

PRÁTICAS DOCENTES EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO: A EXPRESSÃO IDENTITÁRIA E A MEDIAÇÃO DO ERRO

TEACHING PRACTICES IN LITERACY CLASSES: IDENTITY EXPRESSION AND ERROR MEDIATION

Emely Crystina da Silva Viana

Universidade de Brasília

viana.emely13@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0802-6948>

Paula dos Santos Rêgo Cardoso

Universidade de Brasília

academicopsrc@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-7688-6651>

RESUMO: Este trabalho analisa a atenção dada às variações linguísticas em classes de alfabetização. Trata-se de um estudo etnográfico de abordagem qualitativa, com observações participantes e entrevistas (Lüdke; André, 2022) realizadas com professoras alfabetizadoras de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ao longo de 2024. Refletimos sobre o reconhecimento da variedade linguística como expressão identitária de estudantes migrantes, bem como sobre práticas docentes e a mediação do erro no processo de alfabetização, com base em Bortoni-Ricardo (2004; 2025) e Dolz, Silva e Cobucci (2023). Os resultados indicam que as práticas docentes observadas favorecem a mediação do erro como recurso formativo; e que a solidão do trabalho docente e o acúmulo de demandas podem levar a intervenções que distanciam-se do reconhecimento da variação linguística como expressão identitária, assim, destacamos a importância de reconhecer e acolher as variações linguísticas como expressão identitária, assim como de mediar o erro nas práticas docentes considerando as variedades linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Linguagem; Variações linguísticas; Classes de alfabetização; Mediação do Erro; Migrantes.

ABSTRACT: This paper analyzes the attention given to linguistic variations in literacy classes. It is a qualitative ethnographic study, with participant observations and interviews (Lüdke; André, 2022) conducted with literacy teachers at a school run by the Federal District State Department of Education throughout 2024. We reflect on the recognition of linguistic variety as an expression of identity for migrant students, as well as on teaching practices and the mediation of error in the literacy process, based on Bortoni-Ricardo (2004; 2025) and Dolz, Silva, and Cobucci (2023). The results indicate that the teaching practices observed favor error mediation as a formative resource; and that the solitude of teaching work and the accumulation of demands can lead to interventions that distance themselves from the recognition of linguistic variation as an expression of identity. Thus, we highlight the importance of recognizing and welcoming linguistic variations as an ex-

pression of identity, as well as mediating error in teaching practices considering linguistic varieties.
KEYWORDS: Education; Language; Linguistic variations; Literacy classes; Error Mediation; Migrants.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país que agrega uma diversidade de culturas, saberes, costumes e também de linguajares. Segundo o Inventário Nacional da Diversidade Linguística os dados até 2010 compilaram mais de 250 línguas faladas no Brasil, “entre elas, indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras” (Barbosa, Machado, 2022). Essa multiplicidade linguística, marcada por diferentes formas de falar, escrever e interagir, expressa a riqueza das experiências sociais e identitárias dos sujeitos brasileiros. No entanto, no contexto escolar, essa diversidade nem sempre é acolhida, tendo em vista que muitas vezes, a variedade padrão do português é considerada enquanto a única forma válida de expressão e as demais acabam invisibilizadas.

Nesse cenário, a Sociolinguística Educacional leva-nos à refletir sobre o ensino da língua, as variações linguísticas como expressões legítimas de pertencimento e identidade e práticas pedagógicas que incluem o chamado ‘erro’ como parte do processo de aprendizagem.

Já uma visão normativa da linguagem, tende a privilegiar uma forma de expressão em detrimento das demais. Desse modo, faz-se necessário que lembremo-nos de que a língua é, historicamente, um instrumento de poder e conforme destacado por Botoni-Ricardo (2025), determinado grupo ao atingir local de prestígio e/ou poder, tende a impor os seus modos de falar aos grupos sociais hierárquicos inferiores, o que acaba por privilegiar alguns grupos e suas linguagens em detrimento de outros e outras.

Esse entendimento corrobora com o empreendimento no Currículo em Movimento do Distrito Federal, ao enfatizar que

a língua é um instrumento de poder, pois, por meio dela, efetiva-se a comunicação, construção de conhecimentos, apropriação dos meios científicos, tecnológicos, participação em processos políticos e expressão cultural, é responsabilidade da escola garantir a todos os estudantes acesso a saberes construídos historicamente pela humanidade em relação à língua. (Distrito Federal, 2018, p. 14).

Nesse sentido, reconhecer a língua como instrumento de poder, implica a percepção de que o acesso às práticas de linguagem relacionam-se à inserção dos sujeitos em processos sociais, políticos e culturais mais amplos e que na trajetória humana, a linguagem ou, sua expressão obrigatória, a língua, sempre expressou o poder social (Barthes, 1978). Tal responsabilidade, quanto ao acesso à processos sociais, políticos e culturais mediados pela linguagem recai sobre a escola, que deve garantir a todos os estudantes, especialmente aqueles em processo de alfabetização, a apropriação crítica da língua em sua dimensão social, simbólica e também prática (com a aprendizagem da lei-

tura e da escrita), sem deixar de lado a garantia do reconhecimento das variações linguísticas como expressões legítimas.

Com vistas às classes de alfabetização, nosso lócus enunciativo, Soares (2023, p. 174) destaca uma postura epistemológica fundante ao sustentar que a alfabetização é um instrumento “necessário à vivência e até mesmo à sobrevivência política, econômica, social, e é também um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e de poder”. Assim sendo, a indissociabilidade entre língua, linguagem, linguajar e alfabetização, especialmente no que se refere ao espaço formal de educação, a escola, incita-nos ao objetivo geral deste estudo, qual seja: analisar a atenção dada às variações linguísticas em classes de alfabetização, a partir da seguinte indagação: as variações linguísticas são consideradas em classes de alfabetização?

Dessa forma, este estudo insere-se no campo da Sociolinguística Educacional e trará reflexões acerca de práticas pedagógicas em classes de alfabetização, que dialogam, ou não, com a diversidade linguística presente no cotidiano escolar; as percepções docentes sobre o erro, bem como as estratégias de mediação utilizadas e a observação do espaço escolar como espaço de circulação e disputa de sentidos. Em síntese, este trabalho busca contribuir para a reflexão e construção de práticas educativas mais acolhedoras, inclusivas e coerentes com os princípios de uma educação linguística plural.

A seguir, será apresentada a seção de referencial teórico, que sustenta esta investigação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A aquisição da fala, especificamente, a aquisição da competência comunicativa é uma questão básica para se trabalhar com a Sociolinguística Educacional, conforme destacado por Bortoni-Ricardo (2025), diz respeito à capacidade de o indivíduo produzir enunciados com sentido, com os ajustes entre interlocutor e situação de fala, levando em conta as normas sociais, bem como culturais. Como destaca a autora, os falantes brasileiros que têm pouco contato com a cultura do letramento, podem encontrar dificuldade de entendimento do discurso próprio dessa cultura, brasileira. O que enfatiza a relevância da cultura de letramento.

Desse modo, é imperioso, que trabalhe-se na instituição escolar a competência de falar, de ouvir, de ler e de escrever, considerando sobretudo os gêneros textuais presentes na comunidade de fala, além de considerar a competência comunicativa que os alunos já trazem de sua socialização em família e em outros espaços de interação social, pois muitas crianças chegam à escola com conhecimentos da variedade formal de sua Língua Materna, mesmo que na oralidade, então juntamente com o ensino da leitura e escrita, os conhecimentos dos aprendizes serão ampliados, com uma familiarização gradativa acerca dos estilos mais formais da língua (Silva; Bortoni-Ricardo, 2022).

É importante destacar que a aquisição da linguagem é o resultado de um processo de aprendizagem (Morais, 2012) e os processos de aprendizagem são fundamentais para entender o desen-

volvimento da linguagem, esse processo formal e organizado é tratado como ensino e a escola é a instituição que tem a função de organizar práticas, técnicas e métodos de ensino para desenvolver diversas aprendizagens (Dolz, Silva, Cobucci, 2023).

Essa “mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos” (Hooks, 2017, p. 231), tendo em vista que na trajetória humana, a legitimidade, especialmente, da escrita em relação a outras formas de linguagens criadas socialmente, sobretudo na cultura grafocêntrica, revela-se pela análise de que saber ler e escrever é símbolo de distinção social, uma vez que permite ao sujeito a assunção de uma condição diferenciada no novo contexto, passando a perceber a realidade a partir da mediação semiótica da palavra escrita (Oliveira, 2018).

Assim, ao tratar da cultura grafocêntrica, voltamo-nos ao aspecto do erro, Bortoni-Ricardo (2025, p.104) destaca que “a sociedade brasileira dá muita ênfase à questão de erros gramaticais. Da perspectiva sociolinguística, o erro gramatical é tão somente uma inadequação da forma utilizada às expectativas do ouvinte”. O que incita uma reflexão de que o erro é percebido a partir de determinada norma legitimada, geralmente, a da elite letrada. A concepção do erro, quando trabalhada em sala de aula de forma descontextualizada, pode invisibilizar saberes plurais e marginalizar formas legítimas de expressão linguística que fazem parte da identidade dos sujeitos em processo de alfabetização.

Em continuidade à perspectiva de valorizar *outras* formas de expressão linguística, Dolz, Silva e Cobucci (2023) reforçam que a linguagem é uma capacidade universal e comum à espécie humana, e como apropriação de uma herança cultural, é associada à cooperação humana. Assim, o reconhecimento da pluralidade linguística nos espaços escolares configura-se também como o reconhecimento da diversidade de saberes e de trajetórias que os sujeitos trazem consigo, cabendo à escola promover o diálogo entre diferentes formas de comunicação e expressão, favorecendo práticas que valorizem as expressões identitárias e a construção de conhecimento linguístico e cultural.

Seguindo o mesmo entendimento, com a gama de sotaques, variações na fala, alguns deles ganham maior destaque como o pernambucano que acrescenta um *se* ao final de algumas conjugações, ou o carioca que apresenta um ‘chiado’ ao pronunciar palavras terminadas com /s/, caráter regional (Bortoni-Ricardo, 2025). E assim também destacamos a região do Distrito Federal (DF), considerando os resultados apresentados em 2024 pela Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios Ampliada (PDAD, 2024, p. 23) que revelam a diversidade da população do DF, formada por 42,1 % de indivíduos nascidos em outros estados brasileiros, enquanto 5% nascidos em outros países. É possível observar as influências dessa pluralidade nos costumes culturais e claro, na própria linguagem.

Somente a partir de 2019 foi implantada a política pública “**Português como Língua de Acolhimento, conhecida na literatura da área como PLAc, é uma modalidade de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) ou Segunda Língua (PL2)**” (DISTRITO FEDERAL, 2024b). A PLAc foi oferecida inicialmente no Centro de Línguas Interescolar do Guará-DF, mas não há informações sobre outras unidades que ofereçam a política pública em questão.

O Caderno Pedagógico - Estudantes Migrantes, lançado em 2024 numa parceria SEEDF/Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN)/ Diretoria de Serviços de Apoio à Aprendizagem Direitos Humanos e Diversidade (DSADHD) traz pontos para conhecimentos das leis e acolhimento de imigrantes bem como estratégias pedagógica e dicas de materiais para uso em sala de aula. Ainda que o docente necessite de mais que um guia, é importante acessar tal material como uma ampliação das práticas já acionadas no chão de sala.

Tais exemplos são a prova de que estamos em um estado plural e devido a esse fator em nossas escolas no DF também teremos um quadro heterogêneo, inclusive nas expressões linguísticas, e considerar esse fator é relevante neste estudo uma vez que abordamos a língua estrangeira de estudantes migrantes em idade de alfabetização, em classes com falantes brasileiros.

Observando de forma ordinária o processo de quando uma criança vai modificando o modo de pronunciar uma palavra que todos da família vêem como ‘um erro’ representa a ampliação de sua fala através do que escuta, repete, conversa em seu meio social e assim constrói dia a dia sua forma de comunicação. Bagno (1999, p.112) explica que não existem erros ao falar a própria língua materna pois “[...] só se erra naquilo que é aprendido” e por esse mesmo fato, quando os estudantes chegam em sala de aula, devido ao conhecimento do professor sobre a língua padrão ocorre o impacto com o que definimos como erro ao ouvir a criança pronunciar qualquer palavra que vá em desacordo ao que o próprio professor já tenha tido conhecimento de forma secundária, e isso extravasa para a escrita também quando essa mesma criança em seu processo de alfabetização começa a escrever de acordo com a sua própria fala.

A seguir, serão explicitadas as escolhas metodológicas deste estudo.

METODOLOGIA

A partir do escopo de pesquisa apresentado, utilizamos enfoques conceituais e metodológicos qualitativos, pois como destacado por Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), a pesquisa qualitativa, especialmente a etnográfica de sala de aula, configura-se enquanto possibilidade de “desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que participam”. Desse modo, optamos pela pesquisa de tipo etnográfico como estratégia de coleta de dados.

Como técnicas para coleta de informações, foram adotadas a observação participante e a entrevista semiestruturada. A observação participante permite um contato direto com o fenômeno, que é a melhor forma de verificar-lo; bem como o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno; e ainda a aproximação entre o pesquisador e a perspectiva dos sujeitos da pesquisa (Lüdke; André, 2022).

Foram realizadas 25 visitas de observação ao longo do segundo semestre de 2023, especificamente de setembro a dezembro. Para o enriquecimento das informações observadas, foi utilizada ainda a técnica de entrevistas semiestruturadas.

A entrevista, conforme afirmam Lüdke e André (2022), é uma técnica que possibilita ajustes, explicações e modificações durante o diálogo e ganha dinâmica própria, saindo do domínio exclusivo do pesquisador, o que acontece em outras técnicas. Ademais, a partir do estabelecimento de uma relação interativa, o pesquisador também pode obter de forma imediata as informações almejadas, explorar assuntos mais complexos e aprofundar aspectos identificados por meio de outras estratégias de coleta de dados, como na observação.

O uso de diferentes técnicas de coleta de informações se justifica especialmente pela possibilidade de confrontar e (ou) adicionar informações fundantes à análise, especialmente para que sejam fidedignas e congruentes.

Em relação ao procedimento para análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo, pois como afirma Franco (2018), toda mensagem, seja ela falada, escrita ou sensorial, possui e revela informações sobre o seu autor, como as suas filiações teóricas, motivações, concepções de mundo, representações sociais, interesses de classe. Nesse sentido, se justifica a nossa escolha, pelo pressuposto de que não há escolhas neutras ou ingênuas, portanto a análise deve ultrapassar o explícito aos olhos e ouvidos.

Considerando os objetivos deste estudo, a análise temática de conteúdo foi realizada em torno de três fases cronológicas, elencadas por Bardin (2020), em que o método de análise perpassa: i) a pré-análise; ii) a exploração do material; e iii) o tratamento dos dados, inferência e interpretação, até chegar à categorização. Desse modo, serão apresentadas duas categorias de análise: **1)** A variação linguística e a expressão identitária e **2)** Práticas docentes e mediação do erro no processo de alfabetização. A primeira categoria de análise terá a ênfase voltada aos estudantes migrantes, já a segunda, tratará da classe de forma geral.

Em relação ao lócus de pesquisa, as observações e entrevistas aconteceram em uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) vinculada à Regional de Ensino do Plano Piloto. Diante do objeto deste estudo, definimos como sujeitos de pesquisa docentes alfabetizadoras da escola citada. Destacamos que o acompanhamento aconteceu nas classes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) cujas professoras se dispuseram a receber a pesquisadora e a contribuir com a pesquisa.

Além das informações que serão destacadas na próxima seção, é válido contemplar que a partir de uma breve análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, uma coleta incipiente de informações revelou que as turmas eram compostas por uma média de 14 a 20 estudantes e dividiam-se entre classe comum inclusiva¹ e integração inversa². Além disso, no ano de 2023, a escola atendeu 18 estudantes venezuelanos.

Partindo dessa breve exposição acerca das escolhas metodológicas, na próxima seção, seguimos com a análise dos dados e discussão dos resultados

¹ Classe comum inclusiva é aquela que abrange estudantes de classe comum e estudantes com deficiências e (ou) transtornos funcionais (Distrito Federal, 2024a).

² Na Integração inversa, a quantidade de estudantes da classe é reduzida e abrange estudantes de classe comum com estudantes com deficiências (Distrito Federal, 2024a).

ANÁLISE E DISCUSSÃO**A variação linguística e a expressão identitária**

A partir das técnicas de coleta de informações, pode-se observar que nas classes acompanhadas a presença de diferentes contextos socioculturais: estudantes migrantes, estudantes em situação de vulnerabilidade social, famílias com pouca participação escolar e, por outro lado, a docente lançando mão de estratégias para promover inclusão, respeito e aprendizagem.

O público de estudantes e famílias atendido na Unidade Escolar (UE), representa uma surpresa, pois apenas 20% destes, são moradores da Região Administrativa (RA) em que a escola está localizada, os outros 80%, são moradores de outras RA's distantes, como Varjão, Itapóia, Paranoá, Serrinha do Paranoá, Paranoá Parque, regiões de vulnerabilidade social. Um membro da equipe gestora da escola destacou, em relação aos dados, explicitados por ela, que, isso é

o reflexo da segregação social, são filhos de trabalhadores que vêm lá do entorno para o Plano Piloto, que não tem creche, porque a gente não tem esse trabalho de creche para assistencializar essas crianças, para garantir essas crianças, nem escolas integrais, então as mães trazem e colocam na escola próxima do trabalho. Então o que faz as pessoas virem é uma questão de segregação social, ainda é a educação não atendendo toda a clientela que ela tem que atender no local que essa clientela mora, nesse território que essa clientela mora (Lua).

A fala desta docente e membro da equipe gestora, que intitulamos com o nome fictício de Lua, reforça a necessidade de um olhar que extrapola a sala de aula e considera os múltiplos contextos vividos pelas crianças, sobretudo a sua cultura, pois conforme destacado por Freire e Macedo (2011, p. 33), “a alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da Cultura”. Nesse sentido, é preciso que pensemos, como destacado por Lua, “nesse ambiente, nessa interação e como que esse aluno pode ressignificar essas coisas. Porque a primeira coisa que a gente desconsidera é a cultura que ele traz”.

Ao tratar de Cultura, tratamos de língua, linguagem, linguajar, pois conforme Bortoni-Ricardo (2004), ao usarmos a linguagem para nos comunicar, estamos construindo, bem como reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio, por exemplo, o domínio do lar, das atividades de lazer, da escola, da igreja, em todos eles há variações (maiores ou menores), pois esta é inerente à própria comunidade linguística.

Como indicado na seção anterior, a UE atendia, em 2023, 18 estudantes migrantes de origem venezuelana. O contexto familiar, social e interacional dessas crianças merece atenção especial, pois a maioria vivia em situação de vulnerabilidade, abrigada em instituições temporárias, com rotinas marcadas por deslocamentos frequentes entre diferentes estados do país, em busca de emprego, moradia e condições mínimas de dignidade. Algumas dessas crianças permaneciam na escola durante um turno e, no contraturno, eram acolhidas por uma associação civil voltada à assistência social e educacional. Diante dessa realidade, é necessário reconhecer que, antes mesmo de se dis-

cutir o acesso à cultura escolar, à linguagem padrão ou aos processos formais de aprendizagem, essas crianças e suas famílias travam, diariamente, uma luta mais urgente pela sobrevivência. A escola, nesse contexto, passa a representar não apenas um espaço de ensino, mas também de acolhimento, proteção e garantia de direitos básicos.

Na classe da professora do 1º ano, que intitulamos de Dora, havia duas estudantes venezuelanas, Léa e Ray (nomes fictícios) e a docente destacou que, os estudantes venezuelanos “não têm problema com relacionamento, é uma coisa muito positiva que eu acho muito bacana, todas as crianças que eu recebi já que são venezuelanas, elas chegam e dentro de uma semana elas já estão bem integradas na turma” (Dora), ademais, ao tratar das aprendizagens, a professora destaca os desafios, tendo em vista a falta de rotina das famílias, a falta de residência fixa e a luta pela sobrevivência, ela enfatiza

a preocupação maior da família não é a alfabetização, assim, sabe?! Não é a questão escolar...a visão da família mesmo é a questão de sobrevivência. São histórias, assim, de pessoas, né, que passaram muitas dificuldades e chegaram ali e vê a escola como um lugar de alimentação, de proteção, que estão protegidos, seguros, né?! Enquanto eles estão resolvendo a vida (sic) (Dora).

A docente demonstrava, ao longo das observações, uma postura de empatia e afeto constante em relação aos estudantes, revelando um comprometimento sensível com suas realidades individuais e coletivas. No entanto, é fundamental reconhecer que o ambiente escolar, especialmente considerando a heterogeneidade das turmas e o excesso de demandas a que são submetidos os docentes, é um desafio à prática. A multiplicidade de contextos e necessidades específicas dos estudantes, bem como a rotina intensa de cumprimento de metas e prazos institucionais, torna o exercício da docência, ainda mais, um campo de tensão permanente e, por vezes, inviabiliza a garantia de um ensino personalizado àqueles que necessitam (Viana, 2024).

Um episódio presenciado na classe de Dora reflete o trecho acima mencionado. Os estudantes realizavam uma atividade nomeada como “palavra puxa palavra” que consiste em escrever uma nova palavra a partir da última sílaba da palavra anterior. As crianças executaram as atividades e a docente foi prestar assistência à Léa e Ray, que na oportunidade não estavam conseguindo realizar a atividade de forma autônoma.

Elas seguiram com a atividade, a professora disse à Léa que a última palavra tinha sido “sapo”, e indagou-a sobre qual seria a próxima, iniciando com a sílaba /po/. Léa disse: “pollo”. A docente respondeu: “não existe essa ‘pollo’ em português, em português é frango, vamos pensar em outra palavra”. Léa não mencionava nenhuma nova palavra, então minutos depois a docente sugeriu: “polícia, polícia começa com /po/”. Enquanto esse excerto do auxílio individualizado acontecia, os demais estudantes iam à mesa da professora tirar dúvidas, outros andavam pela sala, iam nas mesas dos colegas, outra estudante que não estava recebendo auxílio, mas que também não conseguia realizar a atividade, ficava de pé, próxima à docente, copiava a atividade de Léa e de outros estudantes. Esse detalhe importa-nos para destacar a quantidade de questões a serem administradas pela docente neste curto período de tempo relatado.

Em relação ao episódio presenciado, especificamente relacionado à palavra “pollo”, Bortoni-Ricardo (2004, p.33) brinda-nos com o destaque de que “toda variedade regional ou falar é, antes de tudo um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social”, talvez o espanhol fosse (de forma consciente ou inconsciente) um dos poucos atributos que Léa tivesse de sua origem, heranças linguísticas e trajetória migratória, após ter uma família dividida (não está toda no Brasil), não ter lar, não ter mais o seu país. Léa demonstrou a compreensão da atividade proposta, bem como fez uso de seu repertório linguístico para sugerir uma palavra iniciada com /po/. Assim, partindo de uma perspectiva sociolinguística, destacamos que a consideração do uso da palavra “pollo” como errado pôde refletir, tão somente uma inadequação à forma utilizada às expectativas da docente (Bortoni-Ricardo, 2025).

Uma questão elementar na Sociolinguística Educacional refere-se à aquisição da competência comunicativa, que trata da capacidade de um indivíduo “produzir enunciados com sentido, em sua língua, ajustando-os ao interlocutor e à situação de fala”, levando em conta normas sociais e culturais definem a referida adequação nos episódios comunicativos (Bortoni-Ricardo, 2025, p.100). Nesse contexto, ainda que a palavra utilizada não pertencesse ao léxico da Língua Portuguesa, carrega um sentido pleno dentro da experiência da aluna, bem como da proposta. Assim, reconhecer tais manifestações como parte da competência comunicativa do aluno é fundamental para a valorização da diversidade linguística como potencial formativo.

O uso da palavra “pollo”, longe de ser um erro a ser imediatamente corrigido, revela-se como expressão legítima da identidade linguística e cultural de Léa. A possibilidade de intervenção docente mais sensível à riqueza desse gesto, valorizando a tentativa como parte do processo de letramento e da construção de sentidos, poderia ser favorecedora do processo de alfabetização. Conforme defende Bortoni-Ricardo (2004), a escola deve atuar como espaço de reconhecimento e negociação das múltiplas vozes que ali convivem, promovendo práticas que acolham e integrem as diversas variedades linguísticas presentes. Assim, mais do que ensinar a forma correta na norma-padrão, cabe à escola construir pontes entre as línguas e culturas, oportunizando uma educação linguística comprometida com a inclusão e a valorização das identidades.

Por outro lado, interessa-nos destacar que essa análise constitui-se como uma reflexão, não como uma crítica. A sala em questão, embora reduzida em número de estudantes e organizada como turma de integração inversa, não contava, na ocasião observada, com o apoio de nenhum outro profissional em sala, seja monitor ou educador social voluntário³, e como mencionado anteriormente, gerenciar simultaneamente as múltiplas dimensões que atravessam o cotidiano escolar e oferecer um atendimento individualizado a estudantes, na ocasião Léa e Ray, exige uma estrutura de apoio que vá além do esforço individual do docente.

Conforme mencionado por Viana (2024), aspectos como o excesso de demandas; a quantidade e diversidade de situações a serem gerenciadas em sala de aula; a desconsideração dos múlti-

³ O Programa Educador Social Voluntário é uma proposta da SEEDF que, por meio de processo seletivo, seleciona pessoas com, no mínimo, 18 anos e ensino médio completo para atuar nas unidades escolares sob orientação das equipes gestoras. (Distrito Federal, 2024a).

plos fatores envolvidos na aprendizagem escolar; e a solidão do trabalho docente no tratamento da heterogeneidade, dificultam a personalização do ensino e acabam incorrendo na homogeneização do atendimento escolar. Portanto, é imprescindível reconhecer os limites estruturais impostos à prática docente e, ao mesmo tempo, reforçar a importância de políticas públicas que assegurem condições reais para uma educação inclusiva, responsiva e equitativa.

No contexto das entrevistas realizadas com docentes da UE, emergiram reflexões relevantes sobre os desafios enfrentados no processo de alfabetização de estudantes migrantes, especialmente aqueles de origem venezuelana. Dentre as contribuições, Lua faz um destaque que nos parece fundamental:

Somos excelentes alfabetizadores, mas a gente não consegue ensinar a segunda língua pro migrante. A gente massacra o migrante porque a gente quer alfabetizar ele como se aquela língua fosse dele, porque a gente ultrapassa, a gente não enxerga, a gente invisibiliza as culturas. E aí a gente acaba tendo um currículo na Psicologia Histórico-Cultural, que é Vigotskiana, mas a gente não pensa nessa zona, nesse meio ambiente, nessa interação. E como que esse aluno pode ressignificar essas coisas? Porque a primeira coisa que a gente desconsidera é a cultura e o que ela traz (Lua).

Esse trecho da fala menciona o Currículo em Movimento do Distrito Federal, que ampara-se em concepções teóricas e princípios pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural. Estas teorias, de forma geral, compreendem que, considerando a totalidade do aprendiz, o processo de aprendizagem deve considerar as vivências e experiências dos sujeitos aprendizes, na e pela interação social, experiências, cultura, linguagem e identidade. No entanto, como evidenciado na fala de Lua, há um descompasso entre os fundamentos que orientam o currículo e as práticas efetivadas no cotidiano escolar.

A tentativa de alfabetizar estudantes migrantes como se não houvesse diversidades linguísticas e referenciais culturais, acaba por evidenciar um movimento de apagamento das diferenças, o que pode dificultar a apropriação significativa da linguagem e da escrita. No mesmo sentido, invisibilizar a cultura desses sujeitos, ainda que de forma não intencional, pode revelar limitações inclusive relacionadas ao processo de formação docente. Diante disso, destaca-se a importância de uma formação docente que auxilie os profissionais frente à tais complexidades, o que reforça a importância da formação continuada, tendo em vista que a formação inicial pode não ser suficiente para sustentar as práticas pedagógicas diante da diversidade presente no cotidiano escolar.

A seguir, iniciaremos a análise e discussão da segunda categoria de análise, que nos permite problematizar as práticas docentes e mediação do erro no processo de alfabetização.

Práticas docentes e mediação do erro no processo de alfabetização

A sala de aula, enquanto espaço múltiplo e vivo abarca seres, pensamentos e culturas diversos, assim, interessa-nos o destaque de que ao docente cabe mais um desafio, a sensibilidade aos saberes dos estudantes e atenção às diferenças e respeito entre a cultura escolar e aquela vivenciada, também, e que extrapola os muros da escola.

As variedades utilizadas no domínio do lar, com predomínio da oralidade, e as da cultura de letramento, que permeiam a vivência escolar, podem ser uma oportunidade de aparição das variedades em sala de aula, pois conforme destacado por Bortoni-Ricardo (2004, p.37) “é no momento que o aluno usa flagrantemente uma regra não padrão e o professor intervém, fornecendo a variante padrão, que as duas variedades se justapõem em sala de aula”.

Dora, a esse respeito destaca que gosta de, com base na avaliação diagnóstica, dar uma devolutiva para o estudante acerca de seu desempenho, ela chama-os individualmente e indica: “Faltou tal letra, mas parabéns, acertou três letras, né?! Então, eles vão vendo que eles já sabem” (Dora). Pode-se perceber que a docente evita a dicotomia certo/errado rígida, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de intervenção didática, devolutiva para o estudante e a valorização do que já foi alcançado. Ela destaca ainda que:

Eles falam assim, ‘tia escrevi certo?’ Então, não vou falar que ele escreveu certo, porque ele não escreveu certo, né?! Senão ele vai ficar aprendendo com o erro. Aquela questão do erro, ‘ah, é natural, tem que errar mesmo, aprender com o erro’, mas se você não intervir, ele vai aprender errado e não vai aprender. Então, tem que ser aquela questão do ensino explícito ali. Olha, você acertou duas letras, as outras a gente precisa corrigir, porque assim, assim e assim. Então, eles vão aprendendo com isso, sabe?! (sic) (Dora).

A docente explicita a sua compreensão sobre o papel do erro no processo de aprendizagem, reconhecendo-o como parte natural do desenvolvimento, mas ressaltando a importância da mediação pedagógica em direção à escrita, norma padrão (ela referia-se à avaliação diagnóstica com base na psicogênese da língua escrita).

Ao afirmar que não pode dizer que o aluno escreveu certo, quando há incorreções, ela aponta a necessidade de, a partir de um ensino explícito, realizar a intervenção direta ajudando o estudante a identificar e superar os equívocos em direção à escrita convencional. Em diálogo com a perspectiva da Sociolinguística Educacional, essa prática demonstra sensibilidade à trajetória do aluno, sem desconsiderar os objetivos da aprendizagem do processo de alfabetização. Pela descrição da docente e pelas observações, por tratar-se de uma turma de 1º ano, ora ela referia-se a erros ligados à ortografia, que é um sistema de convenções, ora a erros resultantes da interferência dos traços de oralidade (Bortoni-Ricardo, 2025), sendo o último em maior incidência pela etapa escolar em que encontravam-se.

A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2025) destaca que a reflexão sobre a língua deve ser uma preocupação principal da escola, especialmente quando os estudantes deparam-se com a língua

escrita, que era o caso descrito acima.

Em aproximação à esse episódio, durante a entrevista de Mia, docente do 2º ano, ao tratar de eventos de letramento, a docente enfatiza que a integração entre os componentes curriculares acontece sempre, por exemplo ao responder um exercício de matemática e fazer o registro em forma de texto no livro, há a integração entre os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, “a tal da interdisciplinaridade, é a mesma coisa, você tá num determinado assunto você tá abordando o outro”. A docente destaca ainda, aproximando-se desta categoria de análise, que:

é aquilo que eu falei da produção de texto, eu priorizo uma questão, é claro que tem hora que você vê uma coisa errada, mas não é o momento. E a criança percebe o que é que ela errou, então ela faz a leitura e vê o que errou, ‘e que você achou?’ ‘o que é que você entendeu?’ né?! e a oralidade trabalhar muito oralidade ter muito acolhimento (Mia).

Nas primeiras etapas do ensino fundamental, sobretudo no processo de alfabetização, há o desafio de ampliar e desenvolver os usos orais da Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, favorecer a entrada no mundo da escrita (Dolz, Silva, Cobucci, 2023). Considerando que a aquisição da linguagem é resultado de um processo de aprendizagem e que a escola é a instituição formal responsável por organizar e desenvolver diversas aprendizagens, é fundamental que as práticas pedagógicas considerem o erro como parte desse processo, promovendo espaços de escuta, reflexão e mediação que respeitem os tempos e os modos de apropriação da linguagem de cada aluno.

A fala de Mia corrobora com esse entendimento, uma vez que a docente ilustra essa perspectiva ao relatar que, diante de um erro percebido na produção textual do aluno, opta por não corrigi-lo imediatamente, deixa que ele se expresse, e cria condições para que o aprendiz possa identificar e compreender o que escreveu, indagando-o: “e que você achou?; o que é que você entendeu?”. Ao promover momentos de leitura e reflexão com os alunos, a docente valoriza a construção do conhecimento linguístico de forma processual e significativa, com inteira participação dos aprendizes na construção deste caminho com vistas ao alcance da escrita convencional.

O destaque feito por Mia em trabalhar a oralidade e acolher os estudantes evidencia sua preocupação com a integração entre as dimensões oral e escrita da linguagem, o que nos chamou a atenção, especialmente considerando que, em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica, desenvolver os usos orais da língua, torna-se desafiador (XXX, 2024). Enquanto a maioria das docentes observadas direcionava suas práticas prioritariamente à escrita, Mia criava espaços para o trabalho com a oralidade. Um exemplo significativo foi a atividade de contar histórias a partir de uma “caixa de objetos” levada por ela para a sala de aula, nessa proposta, promovia-se não apenas o uso da fala, mas também a escuta atenta, a criatividade (para inventar a história), bem como o compartilhamento de sentidos entre os colegas. Ainda que fosse uma atividade monitorada, por ocorrer sob o olhar da professora e dos pares (e na ocasião, da pesquisadora), constituía-se como um evento de oralidade, conforme compreendido por Bortoni-Ricardo (2004).

O trabalho para a oralidade coordenado pela professora corroborou com a provocação de Bagno (1999, p. 52), ao destacar que, mesmo que não aprendamos a ler e escrever sempre teremos

a fala, a língua materna e através dela nos comunicamos e por isso deve ser sempre plural e não excludente, ressaltamos que o trabalho proposto apresenta-se como uma atividade de exercício da própria língua materna, pois quando ainda bebê aquela criança aprende de forma natural e espontânea (Perini, 2000, p.03).

Em síntese, os relatos e observações realizadas nas classes de Dora e Mia evidenciam que o erro, longe de ser entendido como falha, é reconhecido como parte constitutiva do processo de aprendizagem em classes de alfabetização. No mesmo sentido, as práticas docentes observadas revelam mediações sensíveis e acolhedoras com vistas ao encorajamento do estudante, mostrando-lhes o que já foi apreendido, ora por meio de intervenções explícitas, ora pela escuta atenta e pelo incentivo à autonomia do aluno na identificação das incorreções. Contudo, a análise das situações vivenciadas indica que essa mediação nem sempre se efetiva de forma a valorizar os repertórios linguísticos dos alunos, como se observa na intervenção da professora Mia, que desconsiderou a resposta da aluna por se tratar de uma referência da língua espanhola. Tal postura limitou o potencial formativo da devolutiva e não favoreceu avanços progressivos e contínuos, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que integrem a variação linguística ao processo de alfabetização.

Após uma análise dos relatos e dos posicionamentos docentes acerca das percepções do erro, interessa-nos um breve destaque acerca de como os aprendizes percebem e compreendem o erro, esse conceito socialmente construído.

Em episódio vivenciado, em classe de alfabetização de 2º ano, a docente perguntou a uma estudante se ela estava fazendo tratamento com fono (referindo-se ao profissional fonoaudiologista), a estudante em questão faz trocas fonéticas por não conseguir pronunciar o /r/. Os demais estudantes escutando tal questionamento indagaram ‘o que é “fono”?’ e “para que serve?’. A docente explicou que é um profissional que auxilia na fala, quando você não consegue pronunciar alguns sons, como a não pronúncia do /r/. Um estudante então destaca, “acho que o Cebolinha precisa de fono”.

O estudante refere-se ao personagem de Maurício de Souza que não consegue realizar a pronúncia do /r/. A fala desse estudante evidencia uma percepção entre o seu modo de falar e modos que lhes são estranhos. Além disso, o episódio presenciado revela que, desde muito cedo, as crianças internalizam noções de certo e errado ligadas não só à escrita, mas também à fala, associando variações fonéticas a algo que precisa ser corrigido. A observação feita sobre o personagem da Turma da Mônica, Cebolinha, embora carregada de humor, indica que a dificuldade de pronunciar o /r/ já é percebida, por crianças de em média 7 anos, como um desvio, algo anormal que demanda intervenção e correção.

Segundo as falas docentes e dos discentes apresentadas, percebemos que a ideia do ‘erro’ é muito comum e constante principalmente na língua brasileira onde a escrita e a pronúncia apresentam um distanciamento, porque esse aspecto já está inserido socialmente. Perini (2000, p.6-7) nos traz um exemplo

Vamos começar com um caso bem simples, que tem a ver com a relação entre a ortografia e a pronúncia: a primeira vogal da palavra tomate, na pronúncia, é u. Isso não é característica da “pronúncia inulta”, mas da fala de todas as pessoas, de qualquer classe social ou nível de escolarização. Se você não acredita, vá ao mercado ou ao sacolão e fique de tocaia junto a

uma banca de legumes: quantas pessoas perguntam o preço do “tumate”, e quantas perguntam o do “tomate”? Você rapidamente se convencerá de que a pronúncia normal é com u. No entanto, muita gente nega isso.[...] Foram levados a acreditar que o “certo” é pronunciar como se escreve (sempre que possível); é como se a escrita tivesse primazia sobre a pronúncia. Daí, passam a acreditar que aquilo que ouvem a todo momento não existe.

Nessa perspectiva, chama-nos a atenção o fato de que, mesmo na fase de alfabetização, os estudantes já percebem a oralidade, e não apenas a escrita, como passível de julgamento, o que levanta uma importante questão: que formas de linguagem são legitimadas pela escola (e socialmente) e quais são silenciadas ou tratadas como erro? Isso evidencia como o olhar sobre a linguagem tende a se formar, desde a infância, a partir de um referencial normativo, que pouco dialoga com a ideia de variedade linguística.

Na próxima seção, seguiremos às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer a variação linguística como parte constitutiva da linguagem e do sujeito, promovendo uma mediação pedagógica que valorize a diversidade e oriente o estudante na adequação de suas produções em diferentes contextos de uso da língua, sem apagar sua identidade linguística insere-se na prática educativa, cada vez mais, como um objetivo a ser alcançado.

A escola, ao não problematizar as percepções dos estudantes acerca do erro, das variações e diversidades linguísticas e ao não promover discussões que valorizem as diferentes formas de falar, contribui, ainda que de forma velada, para o reforço de estigmas linguísticos. Assim, a ausência de uma abordagem linguística crítica e inclusiva limita a construção de uma consciência linguística plural, aspecto defendido na Sociolinguística Educacional.

Nesse contexto, retomando o objetivo deste estudo, destacamos dois aspectos. As práticas docentes observadas, refletem a mediação do erro como um recurso para a construção de novos conhecimentos e para a promoção da reflexão por parte dos próprios estudantes. No que se refere às variações linguísticas como expressão identitária, o episódio analisado evidencia que a solidão do trabalho docente, somada ao excesso de demandas a que professoras são submetidas, pode favorecer intervenções descontextualizadas e que distanciam-se da consideração da variação linguística em classes de alfabetização, mesmo que ao longo das observações da rotina de sala de aula tenha sido possível presenciar o carinho e a empatia demonstrados pela professora aos estudantes migrantes e às suas histórias.

A título de síntese, destacamos a importância de reconhecer e acolher as variações linguísticas como expressão identitária, assim como de mediar o erro nas práticas docentes considerando as variedades linguísticas utilizadas nos domínios do lar, do lazer, da igreja e de outros espaços sociais vivenciados pelo aprendiz. Propiciando o conhecimento da variedade padrão em diálogo com a não padrão, e não em oposição. Por fim, a reflexão e prática docente devem ser orientadas

pelo respeito e inclusão linguística, de tal modo que a reflexão sobre a língua seja uma preocupação central da escola.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2020.
- BARTHES, Roland. **Aula.** São Paulo: Cultrix, 1978.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SILVA, Kleber Aparecido. Sociolinguística Educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. 2022. **Linguagem em (Dis)Curso.** DOI:<https://doi.org/10.1590/1982-4017-220114-9221>.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Sociolinguística Educacional.** São Paulo: Contexto, 2025.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Curriculo em Movimento da Educação Básica:** ensino fundamental: anos iniciais – anos finais. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Carta de Serviços:** ensino especial. Brasília: SEEDF, 2024a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/carta-de-servicos-ensino-especial/>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- DISTRITO FEDERAL. SEEDF/SUBIN/DSADHD. **Caderno Pedagógico Estudantes Migrantes.** 2024b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Caderno_Pedagogico_Estudantes_Migrantes.pdf Acesso em : 29 jun 2025.
- DOLZ, Joaquim; SILVA, Kleber; COBUCCI, Paula. Das análises de gêneros textuais/discursivos às propostas didáticas: entrevista com Joaquim Dolz. **Entre Palavras.** Fortaleza, 2023. DOI:[10.22168/2237-6321-22645](https://doi.org/10.22168/2237-6321-22645).
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura de mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). **Diversidade Linguística - No Brasil, são faladas mais de 250 línguas.** Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/ndl> Acesso em: 26 jun 2025.
- Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal– IPEDF Codeplan. **Pesquisa Distrital por**

Amostra de Domicílios Ampliada - 2024. Disponível em: https://pdad.ipe.df.gov.br/files/reports/Relat%C3%B3rio_-_DF_-_Geral_-160325.pdf. Acesso em: 20 jun 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2022.

MACHADO VIEIRA, M. dos S.; BARBOSA, J. B. **Projeto Plataforma da Diversidade Linguística Brasileira.** 2022. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/projeto-plataforma-diversidade-linguistica-brasileira/> Acesso em: 26 jun 2025

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. Trabalho pedagógico com as narrativas: processos de autoria e relações estéticas. **Linhas Críticas**, v. 24, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/18987>. Acesso em: 1 set. 2023.

PERINI, Mário A.(1997): **Sofrendo a gramática:ensaios sobre a linguagem.** São Paulo, Ática.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. 6. reimpr. São Paulo: Contexto, 2023.

VIANA, Emely Crystina da Silva. **Alfabetização como direito:** estratégias de intervenção e o ensino ajustado às necessidades de aprendizagem de estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização. 2024. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

Submissão em: 15/08/2025

Aceite em: 18/12/2025