as famílias, mas as questões afetivas interferem brutalmente na aprendizagem. Tenho uma aluna, por exemplo, que enfrenta grande dificuldade e carrega a dor de um pai que foi embora e de uma mãe que, segundo ela, "só liga para o namorado" e a agride. Como alfabetizar sem acolher essa dor?

A oralidade traz para a escola as marcas de casa. Lembro-me de uma aluna que falava "arface" — exatamente como sua mãe falava. Ela escreveu do mesmo jeito: "arface". Meu trabalho é delicado: preciso validar sua fala, mas apresentar a norma escrita, dizendo: "Você pode até falar *arface*, mas escrevemos *alface*". Esse trânsito entre a variante oral familiar e a norma culta é um dos trabalhos mais difíceis. Além disso, há a questão da segmentação. No terceiro ano, muitas crianças ainda emendam as palavras. O professor Dagoberto Arena diz que antigamente a escrita era assim mesmo, contínua, e que foram os monges que separaram as palavras para traduzir a Bíblia. Existe uma lógica no erro da criança, pois na fala não pausamos entre cada palavra. O espaço em branco é uma convenção que eles estão aprendendo a sentir como necessária.

Mas, afinal, o que entendo por oralidade? Em nossas conversas sobre Smolka e Bakhtin, vejo a oralidade na alfabetização discursiva como o espaço da criança criativa, que registra suas ideias e perspectivas. Bebendo da psicologia histórico-cultural, entendo que aprendemos a ler com o outro, espelhando-nos no outro. Mas não é uma mera imitação, como diria Vygotsky; é criação, é imaginação. As crianças têm, como se diz, uma centena de linguagens: desenham, fantasiam, contam, atuam.

Penso na oralidade como a narrativa daqueles que não foram ouvidos na história oficial. É o que chamam de folclore, mas que na verdade é cultura popular, saberes passados de geração em geração. Se conversarmos com uma pessoa de uma comunidade indígena, ela nos contará a história de outra forma. Trazer essa linguagem para o centro do processo de aprendizagem da leitura e da escrita é reconhecer essa complexidade humana.

No dia a dia, trabalhar a oralidade é lidar com o imprevisível, pois os alunos trazem relatos de casa e os associam aos temas da aula. Às vezes, consigo fazer a mediação pedagógica; outras vezes, a realidade é dura demais. Em uma discussão sobre vacinas, um aluno contou que o avô não podia tomá-las por ter esclerose múltipla. Em outros momentos, surgem falas soltas e pesadas: "meu tio saiu da cadeia". Ou, ao trabalharmos o Dia Internacional da Mulher e pesquisarmos figuras históricas, uma menina escolheu Maria da Penha e explicou: "Ela sofreu violência, meu pai bateu na minha mãe". Há momentos em que a oralidade escancara violências que me deixam paralisada.

Por isso, insisto: existe uma resistência. Há uma cultura do silêncio enraizada nas escolas que equipara silêncio a aprendizado. Se a criança traz um relato de vida, eu não posso ignorar, não posso mandar ela apenas copiar. Mas sinto a pressão. Em outras salas, impera a cópia, e isso é visto como "importante", como "aula dada". Na minha sala, eu

escolho ouvir, mesmo que isso signifique romper com o silêncio confortável que a escola tradicional tanto preza.

Minhas práticas em sala de aula buscam romper com a passividade. A oralidade não é um evento isolado, mas o motor da nossa rotina. Sempre temos livros de literatura que eles pegam na biblioteca; peço que preencham uma ficha com suas impressões e, periodicamente, fazemos um sorteio onde a criança vai à frente para compartilhar o que achou da leitura. Além disso, a roda de conversa é um ritual sagrado na escola onde trabalho. Antes mesmo de começar a aula, sentamos para conversar. Eles trazem fotos de aniversários, registros de passeios ou qualquer coisa que achem interessante compartilhar. É um espaço garantido para que se expressem e existam.

Entendo que essas práticas orais impactam diretamente a produção textual. A oralidade é fundamental na alfabetização porque é dela que nascem os textos. A produção escrita sai da conversa; as crianças são produtoras de conhecimento, e esse conhecimento precisa ser verbalizado para ser registrado.

Por isso, vejo o trabalho com a linguagem como algo transversal e transdisciplinar. Usamos o teatro para comunicar e expressar saberes; usamos poemas, imagens e músicas. Tudo isso é linguagem. Meu grande desgosto é caminhar pelas escolas e ver salas de aula imersas em silêncio. Vejo crianças com o lápis na mão, copiando mecanicamente "B mais A", limitadas a uma técnica de copista que é fácil de aplicar, mas vazia de sentido. Elas decodificam o "BA", mas não transpõem o significado. Na minha sala, existe posicionamento, existe a palavra inteira e viva.

Quando questiono colegas sobre esse silêncio, percebo a negação, a cultura do "cala a boca". Eu me recuso a perpetuar isso. Para a criança em processo de alfabetização, o silêncio imposto é a morte do aprendizado. Claro, precisamos de organização. Quando a "muvuca" toma conta, uso uma técnica combinada com eles: digo "Batatinha frita..." e eles respondem "um, dois, três!", fazendo silêncio imediato para me ouvir — uma estratégia lúdica que tirei da série *Round 6*. O diálogo é a premissa da aprendizagem, como nos ensinou Paulo Freire: é preciso respeitar e ouvir os saberes do educando. Essas percepções me motivam a continuar contestando o método fônico e a colaborar com meus amigos docentes para que também consigam romper com essas amarras.

Na minha visão, a alfabetização não pode se limitar à sílaba, pois ela remete apenas ao som, e não ao sentido. As crianças escrevem como escutam, o que explica trocas comuns como "D" por "T" ou "F" por "V". Se ficamos repetindo "B, B, B", a criança se

perde na fragmentação; ela até consegue decodificar, mas não compreende o que lê. Para trabalhar com uma alfabetização humanizadora, eu parto da descoberta do texto que está no cotidiano. Lemos palavras inteiras, não pedaços. Quando ensino a palavra "baleia", mostramos a forma grafada completa, discutindo os caracteres e os acentos que mudam o sentido, como o "E" e o "É". A repetição mecânica não funciona; ela cria decodificadores, não leitores.

Sinto uma nostalgia crítica ao lembrar das cartilhas antigas e da falta de sentido de frases como "O Ivo viu a uva". Mais grave ainda é a desconexão dos livros didáticos com a realidade. Durante minha dissertação, analisei imagens que mostravam mesas fartas de café da manhã e famílias brancas tradicionais. Essa não é a realidade dos meus estudantes, onde muitos pais abandonaram os lares e a maioria da sala é parda ou negra. Na escola federal onde atuo hoje, vejo um movimento diferente, uma realidade mais diversa que precisa ser acolhida.

Minha formação acadêmica, toda realizada na Universidade Federal de Uberlândia, me deu bases sólidas, mas também um olhar crítico. Avalio que o currículo da Pedagogia, datado de meados dos anos 2000, precisa ser reformulado para acompanhar a evolução da sociedade, que hoje conta com tecnologias como o TikTok e a Inteligência Artificial. Apesar disso, tive mestres essenciais. A professora Adriana Pastorello me ensinou a trabalhar por "canteiros" de interesse, e o professor Dagoberto Arena mostrou a função social da escrita. Lembro-me de quando meus alunos escreveram cartas reais e as enviaram pelo correio. Foi ali que entendi que a escrita precisa fazer sentido para a criança: como a aluna que associou a palavra "tesouro" ao pai, ou a que ligou "andorinha" às músicas do Congado.

No entanto, o maior desafio que enfrento hoje não é metodológico, mas emocional. As questões familiares interferem brutalmente na aprendizagem. Tenho uma aluna que relata violência doméstica e abandono; como alfabetizar sem acolher essa dor? A oralidade traz as marcas de casa para a escola. Quando essa aluna diz e escreve "arface" — reproduzindo a fala da mãe —, meu trabalho é delicado: preciso validar sua vivência enquanto apresento a norma culta ("alface"). Além disso, a segmentação das palavras é um desafio constante, pois na fala não pausamos. Como diz Dagoberto, a separação das palavras foi uma invenção histórica, e a criança precisa aprender a sentir essa necessidade no texto.

Para mim, a oralidade na perspectiva discursiva é criação e imaginação, apoiada em Bakhtin e Vygotsky. É a narrativa das pessoas que não foram ouvidas na história oficial, o que chamam de folclore, mas que é cultura popular viva. Em sala de aula, isso significa lidar com o imprevisível: relatos sobre vacinas, prisão ou violência surgem no meio da aula. Eu promovo a oralidade através de rodas de conversa diárias e do compartilhamento de leituras literárias, onde a criança vai à frente e expressa sua opinião. Acredito que a produção de textos nasce dessa conversa; as crianças são produtoras de conhecimento.

Por fim, minha prática é uma resistência à cultura do silêncio. Vejo salas de aula onde o silêncio impera e as crianças apenas copiam o "B mais A", uma prática mecanicista que gera um falso conforto. O diálogo é a premissa da aprendizagem, como ensinou Paulo Freire. Na minha sala, o barulho é sinal de construção. Quando preciso de organização, uso estratégias lúdicas — como o "Batatinha frita, 1, 2, 3" —, mas nunca o silenciamento autoritário. Trabalho a oralidade de forma transversal, com teatro, música e poesia, buscando romper com o método fônico isolado e contestar a ideia de que aprender é calar.

2. Narrativa de Maria do Carmo: Raízes, Estradas e a Ancestralidade do Aprender

A virada na minha vida aconteceu graças a um padrinho de batismo que morava em Patos de Minas. Vendo a luta do meu pai e a minha dificuldade em aprender — eu sequer sabia assinar meu nome —, ele propôs que eu fosse morar com ele na cidade, onde a escola seria perto. A mudança foi radical. Saí de uma realidade onde não conhecia nem luz elétrica para um lugar onde as pessoas tinham posses. Fui matriculada em uma "escola modelo" e, ali, vivi um privilégio inesperado: fui tratada com respeito e acolhimento, independentemente da minha condição financeira ou da minha cor. Isso mudou minha visão de mundo, especialmente vindo de uma família de analfabetos; nem meus pais, nem meus avós tiveram essa oportunidade.

Meu encontro com a alfabetização foi guiado por uma professora que era o "encanto em pessoa". Ela utilizava a cartilha "Três Porquinhos" e transformava a sala de aula em um lugar mágico. Lembro-me vividamente dela desenhando no quadro com giz colorido, reproduzindo com capricho os cartazes da história. Eu, menina pobre que não tinha lápis de cor, ficava fascinada com aquilo. Ela percebeu meu gosto pelo desenho e me incentivava. A alfabetização acontecia nesse entrelaçamento entre a ilustração, o texto e o

afeto. Construíamos nosso próprio livro ao longo do ano e, ao final, a mágica estava feita: eu sabia ler e escrever.

O momento que selou meu destino profissional aconteceu no encerramento daquele ano letivo. Vendo meu empenho, a professora me presenteou com uma caixa de lápis de cor de 24 cores. Para mim, que mal conhecia as cores, aquilo foi a melhor coisa do mundo. Aquele gesto não apenas coloriu meu papel, mas marcou minha vida. O fascínio que senti ali despertou em mim o desejo de ser alfabetizadora, de levar aquele sentimento adiante.

A prova concreta dessa transformação aconteceu quando voltei para visitar meu pai. Eu lia tudo o que encontrava pela frente: caixas de remédio, rótulos, qualquer escrita que houvesse na casa. Meu pai ficava ainda mais entusiasmado do que eu; ele vibrava ao ver que a oportunidade que a vida lhe negara estava frutificando em mim. Hoje, vejo nessa memória a importância vital das políticas públicas para fortalecer a alfabetização em nosso país.

Minha trajetória docente seguiu o curso natural da época. Após terminar a oitava série, ingressei no Magistério, em uma escola de meninas. Sempre fui disciplinada e gostava de estudar, o que facilitou esse caminho. Ao me formar em Bucânia, fui imediatamente convidada para lecionar. Dediquei 41 anos da minha vida à sala de aula, dividindo meu tempo entre Bucânia e Varjão de Minas. Tenho orgulho de ter atuado e me aposentado em uma escola quilombola, retornando às minhas raízes, embora tenha sido transferida para a zona urbana posteriormente devido à falta de alunos na comunidade. Minha vida se entrelaçou com a educação, provando que o afeto e a oportunidade podem reescrever histórias.

Minha formação inicial ocorreu no curso de Magistério, realizado concomitantemente ao antigo ginásio. Quando me perguntam se o curso preparou para o trabalho com a oralidade, reflito que a formação é marcada por muita teoria. Aprende-se bastante sobre o "como deve ser", mas é a realidade que nos impõe o "como fazer". O impacto do primeiro emprego foi profundo. Eu vinha de uma escola "modelo", frequentada por filhos de médicos e advogados, quase militar em sua organização, e fui lecionar em uma escola rural onde faltava tudo. Quem ajudou a montar os bancos para as crianças sentarem foi meu pai — o mesmo pai que antes me colocava no cavalo para estudar, agora construía a estrutura para que outros pudessem aprender.

Naquele tempo, a identidade da professora alfabetizadora estava intrinsecamente ligada ao domínio de um método. No curso Normal, aprendíamos as opções disponíveis, e

a realidade de uma escola rural multisseriada — onde você é tudo, lecionando desde para quem nunca pegou no lápis até para quem já domina as quatro operações — exigia uma metodologia segura. Adotei o método silábico. Começava apresentando as letras, como o "A" de abelha, algo que fazia parte do cotidiano deles. Mas não era apenas técnica; era memória afetiva. Eu carregava comigo os ensinamentos da Dona Valda.

Ela me incentivou no passado com o colorido do giz e dos cartazes, e eu sabia que precisava levar esse encantamento para minha primeira experiência profissional. Se eu não trouxesse cor e conexão com o meio em que a criança vivia, não conseguiria alfabetizar. Minha sala era colorida, cada letra tinha seu cartaz, mas nada vinha pronto. "Era eu, eu e eu". Os recursos eram mínimos: quadro de giz, caderno e papel. A criatividade nascia da necessidade. Eu recolhia papel marrom — aquele usado para embrulhar pão ou tecidos nas lojas da cidade — e não desperdiçava nenhum pedaço. Era nesses papéis reaproveitados que eu escrevia os textos e numerais, transformando as paredes da sala em um ambiente letrado.

O planejamento exigia uma logística própria. Eu viajava até a cidade de São Gonçalo do Abaeté e ficava lá uma semana inteira preparando tudo o que seria dado no semestre. Voltava para a escola rural com o conteúdo pronto para ser aplicado. Contudo, foi a própria natureza e a cultura local que se tornaram meus maiores recursos pedagógicos. A zona rural oferecia uma abundância de materiais concretos: diferentes tipos de folhas, pedras, nomes de animais. Usávamos isso para trabalhar classificação, tamanhos (maior e menor) e ciências. A natureza foi a primeira escola daquelas crianças.

Mais do que isso, a oralidade se revelou como um tesouro naquele contexto de escassez, onde não havia nem energia elétrica, nem livros didáticos. Eu alfabetizava através do meio em que viviam. As histórias eram contadas, não lidas. Era enriquecedor trazer o avô de um aluno para contar casos na sala de aula, valorizando as crendices e superstições que o povo da roça jurava serem verdadeiras. Eu aproveitei o que as pessoas tinham de melhor: o conhecimento próprio delas. Assim, enriquecia meus estudantes através do saber familiar e ancestral que eles já traziam de casa, transformando a oralidade e a cultura popular no alicerce da alfabetização.

Minha trajetória acadêmica não seguiu o caminho tradicional da Pedagogia logo após o ensino básico. Minha graduação veio tardiamente, fruto de uma política pública essencial para quem, como eu, já estava no chão da escola há anos: o Projeto Veredas. Foi uma iniciativa do governo federal, ofertada pela Universidade de Patos de Minas

(Unipam), desenhada especificamente para incrementar a formação daquelas professoras que já eram alfabetizadoras experientes, mas que não possuíam diploma de nível superior. Assim, tornei-me pedagoga através desse projeto, e não parei por aí; posteriormente, especializei-me em Psicopedagogia.

Contudo, ao olhar para trás e comparar as formações, serei sincera: o antigo curso de Magistério, para mim, teve uma conexão mais profunda e prática com a alfabetização do que o curso superior. Na minha época, ter o Magistério era algo "chique", uma distinção social na região. Foram três anos e meio de estudo diário, intenso, o que nos deu uma base técnica muito sólida. O Projeto Veredas, por sua vez, ocorria nos períodos de férias.

Entretanto, não nego a importância do Ensino Superior. Se o Magistério me deu a técnica, a faculdade abriu minha mente. O convívio com outros educadores e o contato com visões pedagógicas diferentes me permitiram enxergar além. Foi ali que percebi que nossas práticas antigas já estavam um pouco ultrapassadas. Descobri novos métodos, entendendo que não precisamos alfabetizar apenas pela sílaba isolada, mas que podemos partir do texto, das coisas do cotidiano que as crianças vivem hoje, como músicas, parlendas e provérbios. O curso superior me deu acesso a esse universo de atividades que, no passado, era difícil de alcançar.

E o que entendo por oralidade nesse contexto renovado? Para mim, ela se manifesta na vida e na interpretação do mundo. Trabalhava a oralidade através da música, da poesia e, principalmente, dos textos de uso social, como uma bula de remédio ou uma receita culinária. Aliás, trabalhar com receita é "a coisa mais chique do mundo". É uma oportunidade rica de envolver todos os conteúdos: usamos a oralidade para discutir as medidas (as xícaras de ingredientes), o que nos leva à matemática; debatemos a origem dos alimentos (animal ou vegetal), o que nos leva às ciências. A oralidade permeia tudo, desde a interpretação de uma história clássica, como Branca de Neve, até a compreensão prática da vida.

A formação continuada foi o que me ensinou a encantar. Com o tempo e com os recursos que o governo passou a enviar, como o "Cantinho de Leitura", aprendi a transformar a contação de história em um evento. Eu preparava uma caixa toda enfeitada e, à medida que narrava, tirava os personagens lá de dentro. Lembro-me vividamente do brilho nos olhos dos estudantes, aquela expectativa mágica. Percebi que a alfabetização acontece também — e talvez primeiramente — na oralidade. Quando pergunto sobre as estrofes de um poema ou sobre o autor, quando a criança interpreta e responde o que

entendeu antes mesmo de escrever, ela está se alfabetizando. A oralidade é a ponte para o sentido.

Nunca encarei a expressão oral das crianças como um problema, talvez porque eu mesma sempre fui muito falante. Essa característica me ajudou a quebrar barreiras em sala de aula. Quando percebia um aluno mais retraído, aquele que gostava menos de falar, minha estratégia era o afeto: eu sentava perto, brincava, perguntava primeiro pela mãe, queria saber se estava tudo bem. Invariavelmente, ele se soltava. Eu sempre busquei primeiro a criança que tinha dificuldade de interpretar, usando a conversa como chave. Tenho para mim que a oralidade faz falta em uma sala de alfabetização; aliás, arrisco dizer que sem oralidade, não existe alfabetização. É através dela que o processo se dá.

Nunca trabalhei com estudantes surdos, mas com os ouvintes, defendi e pratiquei o uso da cultura popular: parlendas, provérbios e o folclore sempre estiveram presentes. Felizmente, nunca senti resistência por parte da gestão escolar; sempre tive espaço para trabalhar dessa forma, talvez pela minha facilidade de expressão e pela convicção de que o ser humano se desenvolve e aprende por meio das linguagens.

Minha prática respeitava os tempos: havia momentos dedicados apenas à oralidade e momentos voltados para a escrita. Sei que trabalhar a escrita é necessário — o registro no caderno tem seu valor —, mas muitas vezes a oralidade, por si só, já garante o desenvolvimento da criança, sem a necessidade imediata do papel. Na minha opinião, não existe escrita sem oralidade.

Se me pedissem para definir oralidade, eu diria: ela é o pivô para o desenvolvimento da interpretação e do conhecimento. É o que estica o saber para que possamos perceber o mundo. E o mundo de hoje oferece à criança inúmeras oportunidades que não existiam há 35 ou 40 anos. A globalização trouxe o acesso rápido e lúdico através da televisão, dos jogos no celular, dos livrinhos que as mães compram. Antigamente, a música e o lúdico existiam, mas não eram tão acessíveis ou centrais como hoje. Lembro-me de quando minha filha Raquel se alfabetizou aos quatro anos; aquilo parecia algo inédito. Hoje, as crianças entram na escola aos três anos e a oralidade está presente em tudo o que elas tocam.

No fim, tudo se resume à identificação. Encontrar uma pessoa com quem você se identifica é transformador. No meu caso, meu processo de alfabetização foi marcado pela identificação com aquela professora que me respeitava. Ela me respeitava pela minha cor e me respeitava com o meu chinelinho. Sabe aquele chinelo Havaianas que a gente usa até

acabar, que fica surradinho, gasto no calcanhar? O meu era assim. E ela nunca me fez sentir menor por isso.

Esse respeito me ajudou demais e levei essa lição para o resto da vida. Levei o exemplo do capricho: o cuidado com a caligrafia, a facilidade em contar histórias, o zelo com os desenhos que ela passava do cartaz para o quadro com giz colorido. Aquilo, para mim, era maravilhoso. Se me tornei uma boa ouvinte? Acredito que sim. Soube ouvir e aceitar o que a professora me ensinava, porque antes de tudo, fui respeitada. Por meio desses escritos que registram minha fala, espero que você tenha conhecido um pouco da minha história de vida, da minha docência e da minha formação.

3. Narrativa: Memória, Neurociência e a Paixão pelo "Estalo" da Leitura na Vida de Daniela

Sou professora alfabetizadora há cinco anos, mas minha caminhada na educação já soma 15 anos de "chão". Sinto que ser professora está no meu sangue; desde pequena eu já gostava disso. Lembro-me de ensinar minha sobrinha, que acabou aprendendo a ler aos quatro anos de idade só porque eu gostava de estar ali, ensinando-a.

Nasci em Presidente Olegário, uma cidadezinha de 17 mil habitantes em Minas Gerais, e estudei em escola estadual. Minha entrada na Pedagogia não foi imediata; fiz o curso depois que já estava trabalhando na escola. Foi ali, no cotidiano escolar, que "virei a chavinha" e tive a certeza de que minha área era lecionar, principalmente na alfabetização. Não tem coisa melhor do que pegar um aluno no início das hipóteses de escrita — pré-silábico ou silábico — e, ao final do segundo ano, entregá-lo no nível alfabético, lendo, escrevendo e produzindo textos.

Minha própria experiência de alfabetização ainda vive em mim. É engraçado que, até hoje, enquanto estou dando aula, tenho "flashes" de momentos da minha infância. Lembro-me da terceira ou quarta série, das aulas de matemática usando feijõezinhos para aprender a fazer contas e dos recortes de jornal nas aulas de português para montar palavras. Tinha muita competição na época; a professora nos colocava para disputar quem terminava a conta primeiro, e eu treinava em casa porque queria vencer. Considero que meu processo foi tranquilo e marcante porque tive bons alfabetizadores.

Hoje, trago muito dessa memória para minha sala de aula, embora tente sair do tradicional. Naquela época, o método exigia muita memorização. Atualmente, utilizo mais

o método fônico, mas aprimorado com o lúdico, algo que não existia tanto no meu tempo. Das atividades orais do meu passado, o que mais me marcou foram os trava-línguas e as paródias, que às vezes também envolviam competições.

Sobre minha formação acadêmica, sou especialista em neurociências e neuropedagogia. Sinceramente, acho que a graduação em Pedagogia deu pouco embasamento para a alfabetização; achei o curso fraco nesse sentido, talvez por ter sido online. O que realmente me deu sustentação foi a neuropedagogia, pois nela vamos a fundo nas dificuldades da criança de uma forma neurológica. Foi na pós-graduação, estudando autoras como Ana Teberosky e Emilia Ferreiro, que consegui sair daquela visão de alfabetização mecânica e voltar-me para uma prática mais lúdica.

A oralidade foi bastante abordada nesses cursos, pois a alfabetização ocorre por meio dela. Elas são indissociáveis. Trabalhamos a fala desde a educação infantil para que a criança chegue na alfabetização sabendo se expressar, o que facilita o processo. Para mim, a oralidade é a base da alfabetização. Vejo isso na prática: tenho uma aluna com dificuldade na expressão oral, com uma fala infantilizada ("fala de bebezinho"), que troca o R pelo L e não pronuncia algumas letras. Ela tende a escrever exatamente como fala. Como hoje trabalhamos muito o método fônico, ligando o som à letra, essa conexão é direta. Por isso, gosto de trazer "palavras difíceis" para eles, visando aumentar o vocabulário e, consequentemente, melhorar a oralidade e a escrita.

Felizmente, no ambiente escolar onde atuo, não encontro resistências quanto às estratégias que envolvem a oralidade. Pelo contrário, a dinâmica da minha sala reflete essa liberdade: minhas aulas são barulhentas, com alunos perguntando e conversando o tempo todo. Tenho o cuidado de alertar os pais logo no início do ano letivo: se chegarem ao final do dia e tiverem a impressão de que a sala está uma "bagunça", explico que aquilo não é desordem, é aprendizagem acontecendo.

Defendo que sala silenciosa não gera muito aprendizado. Acredito na potência da fala e da conversa como motores do conhecimento. Claro que há perfis diferentes; alguns alunos são mais tímidos e calados, interagindo menos com o grupo. Para lidar com isso, aposto no trabalho em duplas. Ao colocar um estudante mais retraído junto com outro mais participativo, a interação flui naturalmente e um acaba "puxando" o outro para a atividade.

Quanto à experiência com a inclusão de crianças surdas, até o momento, nunca trabalhei com alunos surdos. Sigo, portanto, aprimorando minha prática com a certeza de que a alfabetização é um processo vivo, onde o som, a fala e a escuta são protagonistas.

Na escola em que trabalho não tem resistências com atividades, estratégias que envolvem a oralidade. Eu até falo para os pais no começo do ano que se eles chegarem final da aula pode parecer que está uma bagunça, mas não é uma bagunça, é aprendizagem. Minhas aulas são barulhentas, tem aluno falando o tempo todo, é perguntando o tempo todo, é conversa o tempo todo. Não tem esse problema de ter que ser aquela sala silenciosa, porquê, para mim, sala silenciosa não gera muito aprendizado. Tem aluno que, às vezes, ele é mais quietinho, mais tímido, mais caladinho, ele não está muito interagindo na aula. Mas se o outro aluno interage, se o outro puxa, no meio da participação, puxa aquele aluno, eu gosto de colocar muito em dupla por causa disso. Minhas aulas, a maioria é em dupla. Um interagindo com o outro o tempo todo. Eu acho muito importante a questão da fala, a questão da conversa, a questão da oralidade mesmo.

4. Narrativa: Entre Pausas, Gizes e a Voz que Resiste

Meu nome é Lúcia. Nasci em Goiás, mas vim para Uberlândia ainda pequeninha, com uns 5 anos, e daqui nunca mais saí. Ser professora sempre foi meu sonho de criança, mas a vida adulta impôs suas curvas e demorei um pouco para concretizá-lo. Estudei na escola Sérgio Simão Pereira, no bairro Santa Mônica, até a quarta série, mas depois de um hiato de dez anos longe dos bancos escolares, decidi voltar. Tentei o vestibular "na cara e na coragem", sem ter feito cursinho, e, claro, não passei. Não desisti: fiz um "intensivão", estudei e consegui entrar na Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mesmo formada, ainda hesitei, presa à segurança do trabalho no comércio, entrando de fato para a educação apenas em 2006.

Minhas memórias de alfabetização são marcadas pela "decoreba". Eu sou da época da cartilha, em que o aluno ouvia e decorava. Para passar de ano, a regra era clara: recitar os textos. Eu não entendia nada, mas decorava tudo. O método era silábico, começando pelas vogais e consoantes. Mais tarde, cursei o magistério, mas na reta final, já adolescente e com a cabeça "meio arrumadinha" para casar, parei os estudos no terceiro ano. Casei, tive filhos, mas o desejo de lecionar permaneceu.

A inspiração vinha das brincadeiras de escolinha com meus primos. Eu sempre era a professora. Lembro-me de usar pedaços gizes que a UFU jogava fora — eu morava em frente à universidade — para escrever nos muros de placa. Foi ali, brincando, que aprendi a ler e escrever e a nutrir esse sonho. Tive também professoras marcantes, como a Dona

Deni, que me ensinou a amar a leitura, e outras mais rígidas, que impunham um silêncio imperativo na sala, onde não podíamos nem mexer o pescoço.

Na minha formação acadêmica, a graduação trouxe as bases de história, psicologia e filosofia, e aprendi sobre a importância do falar e ouvir em seminários e rodas de conversa. Mas foi na pós-graduação em Psicopedagogia que aprofundamos o tema da oralidade com estudos de caso e narrativas de experiências.

Acompanhei as mudanças nas políticas de formação. Participei do Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) logo no início, por volta de 2007. Naquela época, havia espaço para produzir materiais com nossas experiências e rodas de conversa. Hoje, vejo uma diferença grande. Com a ascensão do método fônico, o ensino ficou mais engessado, focado nos sons das letras. Reconheço que o método fônico funciona para algumas crianças, mas não para todas. A alfabetização precisa ser flexível; o professor deve ter sensibilidade para buscar outros caminhos quando um método falha.

Sempre valorizei a história do aluno. No início do Pnaic, tínhamos tempo para ouvir cada criança contar sua história e transformar isso em atividade pedagógica. Hoje esse espaço encolheu, mas eu resisto. Toda segunda-feira, abro a roda para conversarmos sobre o fim de semana ou datas importantes. Às vezes, construímos textos coletivos a partir dessas falas. Sinto que, na atual Política Nacional de Alfabetização (PNA), a oralidade foi reduzida ao treino de fonemas. O professor parece não ter voz nem pensamento; o foco é técnico. Mas eu acredito que é preciso ouvir a narrativa da criança para produzir uma alfabetização verdadeiramente humana.

Para mim, não existe a possibilidade de alfabetizar uma criança sem conhecer um pouco da sua história e da sua realidade. É por isso que a oralidade é imperativa. Na sala de aula, ela vai muito além da leitura em voz alta; é a necessidade vital que a criança tem de contar, de falar. Se ela não puder expressar o que aconteceu em casa, ou explicar por que chegou atrasada, esse silêncio vai influenciar negativamente sua formação humana e seu desenvolvimento na leitura e na escrita. Se ela estiver com um problema e não puder falar, ficará travada com aquilo só para ela.

O que as crianças me contam são aspectos ligados à vida, às práticas sociais reais. Penso muito sobre a linguagem nesse contexto: se eu chegar a uma escola de periferia falando apenas a linguagem formal, perderei o interesse da criança. Preciso falar a língua dela. Se ela usa gíria, eu tenho o dever de saber o que aquela gíria significa. Se a

comunidade ouve funk e as crianças gostam, eu preciso conhecer um pouco sobre o funk para poder incluí-lo na sala de aula, validando a cultura local.

Minhas estratégias buscam explorar esses conhecimentos ancestrais e locais, a vida no bairro. Toda sexta-feira, temos o "momento da história". Muitas vezes, a história do livro fica até um pouco de lado. A criança começa contando o livro, mas, no processo, acaba contando um pouco mais de si mesma, da sua vida e do seu entorno.

O maior desafio para esse trabalho, hoje, é o tempo. A agenda escolar é muito engessada. A oralidade genuína exige tempo de escuta; quando a criança quer falar, você precisa parar para ouvir. E, infelizmente, para conseguir realizar esse trabalho com profundidade, o tempo institucional muitas vezes se mostra escasso.

Apesar dos desafios, minha concepção é clara: a oralidade é a humanização da educação. Quando permito que a criança fale e se desenvolva a partir da fala, estou promovendo uma educação humanizada. O modelo em que o professor apenas traz o conhecimento, fala, e a criança escreve e repete, não é humano. A educação só está completa quando deixamos a criança falar, se expressar e existir na escola.

5. Narrativa Autobiográfica: minha formação e prática na educação escolar indígena

O meu nome é Eidenir e sou indígena das etnias Katxuyana Tiriýó. O meu pai é Tiriýó, uma etnia com a sua língua e costumes distintos, e a minha mãe é Katxuyana, pertencente a outra etnia com língua e cultura próprias. Trata-se de dois povos indígenas diferentes que coabitam aqui, na terra indígena do Parque do Tumucumaque, no extremo norte do Amapá. Sou natural da aldeia Missão Tiriýó e sempre estudei aqui, na minha comunidade, até concluir a quarta série. Sou professor, formado em magistério, e atualmente leciono do primeiro ao quinto ano, embora já tenha experiência em trabalhar em cada um desses anos individualmente. Devido à minha atual formação, a minha atuação limita-se ao quinto ano.

Ao recordar o meu processo escolar e a alfabetização, lembro-me de que, desde a educação infantil, a minha primeira educadora foi uma professora indígena, a Lindalva Katxuyana. Apesar de ser da etnia Katxuyana, ela ensinava em Tiriýó. Aqui, geralmente, somos alfabetizados oralmente. Nessa época, a professora trabalhava sempre com a oralidade, através da conversa e do canto. Estimo que cerca de 70% a 80% do tempo era dedicado à conversa e à brincadeira, ficando o restante para a escrita. O meu início nos estudos deu-se através do trabalho com a escrita, pontilhados, imagens e pinturas. Noto que

hoje ocorre um processo de mudança no nosso território, tal como em todo o Brasil e terras indígenas, com a entrada dos alunos a acontecer mais cedo, a partir dos quatro anos.

A língua foi o elemento primordial. Quando entramos na escola, a primeira alfabetização que recebemos foi na nossa própria língua; tanto a escrita como a oralidade eram fortemente baseadas nela. Posteriormente, tive professores não indígenas, missionários que aqui evangelizavam. Com eles, aprendíamos num contexto que, na altura, chamávamos de catequese, e não propriamente de aula. Eles trabalhavam simultaneamente a evangelização e a alfabetização, com o objetivo principal de nos ensinar a escrever e a falar em português. Como a minha primeira professora falava muito pouco português, ela focava-se apenas na nossa língua. Já os missionários ensinavam sobre a Bíblia, Jesus e Deus e, através disso, instruíam-nos na leitura, escrita e fala da língua portuguesa.

Sobre o cotidiano e as práticas da minha primeira professora, recordo que a sala era multisseriada — uma turma mista que existe até hoje —, com idades a variar entre os seis e os nove anos, mais ou menos. O espaço onde estudávamos era reduzido, uma escolinha pequena com apenas duas salas. A professora trabalhava majoritariamente dentro da sala de aula; saía pouco conosco, levando-nos ao exterior apenas para brincar. A metodologia que ela utilizava bastante era o canto. Ela cantava muito conosco, canções que creio ter aprendido com professores mais antigos da comunidade. Além disso, trabalhava frequentemente com desenhos, imagens e com o grafismo indígena.

No que toca ao trabalho com a ancestralidade e o conhecimento local a partir da oralidade, a professora convidava, por vezes, um ancião para vir contar histórias à sala de aula, ou levava-nos até à casa deles. Essas pessoas contavam-nos histórias e, quando ensinavam canções, faziam-no na língua Tiriyo. A escrita também era realizada na língua. Convivemos, assim, com as duas línguas: Katxuyana e Tiriyo.

Recentemente, concluí o magistério e dei um novo passo em minha formação: estou cursando a Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal do Amapá, no município de Oiapoque. É um curso singular, ministrado por professores não indígenas, mas frequentado por uma diversidade imensa de povos do Amapá e do norte do Pará — região de onde venho. Ali, convivo com parentes Wajãpi, Karipuna, Galibi, Marúbo, Palikur, entre outros. É fascinante fazer parte disso, pois acabamos conhecendo a cultura do outro através da oralidade. Dentro da sala de aula, contamos as histórias do nosso povo e ouvimos as deles; é um processo de pesquisa própria e reconhecimento mútuo. Antes desse curso, eu conhecia a história do meu povo, Katxuyana e Chiquitano, mas não fazia

ideia sobre os vizinhos do Oiapoque. Como nosso povo tem pouco histórico de inserção na universidade, esse momento de troca é vital.

Nesse percurso, consolidei meu entendimento de que a oralidade é, fundamentalmente, a metodologia dos nossos antepassados. Foi por meio dela que eles transmitiram — e continuam transmitindo — a nossa história, cultura e língua. Para nós, povos indígenas, a oralidade é mais do que fala; é identidade e ferramenta de ensino. Não tenho dificuldade em transmitir conhecimento dialogando, e percebo que muitas crianças indígenas aprendem muito mais através da conversa do que pelo quadro, escrita ou vídeos. A oralidade é o fio que liga as gerações.

Contudo, houve momentos históricos de ruptura. Com a chegada dos missionários, vivemos uma imposição do que eles consideravam "correto". Na verdade, foi um processo de colonização. O foco era a Bíblia e a catequese. Lembro-me de que eu já sabia escrever na minha língua (Tiriyó), mas eles ignoravam esse saber prévio e nos faziam aprender a escrever as palavras deles, em português, sobrepondo a cultura deles à nossa ancestralidade.

Hoje, no meu cotidiano em sala de aula — atuo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais —, tento equilibrar esses mundos. Trabalho bastante com o nosso artesanato e o conhecimento local, mas a metodologia que utilizo reflete o que aprendi no magistério: foco mais na caligrafia e no uso do quadro e pontilhados do que na oralidade pura, pois quero garantir que eles aprendam a escrever também. Diferente da minha primeira professora, que nos levava para conversar com os idosos, eu levo as crianças para fora para brincar e tomar banho no rio.

Uso a música como aliada, tocando violão e outros instrumentos. Trago o artesanato para o centro da pedagogia. Por exemplo, levo uma peneira para a sala e estudamos tudo sobre ela: sua função de coar o beiju e a bebida, mas também a sua matemática. Analisamos as tranças, contamos quantos fios são necessários para trançar e observamos as figuras geométricas presentes nos formatos.

O ambiente facilita esse trabalho. Como todos se conhecem na aldeia, a interação flui naturalmente. A maioria dos alunos são meus parentes — tios, tias, sobrinhos. Aproveito essa familiaridade para o ensino. Não há separação: a mesma pessoa que sou na comunidade, sou na sala de aula. Vivemos e aprendemos juntos, no mesmo espaço e com os mesmos ensinamentos.

Ao refletir sobre os desafios atuais de trabalhar a oralidade, percebo que a maior dificuldade reside no choque geracional impulsionado pela tecnologia. A minha comunidade se transformou; hoje, os celulares estão presentes e acessíveis. Essa nova geração, que já nasceu imersa nesse contexto tecnológico, muitas vezes resiste quando proponho o ensino pela oralidade tradicional. Eles reclamam, pois o desejo deles está voltado para o aprendizado mediado por novas ferramentas, pelo uso do computador.

É um cenário muito diferente da minha época de estudante. Nós não tínhamos essa tecnologia e, talvez por isso, possuíamos uma facilidade natural para compreender e valorizar o ensino transmitido pela conversa e pela voz da professora. Agora, estamos diante de outra geração, que tem mais contato com o mundo não indígena e demonstra uma ânsia grande em falar português e aprender a língua do outro.

Contudo, para mim, o ponto inegociável é a valorização da minha própria língua. Tenho plena consciência da responsabilidade que carrego: se eu ceder e ensinar apenas o português, contribuirei para a morte da minha língua materna. Tenho que ter um cuidado imenso com isso. Focar apenas no conhecimento não indígena para satisfazer o desejo desses alunos é correr o risco de matar nossa identidade e o nosso modo de viver aqui dentro da comunidade.

A resposta para esse dilema, acredito, está na interculturalidade. Se eles querem aprender outras línguas e outros conhecimentos, nós devemos facilitar esse acesso, mas com uma condição essencial: trabalhar o conhecimento do outro sem nunca deixar de valorizar o nosso primeiro. É preciso equilibrar o novo com o ancestral para garantir que continuemos existindo como povo.