



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NA GINGA DA LÍNGUA: POR UMA PEDAGOGIA DO RESPEITO

KARINA MAYARA LEITE VIEIRA

**Rio Claro – SP
2026**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NA GINGA DA LÍNGUA: POR UMA PEDAGOGIA DO RESPEITO

KARINA MAYARA LEITE VIEIRA

Tese apresentada ao Instituto de Biotecnologia do campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Laura Noemi Chaluh

**Rio Claro – SP
2026**

V658g Vieira, Karina Mayara Leite
Na gíngua da língua : por uma Pedagogia do Respeito /
Karina Mayara Leite Vieira. -- Rio Claro, 2026
290 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Laura Noemi Chaluh

1. Língua portuguesa Estudo e ensino. 2. Letramento. 3.
Língua portuguesa Variação. 4. Educação. 5. Sociolinguística.
I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa pode gerar impactos positivos no âmbito pedagógico e educacional, especialmente na escola onde foi realizada, pertencente à rede municipal de Campinas, estado de São Paulo, onde seguirei atuando como professora efetiva de Língua Portuguesa. Os conhecimentos adquiridos com a pesquisa podem tanto qualificar as minhas aulas, como contribuir para o fortalecimento do projeto pedagógico da escola ao serem compartilhados nos espaços democráticos de discussão. Também pretendo compartilhar este trabalho em outras unidades escolares, qualificando o debate curricular sobre ensino de língua na rede de ensino do município, bem como no contexto de outras redes. No âmbito acadêmico, a pesquisa apresenta relevância social, ao aproximar a teoria educacional e sociolinguística da realidade da sala de aula, propondo uma Pedagogia do Respeito. Essa proposta pedagógica enfrenta o problema do preconceito linguístico e de outras violências, defendendo práticas que respeitam e valorizam os saberes culturais dos educandos e suas variedades de uso da língua, bem como a diversidade cultural e linguística do país, o que pode contribuir para o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4, na busca por uma educação mais democrática, inclusiva e justa.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research has the potential to generate positive impacts within the pedagogical and educational realms, especially at the municipal public school in Campinas, state of São Paulo, where it was conducted, and where I will continue to work as a tenured Portuguese Language teacher. The knowledge acquired through this study can both qualify my own teaching practices and contribute to strengthening the school's political-pedagogical project when shared within democratic spaces for discussion. Furthermore, I intend to share this work with other school units, enriching the curricular debate on language teaching across the municipal school system as well as within other educational contexts. In the academic sphere, this study holds social relevance by bridging educational and sociolinguistic theory with classroom reality, proposing a Pedagogy of Respect. This pedagogical framework confronts the problem of linguistic prejudice and other forms of violence, advocating for practices that respect and value the students' cultural knowledge, their language varieties, and the country's cultural and linguistic diversity. Consequently, it contributes to Sustainable Development Goal 4 in the movement towards a more democratic, inclusive, and equitable education.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: NA GINGA DA LÍNGUA: POR UMA PEDAGOGIA DO RESPEITO

AUTORA: KARINA MAYARA LEITE VIEIRA

ORIENTADORA: LAURA NOEMI CHALUH

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação,
pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 LAURA NOEMI CHALUH
Data: 13/03/2026 09:56:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Rio Claro - IB

Documento assinado digitalmente
 NIMA IMACULADA SPIGOLON
Data: 13/03/2026 10:21:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. NIMA IMACULADA SPIGOLON (Participação Virtual)
Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais / UNICAMP - Universidade
Estadual de Campinas – SP

Documento assinado digitalmente
 ANA LUCIA GUEDES PINTO
Data: 18/03/2026 21:02:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. ANA LÚCIA GUEDES PINTO (Participação Virtual)
Departamento de Metodologia do Ensino / UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - SP

Documento assinado digitalmente
 MARINA CELIA MENDONÇA
Data: 14/03/2026 21:32:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. MARINA CÉLIA MENDONÇA (Participação Virtual)
Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas / UNESP / Câmpus de Araraquara -
FCLAr

Documento assinado digitalmente
 ADRIANA JULIANO MENDES DE CAMPOS
Data: 17/03/2026 09:12:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. ADRIANA JULIANO MENDES DE CAMPOS (Participação Virtual)
Departamento de Letras - Núcleo de Estudos Acadêmicos / UNIJALES - Centro Universitário de Jales

Rio Claro, 12 de março de 2026.

Para todos os educandos brasileiros, que a escola seja um lugar de respeito e valorização de suas identidades, culturas e variedades linguísticas.

AGRADECIMENTOS

Reverencio e agradeço à espiritualidade que me nutre e à ancestralidade que me sustenta.

Agradeço às pessoas queridas da minha vida, aos meus lugares de pertencimento: família, amigos, escola, universidade.

Agradeço às minhas origens, à minha mãe, ao meu pai, à minha irmã, aos meus irmãos e às minhas sobrinhas e sobrinhos, é uma honra ser parte dessa linhagem.

Agradeço aos meus afilhados, à minha comadre e ao meu compadre, é uma alegria imensa ser madrinha e fazer parte dessa família.

Agradeço o afeto da minha rede de amigas e amigos. Já dizia Emerica, “quem tem um amigo tem tudo” e eu tenho a sorte de ter bem mais de um.

Agradeço à toda comunidade escolar da EMEF/EJA Maria Pavanatti Fávaro pelo trabalho coletivo e por todo o incentivo durante as várias etapas da pesquisa. Agradeço às minhas alunas e alunos, às minhas ex-alunas e ex-alunos, em especial aos participantes desta pesquisa, aos familiares, às funcionárias e funcionários, à equipe de professoras e professores e à equipe gestora.

Estendo os agradecimentos às educadoras e educadores da rede municipal de Campinas com quem tenho a oportunidade de trocar e aprender.

Agradeço à professora orientadora Laura pelo apoio, pelo olhar amoroso e pela postura responsável e acolhedora para comigo e meu trabalho.

Estendo os agradecimentos às colegas do nosso GREEFA, Grupo de Estudo Escola, Formação e Alteridade.

Agradeço às professoras da banca pela leitura atenta, amorosa e responsável, que muito contribuíram para o desenvolvimento e finalização deste trabalho.

Sou grata pelas possibilidades de formação que a universidade pública me proporcionou, sou grata à UNESP. Com este trabalho, felicito minha universidade pelos seus 50 anos completos neste 2026.

Sou grata por trabalhar na e pela escola pública e me somar ao povo de luta por uma educação respeitosa, justa, responsável e democrática.

*Quando nós falamos tagarelando
E escrevemos mal ortografado
Quando nós cantamos desafinando
E dançamos descompassado
Quando nós pintamos borrando
E desenhamos enviesado
Não é porque estamos errando
É porque não fomos colonizados*

– Nêgo Bispo

RESUMO

Esta pesquisa partiu da problemática de que há no imaginário linguístico do país a ideia de que as variedades da língua que se distanciam do que se convencionou como norma-padrão são inferiores, erradas, menos legítimas. Esse pensamento, baseado na lógica da colonialidade, ao conceber a diversidade linguística como marca de inferioridade, funda o preconceito linguístico, que gera nos falantes brasileiros uma baixa autoestima em relação ao uso de sua própria língua. No contexto educacional, o ensino prescritivo de língua encarrega-se de reforçar essa visão equivocada e sem base científica, ao hipervalorizar a norma-padrão em detrimento das variedades linguísticas e privilegiar a escrita, negligenciando as práticas de oralidade. Diante disso, o objetivo principal deste estudo foi compreender o ensino do português brasileiro em uma perspectiva pluralista e democrática, em busca de uma pedagogia que reconheça, respeite e valorize as variedades da língua brasileira e os saberes culturais e linguísticos dos educandos. Trata-se de uma investigação qualitativa, na linha da pesquisa narrativa de experiências educativas, fundamentada na pedagogia de Paulo Freire, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, nos pressupostos da Sociolinguística e nos estudos dos letramentos. A pesquisa se desenvolveu no contexto de uma escola pública municipal da cidade de Campinas, estado de São Paulo, onde atuo como professora de Língua Portuguesa desde 2018. O conjunto de dados foi composto pelas produções dos meus alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental do período de 2020 a 2023, e pelas minhas narrativas de sala de aula registradas entre 2018 e 2023. Para o tratamento dos dados, o paradigma indiciário foi tomado como inspiração, orientando a interpretação do corpus por meio da leitura atenta de detalhes aparentemente insignificantes, porém fundamentais para uma compreensão mais aprofundada; o percurso analítico seguiu também a prática do cotejamento de textos, o que consistiu em comparar os dados entre si e relacioná-los a outros textos, aos referenciais com os quais este trabalho dialoga. A pesquisa chegou, assim, à defesa de uma Pedagogia do Respeito no ensino de língua, que apresenta fundamentos, princípios, posturas e práticas pedagógicas para uma educação linguística pluralista e democrática. A trama desta tese foi tecida pela narrativa dos caminhos percorridos por professora e alunos: o caminho das práticas de oralidade em roda, do ritmo e poesia dos letramentos das culturas periféricas, o caminho do trabalho com a palavra escrita, indo dos letramentos da escrita padrão à valorização dos registros escritos que desafiam os limites da norma, e caminhos além da palavra, com textos multimodais, com multiletramentos.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; letramentos; pedagogia freiriana; pesquisa narrativa; variação linguística.

ABSTRACT

This research originated from the problem that within the country's linguistic imaginary lies the idea that language varieties that diverge from what has been conventionalized as the standard norm are inferior, incorrect, and less legitimate. This ideology, rooted in the logic of coloniality, conceives linguistic diversity as a mark of inferiority and establishes linguistic prejudice, which generates low self-esteem among Brazilian speakers regarding the use of their own language. In the educational context, prescriptive language teaching is responsible for reinforcing this flawed and scientifically baseless view by overvaluing the standard norm to the detriment of linguistic varieties and privileging writing, neglecting orality practices. Against this background, the main objective of this study was to understand the teaching of Brazilian Portuguese from a pluralistic and democratic perspective, seeking a pedagogy that recognizes, respects, and values the varieties of the Brazilian language as well as the cultural and linguistic knowledge of the learners. This is a qualitative investigation within the line of narrative inquiry of educational experiences, grounded in Paulo Freire's pedagogy, the perspective of the Bakhtin Circle, the premises of Sociolinguistics, and studies of literacies. The research developed within the context of a municipal public school in the city of Campinas, state of São Paulo, where I have been acting as a Portuguese Language teacher since 2018. The body of data was composed of the productions of my students from the 6th to the 9th grade of Middle School between 2020 and 2023, and of my classroom narratives recorded between 2018 and 2023. For working with the data, the indiciary paradigm was taken as an inspiration, guiding the interpretation of the corpus through a close reading of seemingly insignificant yet fundamental details for a deeper understanding; the analytical path also followed the practice of text juxtaposition, which consisted of comparing the data with one another and relating them to other texts and the frameworks with which this work dialogues. Thus, the research arrived at the defense of a Pedagogy of Respect in language education, presenting foundations, principles, stances, and pedagogical practices for a pluralistic and democratic linguistic education. The tapestry of this thesis was woven through the narrative of the routes walked by teacher and learners: the route of orality practices in circles, of the rhythm and poetry of literacies from peripheral cultures, the route of working with the written word, moving from standard written literacies to the valorization of written records that challenge the boundaries of the norm, and routes beyond the word, with multimodal texts and multiliteracies.

Keywords: Portuguese language teaching; literacies; Freirean pedagogy; narrative inquiry; linguistic variation.

Title in English: In the *ginga* of the language: for a Pedagogy of Respect

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Autorretrato	27
Figura 2 – Resultado do censo escolar sobre raça/cor	36
Figura 3 – Resultado do censo escolar sobre trajetória escolar dos alunos	37
Figura 4 – Resultado do censo escolar sobre escolaridade dos responsáveis	38
Figura 5 – Apresentação dos dados	40
Figura 6 – Portfólios	42
Figura 7 – Arte da aluna Criatividade	47
Figura 8 – História sociolinguística do Brasil	88
Figura 9 – Desembarque estimado de africanos no Brasil - Séculos XVI-XVIII	92
Figura 10 – Chamada de notícia do Diário de Notícias de Portugal	99
Figura 11 – Mapa dialetal do Brasil	109
Figura 12 – Esquema de estigmatização linguística conforme a pirâmide social....	113
Figura 13 – Arte da aluna Criatividade	135
Figura 14 – Dança circular com o 8º ano	141
Figura 15 – Roda descritiva da tese	142
Figura 16 – Nomes fictícios dos sujeitos da pesquisa	148
Figura 17 – Palavras preferidas da turma A	149
Figura 18 – Palavras preferidas da turma B	149
Figura 19 – Arte feita pela aluna Amizade	150
Figura 20 – Trecho do texto escrito por Amizade	150
Figura 21 – Arte feita pela aluna Felicidade	151
Figura 22 – Texto escrito pela aluna Gratidão	151
Figura 23 – Arte feita pela aluna Luz	152
Figura 24 – Texto escrito pela aluna Luz	152
Figura 25 – Arte feita por Criatividade	153
Figura 26 – Texto escrito por Criatividade	153
Figura 27 – Arte feita pela aluna Amor	154
Figura 28 – Texto escrito pelo aluno Expressão	154
Figura 29 – Arte feita pela aluna Vida	155
Figura 30 – Texto escrito pela aluna Vida	155
Figura 31 – Arte do meu nome feita pelo aluno Superação	156

Figura 32 – Proposta de escrita no Google sala de aula.....	158
Figura 33 – Trecho do diário do aluno Fé.....	159
Figura 34 – Arte feita pela aluna Poesia.....	160
Figura 35 – Trecho do texto de apresentação escrito pela aluna Sororidade	162
Figura 36 – Trecho do texto de apresentação escrito pelo aluno Fé.....	162
Figura 37 – Trecho do texto de apresentação escrito pelo aluno Lealdade	162
Figura 38 – Trecho do texto de apresentação escrito pela aluna Curiosidade	163
Figura 39 – Trecho do texto de apresentação escrito pela aluna Amizade	163
Figura 40 – Trecho do texto de apresentação escrito pela aluna Gratidão	163
Figura 41 – Trecho do texto de apresentação escrito pela aluna Gentileza.....	164
Figura 42 – Cartaz Sonho, 8º ano A.....	166
Figura 43 – Texto do aluno Alegria	174
Figura 44 – Texto da aluna Gentileza	175
Figura 45 – Texto do aluno Fé.....	176
Figura 46 – Registro de uma das assembleias ocorridas na escola	185
Figura 47 – Texto do aluno Paz.....	191
Figura 48 – Trecho da carta de apresentação do aluno Arte.....	196
Figura 49 – Poema escrito por Lealdade	209
Figura 50 – Trecho de texto escrito por Generosidade	209
Figura 51 – Texto escrito por Carisma.....	209
Figura 52 – Trecho de texto escrito por Ritmo.....	210
Figura 53 – Texto registrado por Sensibilidade	210
Figura 54 – Texto escrito por Luz	211
Figura 55 – Texto escrito por Gentileza	211
Figura 56 – Texto escrito por Consciência.....	212
Figura 57 – Miguel com a turma do 7ºB durante a oficina de hip-hop.....	216
Figura 58 – Print da citação que finaliza o videoclipe.....	218
Figura 59 – Reportagem sobre violência escolar	226
Figura 60 – Reportagem sobre o machismo	227
Figura 61 – Reportagem sobre saúde mental	228
Figura 62 – Expressão da aluna Gentileza	232
Figura 63 – Expressão da aluna Calma	233
Figura 64 – Expressão do aluno Bondade	234

Figura 65 – Expressão da aluna Coragem.....	234
Figura 66 – Texto escrito por Estilo	235
Figura 67 – Texto escrito por Liberdade	236
Figura 68 – Texto da aluna Ritmo.....	236
Figura 69 – Trecho do texto da aluna Sororidade	237
Figura 70 – Texto do aluno Consciência.....	238
Figura 71 – Texto da aluna Gentileza	238
Figura 72 – Texto do aluno Fé.....	239
Figura 73 – Texto do aluno Diversidade	239
Figura 74 – Texto do aluno Lealdade	240
Figura 75 – Texto da aluna Amor.....	240
Figura 76 – Texto da aluna Calma.....	241
Figura 77 – Meme 1 de Machado de Assis	244
Figura 78 – Meme 2 de Machado de Assis	245
Figura 79 – Meme dos @funkeiroscults	246
Figura 80 – Meme da turma A.....	247
Figura 81 – Meme da turma B.....	248
Figura 82 – Arte da aluna Liderança	250
Figura 83 – Arte da aluna Poesia	250
Figura 84 – Capa da apresentação em slides da oficina.....	252
Figura 85 – Arte feita pela aluna Poesia.....	253
Figura 86 – Arte feita pelas alunas Gentileza e Liderança	254
Figura 87 – Arte feita pela aluna Liderança	256

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Termos de busca e resultados.....	71
Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas para leitura.....	73
Quadro 2 – Organização dos trabalhos para a discussão.....	74

SUMÁRIO

MEMORIAL: SOU PORQUE SOMOS	16
1. INTRODUÇÃO: ABRINDO A RODA!	28
1.1. Da escolha do tema	28
1.2. Do problema de pesquisa.....	32
1.3. Contexto da pesquisa.....	34
1.4. Sujeitos da pesquisa	39
1.5. Dados da pesquisa.....	40
1.6. Objetivos da pesquisa	44
1.7. Da tese e sua organização.....	45
PARTE UM – NO GIRO DA TEORIA.....	47
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	48
2.1. Pesquisa narrativa de experiências educativas.....	48
2.2. Base teórica	50
2.2.1. Perspectiva bakhtiniana	51
2.2.2. Pedagogia freiriana	55
2.2.3. Freire e a perspectiva decolonial.....	59
2.2.4. Perspectiva benjaminiana	63
2.3. Análise dos dados: a inspiração no paradigma indiciário e a prática do cotejamento de textos	65
2.4. Levantamento bibliográfico.....	68
2.5. Discussão dos trabalhos	75
3. FORMAÇÃO DA NOSSA LÍNGUA: DESCOLONIZANDO A HISTÓRIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	82
3.1. Entre a barbárie e a cultura: dialética da história da nossa língua	82
3.2. Resumo da história sociolinguística do Brasil	84
3.3. Quando o português influenciou o tupi: as matrizes indígenas	89
3.4. As mães que pariram a nossa língua	91
4. LÍNGUA, VARIEDADES LINGÜÍSTICAS E NORMAS	98
4.1. Que língua falamos?	98
4.2. O ponto de vista saussuriano cria o objeto da Linguística	104
4.3. A visão bakhtiniana reconhece a língua como atividade social	105
4.4. A natureza da língua é variável	107
4.4.1. Variedade histórica ou diacrônica.....	108
4.4.2. Variedade sociocultural ou diastrática	108
4.4.3. Variedade geográfica ou regional ou diatópica.....	109
4.4.4. Variedade situacional ou diafásica	110

4.5. Norma, norma culta, norma-padrão e norma gramatical	110
--	-----

5. ENSINO DE GRAMÁTICA, PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ESTUDOS DOS LETRAMENTOS 117

5.1. Ensinar a língua aos bárbaros: o papel das gramáticas.....	117
5.2. Os documentos curriculares e o ensino de Língua Portuguesa na escola	120
5.3. A pedagogia da variação linguística e os estudos dos letramentos.....	128

PARTE DOIS – NA GINGA DA LÍNGUA BRASILEIRA..... 135

6. A GINGA, A GÍRIA, A GIRA, A RODA: O CAMINHO CIRCULAR DA PRÁXIS 136

6.1. O movimento inaugura o caminho.....	136
6.2. Entra na roda!.....	138
6.3. Roda descritiva da tese	142

7. POR UMA PEDAGOGIA DO RESPEITO 145

7.1. Respeito às identidades dos educandos	145
7.2. Respeito aos sonhos dos educandos.....	160
7.3. Respeito aos saberes linguísticos dos educandos.....	170

8. NA RODA DA ORALIDADE: A PALAVRA FALADA 180

8.1. Respeito à voz do outro.....	180
8.2. Assembleias e rodas de conversa na construção de uma escola de convivência democrática.....	183
8.3. Violência: a faca que corta a trama da narrativa	189
8.4. Comunicação não-violenta: uma questão ética.....	192

9. RITMO E POESIA NA SALA DE AULA..... 197

9.1. Na mira da palavra cantada	198
9.2. Slam: o pá da palavra recitada.....	205
9.3. Música “Respeito”: uma resposta ao preconceito	213

10. PRÁTICAS DE LETRAMENTO: DO ORAL AO ESCRITO, DAS VARIEDADES PADRÃO À LIVRE EXPRESSÃO..... 219

10.1. Da fala para a escrita, da escrita para a fala	219
10.2. A escrita jornalística como prática de letramento	222
10.3. Escrita livre, livre expressão.....	230

11. DO VERBAL AO NÃO-VERBAL: ALÉM DA NORMA, ALÉM DA PALAVRA .. 243

11.1. Da literatura aos memes: Machado de Assis traduzido em linguagem digital periférica	243
11.2. Da grafia aos grafites: a escrita manuscrita como arte.....	249

PARTE FINAL – FECHANDO A RODA!	256
12. FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS, POSTURAS E PRÁTICAS DA PEDAGOGIA DO RESPEITO	257
12.1. Dos fundamentos	257
12.2. Dos princípios, posturas e práticas da Pedagogia do Respeito	261
13. LIÇÕES DA PEDAGOGIA DO RESPEITO	264
13.1. “Contra o preconceito, respeito é a resposta”	264
13.2. Contra a colonialidade, o caminho da <i>práxis</i>	268
13.3. Contra o opressor que nos habita: coragem, diálogo, amor	271
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	274
APÊNDICES	286
Apêndice 1	286
Apêndice 2	287
Apêndice 3	288
Apêndice 4	290

MEMORIAL: SOU PORQUE SOMOS

Um título que se movimenta aos olhos de quem me lê, *Na ginga da língua*: por uma Pedagogia do Respeito. Que felicidade é dar nome a algo que é parte de nós. O nome que os familiares escolhem para uma criança, o nome que um autor dá à sua obra. Nomear é dar vida, materializar uma existência em uma ou mais palavras é uma forma bonita de apresentá-la para o mundo.

Este trabalho é parte de mim, pois a ele dediquei amorosamente o que tenho de mais precioso: o meu tempo de vida. “Tempo não é dinheiro, é o tecido da nossa vida”, assim me ensinou o professor Antonio Candido, mestre cuja obra me acompanhou na minha formação inicial. E é com o tecido da minha e de tantas existências que nasceu este trabalho. Compõem o corpo desta tese memórias da sala de aula narradas pela minha escrita, registros variados dos alunos sujeitos da pesquisa, minhas interpretações e interlocuções com a teoria, alguns diálogos com a literatura, a música, partilhas das minhas/nossas leituras do mundo e da palavra.

“Professora, se eu fosse contar toda a minha vida, daria um livro”, confissão de aluno que já escutei mais de uma vez em sala de aula. “Daria um filme”, frase que canta na minha mente pela voz do poeta Mano Brown. “Daria uma tese?”, questão que me acompanhou por anos sempre que descobria algo na prática e pensava em voltar à universidade para compartilhar a pesquisa feita diariamente no chão da escola.

E virou tese. Tese que se tece com linhas de um novelo emaranhado de memórias, que tentei desenrolar para encontrar algum início, mas o máximo que achei foram algumas linhas soltas que ensaiam um começo. Reuni-as neste texto inicial, onde me apresento com recortes que compõem a tecitura de quem sou, lembranças que, de algum modo, se relacionam ao trabalho aqui construído.

A tradição da escrita de memoriais em teses e dissertações me orienta a focar a narrativa em meu percurso acadêmico e profissional. Mas além de ser aluna e professora, sou filha, neta, sobrinha, irmã, tia, cidadã. Minha origem me atravessa, minha formação familiar me constitui, minha relação com os lugares onde nasci, cresci, morei e resido hoje são linhas que costuram o tecido-vida de quem aqui

escreve: sou muitas e sou porque são as/os que me formaram e me formam todos os dias. Sou porque somos.¹

Por isso, peço licença para narrar inicialmente sobre aquelas/es que vieram antes de mim, compartilhando um pouco sobre as mulheres da minha família. Tenho me conectado à força feminina que minhas antepassadas me deixaram como herança, e que me sustenta em cada ação da minha vida. Com a permissão e a benção delas, escrevo. E espero honrá-las com este trabalho.

Sou Karina Mayara Leite Vieira. Tenho um nome composto e o sobrenome da minha família materna. Mayara, nome que não uso muito, é uma provável variação do tupi, *maya* (mãe) e *arya* (avó por parte de mãe), podendo ser traduzido por bisavó – uma espécie de conexão gráfica que liga o meu primeiro nome ao sobrenome da minha linhagem.

Sou de uma família de trabalhadoras/es. Meu avô materno era alfaiate; minha avó materna, dona de casa. Sou filha, neta, bisneta, sobrinha, irmã de mulheres fortes, felizmente e infelizmente, pois sonho com um mundo onde nós mulheres possamos descansar de sermos fortes o tempo todo.

Cresci vendo minha mãe trabalhar e estudar, em busca da realização da profissão dos seus sonhos. Hoje, em nossa cidade natal, é chamada de “doutora” Dirce, título de cortesia que ela recebeu dos nossos conterrâneos assim que começou a advogar. É avó de sete crianças, meus sobrinhos e sobrinhas, e desconfio que este seja seu título preferido. Acompanhando sua carreira de longe, não sei mensurar quantas vidas minha mãe já impactou com sua dedicação na área do direito previdenciário.

Com ela, aprendi o valor dos estudos e a importância do trabalho para nós, mulheres. Dela herdei a inteligência, a desenvoltura para falar e me posicionar, a preocupação com as causas sociais. E sei que também ela aprende comigo desde que virei a sua matéria preferida em seu último ano da faculdade.

¹ Tradução de Ubuntu, filosofia africana bantu. É a ideia de que nós nos tornamos humanos quando nos relacionamos, quando reconhecemos o outro e somos reconhecidos por ele.

Minha avó materna não lia ou escrevia, só assinava o nome: Maria. Falava pouco, com um sotaque português, já que seu pai, meu bisavô, era nascido em Portugal, e migrou, ainda criança, para o Brasil. Desconfio que minha primeira reflexão metalinguística aconteceu quando percebi que minha avó pronunciava diferente o *ti*. Eu achava que, assim como eu, todo mundo falava *ti* com som de /tchi/. Mas a vó não. Ela falava /ti/, com a língua tocando os dentes.

Talvez eu tenha começado a pensar sobre o sotaque da minha avó conforme ia sendo escolarizada. Nos bancos escolares, não me lembro de nenhuma lição sobre as origens da nossa língua ou de adquirir qualquer informação sobre língua que me levasse a refletir e chegar a respostas do porquê eu e minha avó dizíamos as mesmas palavras de formas diferentes. Pelo contrário, quanto mais escolarizada, mais eu pensava que minha avó falava diferente porque não tinha ido à escola como eu.

Fui criada por ela durante boa parte da infância e tive a sorte de partilhar da sua presença até os meus 34 anos. Já adulta e morando longe de onde nasci, ir à casa da vó foi se tornando um evento cada vez mais raro. Quando fui me dando conta de seu processo avançado de envelhecimento, no tempo em que eu tinha a oportunidade de estar com ela, tentava fazer com que me contasse histórias da nossa família.

Fazê-la narrar sobre o nosso passado, era a maneira que eu encontrava de aumentar a minha coleção de recordações com os meus e sobre os meus, de recompor a memória da minha linhagem. Mas ela, a vó, no longe da idade, era uma narradora de poucas palavras, muitos olhares vagos, algumas risadas quando eu fazia as minhas perguntas, um misto de sinais da velhice com a expressão de quem olha para uma vida toda e mal sabe por onde começar. E ela me dizia muito com os seus silêncios...

Nos seus últimos anos de vida, minha avó adoeceu, ficou acamada e foi falando cada vez menos. Em um dos feriados que a visitei, cerca de três anos antes do seu falecimento, encontrei-a bem abatida. Era a primeira vez que eu a via tão doente. Não sabia o que fazer para ajudá-la. Um chá? Uma sopa? Ela estava sob os cuidados das minhas tias e da minha mãe, as mulheres da família. Ao pé de sua cama, olhando para a minha amada avó e me dando conta de que eram os anos, talvez os meses ou dias finais de sua vida, ouvi uma voz me dizendo:

– Benze ela!

Era a voz da minha intuição. Uma voz interna, que é minha, mas também é de muitas, e que aprendi com mulheres a chamar assim. “Intuições são suas ancestrais soprando em seus ouvidos segredos de sobrevivência”, me ensinou a poeta Ryane Leão.² Como quem se recorda de um sonho, eu me lembrei da prática popular da benzeção, muito viva na minha cidade natal quando eu era menina, e benzi a minha avó com um galhinho de uma de suas plantas. Não me lembro como benzi, quais palavras ou orações eu proferi. Eu já havia sido benzida tantas vezes por avós benzedeadas que bendizer com palavras não era algo estranho para mim. Quando terminei, ela estava mais desperta e perguntei-lhe algo que talvez de alguma forma eu já soubesse:

– Vó, a senhora ou alguma avó minha era benzedeadora?

E pela voz da minha avó Maria soube, então, da história de uma outra avó. Ela contou que sim, a avó Ester, mãe do meu avô Manoel, seu falecido marido, benzia no quarto ao lado e formava até fila em busca do seu benzimento. Bendizer era a linguagem da minha bisavó. Na parede da sala costumava ter um quadro com o seu retrato. Eu menina olhava para aquela fotografia antiga cheia de curiosidade e meu avô me dizia que eu tinha o cabelo enrolado igual o da bisa.

Vó Ester morou na casa dos meus avós, onde também morei durante boa parte da infância, mas morreu muito antes de eu nascer. Com a história dessa mais velha da família, compreendi que vive em mim a memória ancestral de que manifestamos nosso poder de criar realidades, de atribuir sentidos por meio de palavras. Que com as palavras podemos bendizer e maldizer. E como me encanta e me assusta esse poder das palavras de produzirmos sentidos na vida.

Minha avó Maria morreu aos 92 anos e segue viva na minha memória. As lembranças preferidas que tenho dela são dos seus cuidados comigo quando criança. Ela me levando no colo do sofá da sala para o quarto quando eu menina caía no sono, me colocando em sua cama, estendendo lençol e colcha e manta e coberta para me aquecer, o ventinho das roupas de cama da vó caindo por cima de mim e me aconchegando. Então ela se deitava na posição contrária e fazia carinho nos meus pés até eu dormir de vez. Com minha vó Maria aprendi que podemos dizer muito sem dizer nada.

² Ryane Leão divulga seus escritos em seu perfil @ondejazzmeucoracao na rede *Instagram*. Acessei esses seus versos por lá. Autora dos livros *Tudo nela brilha e queima* (2017), *Jamais peço desculpas por me derramar* (2019) e *Ninguém pode parar uma mulher ventania* (2025).

O que me sustenta em tudo o que faço é o colo da minha ancestralidade, representada pelas mulheres-mães-avós da minha família. Nos momentos mais desafiadores, eu sinto esse colo, recebo esse carinho, esse axé, e ouço suas lições.

Nasci em 1987 na cidade de Martinópolis, localizada no oeste do estado de São Paulo, hoje com cerca de 25 mil habitantes. Lá morei até os meus 13 anos. Em 2000, minha família se mudou para uma outra cidade um pouco maior na mesma região, Presidente Epitácio, onde passei o restante da adolescência.

Nascer e crescer em cidades interioranas me proporcionou segurança para uma infância mais livre, com o pé na terra, muita brincadeira na rua como esconde-esconde, pega-pega, bicicleta, pipa, vôlei. Também assistia à programação infantil da TV quando não podia brincar na rua. Fui ao cinema a primeira vez com mais de 12 anos, em umas férias com parentes na cidade de São Paulo e o acesso ao computador com internet em casa se deu no avançado da adolescência, época em que eu também dividia os estudos com os treinos no time de voleibol da cidade. Em comparação à realidade que temos hoje, tive uma infância e adolescência saudável e com uso reduzido de telas.

O que mais guardo na memória dos tempos de escola é a minha relação com a leitura. Eu era fascinada por ler, pelo alfabeto, por livros, e o meu acesso à literatura dependia muito da escola. Eu não tinha uma biblioteca em casa, comprar livros para crianças não fazia parte da cultura familiar ou local, na pequena Martinópolis sem livrarias. Além disso, embora nada nos faltasse, também não nos sobrava para livros. Por isso, a ampla maioria dos títulos que li na infância e adolescência era os que eu conseguia ler na escola ou em casa emprestados das bibliotecas escolares.³ Como o acesso a essas bibliotecas era restrito, desde muito menina, comecei a frequentar bibliotecas municipais para ampliar o meu repertório de leitura.

Na escola de Ensino Fundamental – anos finais, eu me lembro de uma vez que me deixaram escolher um livro em meio a um amontoado de títulos. Não consigo me

³ Segundo dados do último Censo escolar, apenas 39% das escolas municipais têm biblioteca ou sala de leitura, no percentual geral, incluindo escolas municipais, estaduais, federais e particulares, apenas 52% das escolas brasileiras têm espaço de leitura. Porém, mesmo nas escolas onde há algum espaço destinado ao acervo de livros, o aluno pode encontrar dificuldades de utilizá-lo pela falta de profissionais na função de bibliotecário (Gorziza; Tavares; Buono, 2024).

recordar se era uma biblioteca, uma sala de leitura ou apenas um lugar onde os livros ficavam guardados, mas para mim era onde se escondiam pequenos tesouros. Escolhi *A hora da estrela* de Clarice Lispector, por gostar da ilustração da moça ouvindo um radinho na capa: Macabéa.

Já na escola de Ensino Médio, havia uma biblioteca parada (mais uma) e eu me lembro de pedir à diretora para estudar para o vestibular nesse espaço, ir ajudando a organizar os livros e fazer empréstimos para mim e para os colegas. Eu ia para a aula de manhã e ficava algumas tardes ou noites na biblioteca. Foi a primeira vez que tive acesso a tantos livros. E foi nessa época que li muitos clássicos antes mesmo de me decidir por fazer faculdade de Letras.

Assim minha formação leitora foi se dando, pelas bibliotecas escolares e municipais, devorando a coleção *Vagalume*, as obras de Pedro Bandeira, títulos e mais títulos da rainha do mistério Agatha Christie, os mais aclamados (pelo público e difamados pela crítica literária) do Paulo Coelho (e depois da adolescência nunca mais reli o mago), até descobrir Machado de Assis, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Clarice Lispector.

Para além de livros, quando adolescente, eu lia também revistas feitas para garotas, que eu adquiria na banca de jornal da rodoviária, o lugar da cidade onde mais tinha material de leitura para vender. A famosa *Capricho* era a minha preferida, pois vinha com reportagens sobre artistas que eu gostava, além de pôsteres para colocar na parede do quarto.

Depois, morando em outra cidade e com novas amizades, o meu gosto musical foi mudando e a escolha das revistas nas bancas também, passei a preferir as de bandas de pop e rock. Antes do acesso irrestrito à internet, essas eram experiências leitoras típicas na adolescência do final dos anos 90 e início dos anos 2000.

Obviamente não basta gostar de ler para se tornar professora de Português, mas é um aspecto importante e que me levou ao curso de Letras. Às vésperas do vestibular, eu era muito nova e não tinha orientação para decidir que formação ou carreira seguir e ainda mais para escolher o magistério. A única experiência que eu tinha que se aproximava da sala de aula foi quando, no último ano do Ensino Médio,

aos sábados, passei a auxiliar uma professora alfabetizadora a atender crianças da comunidade com dificuldades de leitura e escrita dentro do *Programa Escola da Família* (PEF).⁴

Quando veio a inscrição para o vestibular, eu escolhi o curso por afinidade intelectual, por gostar muito de ler, e por querer estudar literatura. Estrategicamente, eu também pensava na baixa concorrência dos cursos de licenciatura, e em garantir rapidamente o meu ingresso na universidade. Não pensei muito sobre como seria depois de formada, na questão salarial ou nas condições de trabalho em escolas, eu não projetava a vida tão a longo prazo. Porém, mesmo com todos os percalços que já enfrentei e ainda enfrento, ter uma licenciatura me proporcionou uma independência financeira imediata e estabilidade na carreira via concursos.

Ingressei na universidade aos 18 anos, em 2006, no curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (FCLAs-UNESP). Aos 22 anos, em 2009, me formei e logo comecei a dar aulas, como professora substituta em escolas estaduais da região até ser convocada pelo concurso da rede estadual e assumir meu primeiro cargo em 2011.

Graduação nenhuma daria conta de preparar um professor para toda a complexidade que é uma sala de aula. Durante a formação inicial, adquiri uma base teórica razoável, com algumas lacunas, sobre a minha área de atuação, cumpri todos os estágios e tive também a experiência de extensão com uma bolsa Prograd/Núcleos de ensino, realizando um projeto de leitura e escrita em uma escola pública, o que me auxiliou na imersão no ambiente escolar e minimizou um tanto o posterior choque de realidade como professora ingressante.

Não venho acompanhando as mudanças nos últimos quase 20 anos na grade do curso de Letras de Assis ou em outros cursos pelo estado ou país. Certamente há ainda muitas lacunas na formação inicial dos diversos cursos de licenciatura, visto que universidade e escola seguem muito distantes. Mas também vejo que há esforços de professores universitários e estudantes de graduação em se aproximar mais da escola e conhecer melhor o que os futuros professores irão enfrentar.

⁴ Fui estudante de uma escola estadual durante o Ensino Médio. O PEF é um programa do governo de São Paulo, que promove atividades nas escolas aos fins de semana na área de cultura, esporte e saúde, contando com voluntários e bolsistas.

Em 2011, ingressei no cargo de professora de Língua Portuguesa para os anos finais do Fundamental e Ensino Médio em uma escola estadual em Rio Claro, onde permaneci por cerca de dois anos. Assim que me mudei para Rio Claro, além de ingressar no meu primeiro concurso como professora, retomei meu vínculo com a UNESP, iniciando o mestrado em Educação no câmpus de Rio Claro, no Instituto de Biociências, na linha de pesquisa *Linguagem – experiência – memória – formação* com orientação da professora Laura Noemi Chalh.

Os primeiros anos da carreira, nas escolas estaduais, foram bem desafiadores. Tão jovem e com quase nenhuma experiência, pensava diariamente em desistir e seguir outro caminho. Era assustador lidar com as péssimas condições de trabalho: o salário inicial tão baixo, a precariedade das unidades escolares, a superlotação das turmas, a falta de um trabalho coletivo (em que eu pudesse ser apoiada e aprender junto com os professores mais experientes), além de figuras de gestão autoritárias que encontrei em algumas escolas.

Compartilhei as experiências iniciais de sala de aula na minha dissertação de mestrado, *Escrever na escola: o trabalho pedagógico e a formação de alunos escritores* (Vieira, 2013), produzida neste contexto de início de carreira, na qual tratei do ensino da escrita, analisando diários pessoais dos alunos e a elaboração de uma revista escolar. Neste trabalho, busquei pensar os processos formativos dos alunos para se constituírem escritores em diálogo com o meu processo de me constituir professora.

Não permaneci muito tempo na rede estadual. Já no ano seguinte, em 2012, antes de concluir o mestrado e ainda no processo de escrita da dissertação, passei em um novo concurso e ingressei na rede municipal de Campinas-SP, onde estou até o momento, como professora de Língua Portuguesa de turmas do Ensino Fundamental – anos finais e do segmento Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em Campinas, minhas primeiras turmas foram de EJA, período noturno. Uma experiência nova, já que na rede estadual eu havia trabalhado apenas com adolescentes do Fundamental e Médio regular. De 2012 a 2017, estive quase que exclusivamente como professora da EJA. Outro público, outras demandas, como professora desse segmento, fui descobrindo e me aprofundando em uma metodologia de trabalho de ensino da escrita em diálogo com a oralidade, recorrendo à poesia, à música e às escritas de si.

Minha experiência na EJA, nesses anos iniciais da carreira, transformou minha prática pedagógica como professora de Português, ampliando os sentidos do que é ensinar a língua materna na escola. Ser professora de jovens, adultos e idosos me legou muitas lições: compreendi como melhor relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos, aprimorei a minha escuta e reeduquei a minha fala em sala de aula, e assim descobri novos caminhos para dialogar com os educandos e seus textos orais e escritos.

Em dois artigos que escrevi sobre a EJA, narro cenas dessa experiência (Vieira, 2016a; Vieira, 2016b), especialmente compartilho a organização semestral de saraus de poesia, uma prática que movimentamos coletivamente nas EJAs da rede municipal, em que buscamos aproximar as práticas escolares do ler, escrever, produzir textos das práticas sociais de uso da língua.

Aqui gostaria de contar um pouco mais das minhas interações com os educandos desse segmento...

Um dos eixos da prática na EJA (Campinas, 2013) é o mundo do trabalho. Como professora de linguagem, eu buscava trazer esse eixo por meio de textos, especialmente os poéticos, como contos, poemas, curtas-metragens, articulando com uma educação antirracista e antimachista. Ao trazer as temáticas raciais e de gênero, o diálogo com os educandos ia se abrindo. Eu me lembro de os alunos se emocionarem em muitos momentos e eu me emocionar junto com eles. Em alguns desses momentos, os textos e as discussões que eu e eles trazíamos faziam tanto sentido que os educandos conseguiam chegar a compreensões mais profundas a respeito de suas realidades e histórias de vida.

Em uma das aulas, me lembro de explicar o significado da palavra “escravidão” e dar exemplos de trabalhos análogos ao escravo mais atuais, como quando o trabalhador começa a “dever” para o empregado e não pode mais sair da “relação trabalhista”, geralmente morando no trabalho, em fazendas, em oficinas, em casas de família, em condições insalubres e sem receber salário. Ao ampliar o sentido dessa palavra que nomeia formas variadas de exploração do trabalhador, um aluno, dos mais velhos da turma, pediu a fala e disse que agora entendia que havia sido escravo em uma fazenda há muitos anos e somente conseguiu sair de lá fugindo.

Em uma outra aula, estudando com as turmas temáticas relacionadas ao Dia Internacional da Mulher, trouxe uma cartilha que explicava sobre relacionamento

abusivo, tipos de violência doméstica e legislação vigente como a Lei Maria da Penha. Eu sabia que diante de mim poderiam estar mulheres que já viveram ou estavam vivendo relacionamentos disfuncionais, violentos, assim como eu também já havia tido relacionamentos que envolvia violência psicológica, verbal, dano material, emocional e já havia estado à beira de sofrer agressão física. Se eu, com formação universitária e independência financeira, vivi situações de violência de gênero, o que viveram ou estariam vivendo minhas alunas, muitas delas dependentes de seus parceiros?

Na noite dessa aula, ao final, quando todos já tinham ido, uma das alunas veio até mim aos prantos e com muita dificuldade confessou que já tinha sofrido algo parecido com o que a Maria da Penha tinha vivido e que só agora ela entendia que não era culpa dela: o marido a havia esfaqueado. Era mais uma sobrevivente.

Os momentos mais difíceis desses anos na educação sempre foram lidar com as histórias das opressões sofridas cotidianamente pelos estudantes. Auxiliá-los a compreenderem as violações de seus direitos e a se posicionarem, buscarem por justiça, inclusive mostrando os caminhos legais para isso, é a forma pedagógica com que lido com essas narrativas que tanto me atravessam. Conhecendo melhor o Brasil pela voz e escrita dos educandos da EJA, fui amadurecendo como professora e firmando meu compromisso de praticar uma educação pela liberdade, buscando promover a conscientização dos educandos. Afinal, “quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora?” (Freire, 2021b, p. 124).

Apresentei, nessas linhas iniciais, um pouco da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Selecionei alguns recortes que dão uma ideia, ainda que inacabada, da pessoa e professora que fui me constituindo e sigo me educando para ser. Quanto ao que é mais relevante, as histórias de professora, o enredo continua ao longo deste trabalho, cuja tecitura é narrativa. Retomando o fio da meada, de 2012 a 2017, superei a fase de professora iniciante⁵, mudando de rede de ensino, de professora em escolas estaduais de São Paulo para professora da rede municipal de

⁵ Em nosso grupo, Pamela Cassão se dedicou em seu trabalho de mestrado à temática do início da carreira docente, discutindo a inserção de professores nos primeiros anos da profissão (Cassão, 2013).

Campinas, onde fui me estabilizando na carreira. O ano de 2018 marca o início dessa estabilização docente e abertura de caminhos para me tornar professora experiente, com o ingresso na escola contexto desta pesquisa. Cenas da minha trajetória nos anos seguintes, principalmente de 2018 a 2023, são narradas ao longo dos capítulos desta tese.

Finalizo este memorial trazendo, na forma de paráfrase, uma mulher feminista, Simone de Beauvoir, e, ao mesmo tempo, um grande homem, o educador Paulo Freire: “não se nasce professora, torna-se”.⁶ Dia após dia, aula após aula, eu fui me constituindo professora e escolhendo permanecer na profissão. Considerando a receita cultural prescrita às mulheres do meu país, considero que ser professora é um bom plano de vida. Ainda somos socializadas para permanecermos dentro da esfera privada e reprodutiva da vida: casar, ter filhos, cuidar, limpar, cozinhar, ou seja, realizar o trabalho doméstico não-remunerado e não socialmente reconhecido como gerador de renda dentro da lógica capitalista.

Mesmo com todos os desafios, eu me sinto realizada profissionalmente sendo professora de escola pública. A escola pública que é direito de todos e que me garantiu o direito à educação, embora nem sempre pôde me oferecer ensino de qualidade. Eu me formei em escolas municipais e estaduais com professores sobrecarregados, mal remunerados, desrespeitados, cansados, adoecidos, renovando suas esperanças em olhares curiosos. Outros com formação precária, alienados do seu fazer docente, reproduzindo práticas repetitivas e até mesmo reforçando preconceitos e agindo com desrespeito.

Fui aluna em turmas lotadas, em salas mal ventiladas. Escolas em sua maioria sem biblioteca funcionando, sem laboratório de ciências ou informática, sem espaço de arte, sem quadra coberta. Lá se vão mais de 20 anos desde que me formei no Ensino Médio e, como professora, já enfrentei toda sorte de problemas estruturais e de condições de trabalho não muito diferentes dos que vivi nos tempos de estudante.

Estou há cerca de 15 anos no magistério. Escolhi ser professora? Não sei medir o quanto de escolha houve em me tornar professora. É importante lembrar que, no nosso país, o magistério é majoritariamente formado por mulheres. Nós

⁶ Em referência à frase de Beauvoir, “não se nasce mulher, torna-se”, e à afirmação de Freire, “Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

representamos 79,2% da docência da educação básica (Brasil, 2023). Ser professora é um caminho com atravessamentos sociais, históricos, de classe, de raça, de gênero.

Tenho escolhido me manter na educação básica, ensinando em escolas públicas e lutando por uma educação de qualidade para a classe trabalhadora e seus filhos. Uma escolha diária e difícil. Permaneço para me somar à luta por um país mais justo, onde crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham suas necessidades atendidas e seus direitos garantidos, para brincar, comer, estudar, ler, escrever, opinar, criar, sonhar e realizar.

Figura 1 – Autorretrato



Fonte: Arquivo da autora (2025)

1. INTRODUÇÃO: ABRINDO A RODA!

Para contextualizar a presente pesquisa, compartilho, inicialmente, o percurso que realizei para a escolha do tema. Situada a temática escolhida, apresento o recorte do problema de pesquisa, justificando a pertinência deste. Na sequência, sigo com a apresentação do contexto e sujeitos da pesquisa. Detalho, ainda, os dados analisados e delimito os objetivos da investigação. Por fim, também compõe esta introdução um tópico que trata da organização da tese.

1.1. Da escolha do tema

Chegar ao tema que apresento, discuto e sobre o qual narro e proponho caminhos nesta tese, não foi um percurso fácil. No processo de delimitar uma temática para pesquisar, me⁷ vi rememorando anos de experiência como professora de Língua Portuguesa⁸, olhando para todo o caminho já percorrido. Diante da quantidade imensa de memórias, não conseguia visualizar qual poderia ser minha contribuição como pesquisadora que investiga no chão da escola. Por anos, oscilei entre pensar que tinha muitos recortes possíveis da minha área de atuação com dados suficientes para variadas temáticas e considerar que não tinha tema ou contribuição alguma, chegando a pensar que nem teria mais como me reinserir academicamente depois de tanto tempo distante da universidade.

Em meio a dúvidas de qual temática propor, fiz um recorte inicial, me inscrevi no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UNESP de Rio Claro, ingressei. A minha reinserção na vida acadêmica para a realização deste processo de doutoramento aconteceu depois de nove anos da finalização do mestrado. Assim, minha condição de pesquisadora quando do meu ingresso era esta: eu não fazia

⁷ Tomei a liberdade de adequar a minha escrita e transgredir o que a norma-padrão preconiza para o registro formal neste caso, a saber, que se use a ênclise, o pronome após o verbo, no início das orações. Preferi manter o uso da próclise intencional em algumas frases, por compreender que o português brasileiro tende a ser proclítico, mesmo que as gramáticas normativas ainda não tenham consagrado essa característica da nossa língua.

⁸ Quando escrevo “Língua Portuguesa”, com iniciais maiúsculas, me refiro à disciplina curricular; já ao grafar “língua portuguesa”, em letras minúsculas, faço referência ao idioma.

pesquisa de forma sistematizada há quase uma década. A vontade de fazer pesquisa, nascida em meio à necessidade de me atualizar cientificamente na minha área de atuação (o ensino de língua portuguesa), me fez retornar à universidade com uma curiosidade ingênua de professora de escola cheia de dúvidas que, ao longo da investigação, se tornou curiosidade epistemológica da pesquisadora que se aproxima metodicamente do tema pesquisado (Freire, 2021a).

Meu primeiro projeto, que se intitulava *Do ensino da escrita à produção de textos multimodais*: tecnologias digitais nas aulas de língua portuguesa, propunha investigar os processos de ensinar e aprender a escrever/produzir textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa, considerando e discutindo os impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no ensino e aprendizagem da produção escrita/textual, especialmente após a experiência pandêmica de ensino remoto emergencial. Essa minha primeira proposta de tema para a investigação seguiu um caminho que, percebi depois nas primeiras reuniões de orientação, apontava para uma parte muito específica da minha experiência de professora e, também, para um tema já amplamente estudado e sobre o qual eu realmente poderia não ter contribuições tão significativas.

À época o interesse por essa temática surgia de uma associação direta com a qual eu concordava entre as novas tecnologias e a transformação do ensino de língua materna. Em meio ao caos da pandemia da Covid-19, havia uma esperança em mim: finalmente as redes de ensino público vão investir em computadores, em internet, e, quando voltarmos, as aulas serão melhores, com mais recursos.

E quando voltamos, estávamos, todos, alunos e professores, estafados do ensino remoto, da exposição constante às telas, do uso excessivo de recursos digitais, de nos reunir em salas virtuais, de responder a formulários, de digitar ao invés de escrever no papel. E olhar para a pandemia e como sobrevivemos a ela era sofrido, era um gatilho que fazia a maioria de nós relembrar situações difíceis. Havia alunos e profissionais da escola de luto, que perderam entes queridos, principalmente os mais velhos da família. Também passei a lidar em sala de aula com estudantes usuários crônicos de telas, dependentes, ansiosos, presos aos seus *smartphones*.

Retornamos parcialmente no final de 2021, com o ensino híbrido, usando máscaras e praticando o distanciamento social. De início, apenas uma parcela dos estudantes retornou, por isso as aulas precisavam continuar pelo ambiente virtual,

serem postadas no *Google Classroom*, e realizadas com o intermédio de computadores. Quando retornamos integralmente em 2022, já não queríamos o uso constante de telas, as turmas chegavam a pedir atividades manuscritas, como a produção de cartazes artesanais ao invés de produções digitais feitas em plataformas. A realidade estrutural também não nos favorecia, pois a qualidade e o alcance da internet na escola não permitiam realizarmos aulas com todos os estudantes conectados em computadores ao mesmo tempo. Então, voltamos a focar nas aulas com recursos físicos como o livro, os didáticos, os paradidáticos, na leitura, na produção manuscrita e na oralidade. Embora eu já tivesse dados suficientes para falar de TDICs e ensino de língua portuguesa, esse cenário vivido na escola impactou a minha relação com o meu tema inicial de pesquisa.

Do lugar de professora pesquisadora, eu queria alinhar a pesquisa acadêmica com a realidade em sala de aula, queria um tema que me representasse e representasse a minha comunidade escolar, os meus alunos, a escola onde trabalho. Atuo em uma escola localizada em uma das periferias de Campinas, somos uma escola periférica e sou professora de sujeitos periféricos. Lá onde a internet demorou a chegar; onde já perdemos muitos livros durante tempestades; onde as salas de aula são quentes e mal ventiladas e os espaços diversificados são limitados; mas onde também há constante articulação dos segmentos e colegiados para exigir do poder público as melhorias necessárias e esforço coletivo para realizar um projeto de escola com o qual os alunos se identifiquem. Temos uma identidade de escola, que é algo que não se constrói naturalmente, e sim no trabalho coletivo diário, trabalho esse orientado pelos princípios do respeito, da responsabilidade, da justiça e da convivência democrática, expressos em nosso Projeto Pedagógico (sobre o qual falarei ao longo da tese).

Ao olhar para o meu trabalho neste contexto, percebi que os meus movimentos como professora para realizar a educação em que acredito são muitos e variados. Então passei a olhar com mais aprofundamento as questões da minha área de formação e atuação e fui me aproximando dos estudos da Sociolinguística, principalmente dos trabalhos de Bagno (2001; 2007; 2008; 2013); de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) e de Carlos Alberto Faraco (2005; 2008; 2015). Certamente, uma boa base sociolinguística me faltou na formação inicial e continuava me faltando depois de mais de uma década como professora de Português. Pesquisar um tema

sobre o qual necessitava me atualizar seria realizar um percurso que contribuiria não apenas com a produção acadêmica na minha área, mas com a minha formação como professora.

Embora sem muito conhecimento teórico a respeito dos estudos sociolinguísticos, fui reconhecendo que já havia desenvolvido muitas práticas em sala de aula na direção do que orientam os pesquisadores que reconhecem a língua como fenômeno social, um conjunto de práticas que eu ainda não havia sistematizado. Já havia feito e continuava fazendo muitos movimentos no sentido de ensinar as variedades ditas cultas no diálogo com as variedades ditas populares, promovendo competência linguística a falantes que se comunicam à margem da norma-padrão da língua, inclusive inserindo leituras, escritas, práticas de oralidade fora do padrão gramatical.

Especialmente essas práticas outras, além de não sistematizadas, eram por mim questionadas, deslegitimadas, a ponto de eu não as reconhecer como possível tema de pesquisa. Eu havia preferido, de início, mostrar o que está na crista da onda, o uso de novas tecnologias, e não as minhas, nossas, práticas invisibilizadas, que, valem-se também de TDICs, mas se orientam muito mais por tecnologias ancestrais. E por um princípio freiriano: o respeito aos saberes dos educandos.

Assim, o meu tema foi surgindo e escolhi sistematizar e analisar os movimentos que faço, como professora, junto com os alunos nas nossas aulas de Português, que vão do estudo da norma-padrão à legitimação dos usos variados, desprestigiados, estigmatizados da nossa língua brasileira. Nesse processo de olhar para a variedade deste trabalho com a língua em sala de aula, cunhei o que aqui chamo de Pedagogia do Respeito, proposta atravessada fundamentalmente pela perspectiva freiriana, base que sustenta o meu trabalho como educadora, e pelos estudos da minha área de formação e atuação, especialmente a pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008) e a perspectiva do letramento (Kleiman, 1995; Soares, 2004; 2002). Essa proposta pode ser usada como referência para educadores de qualquer área/disciplina/segmento, mas aqui apresento as práticas e reflexões que venho construindo, no diálogo com autores, pedagogos e linguistas, em torno de um ensino de língua mais respeitoso e democrático.

1.2. Do problema de pesquisa

O currículo da disciplina de Língua Portuguesa, década após década, volta ao centro dos debates. Os estudos das ciências da linguagem, traduzidos em documentos curriculares, promoveram, ao menos teoricamente, uma mudança de paradigma na disciplina. Os estudos da Linguística Textual, da Análise do Discurso e da Pragmática – influenciados, em maior ou menor grau pela teoria bakhtiniana da enunciação – vão impactar as propostas curriculares que descrevem o ensino do português para além do estudo da Gramática Normativa. Na década de 60, com o surgimento da Sociolinguística, é reafirmado o caráter variável e heterogêneo da língua, e sistematizadas as reflexões sobre as variedades linguísticas.

Como marco da influência dos avanços das ciências linguísticas nos documentos oficiais temos, no final dos anos 1990, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que formaliza o texto como objeto do ensino de Língua Portuguesa, colocando como pilares da disciplina a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística. Mas esse conhecimento científico e formalização curricular não necessariamente se transformou imediatamente em prática pedagógica e/ou mudou significativamente o ensino de língua materna no nosso país. De fato, houve avanços: o ensino prescrito com base na Gramática Normativa em muitas salas de aula saiu do foco, deixou de ser o carro-chefe do ensino de Língua Portuguesa, cedendo espaço para os textos em seus mais variados gêneros. Mas não houve investimento suficiente em formação continuada para que os professores da área pudessem se apropriar a fundo das discussões propostas nas ciências linguísticas e traduzi-las em uma nova perspectiva pedagógica, especialmente no que diz respeito ao lugar das variedades linguísticas no ensino do português brasileiro.

Tendo ingressado na carreira em 2010 (pouco mais de uma década após os PCNs), meu percurso como professora da disciplina de Língua portuguesa foi sendo acompanhado por uma porção de inquietações. Quando completei uma década de carreira, passei a refletir ainda mais sobre as questões da minha área de atuação, e novas indagações foram surgindo, especialmente, como dito, com a inserção das TDICs na educação após o ensino remoto. Mas foi após o início da investigação, com

as primeiras leituras, que consegui me aproximar de questões para mim mais relevantes e que me levaram a recortar o tema/problema da pesquisa:

- Como ensinar o português brasileiro promovendo nos educandos o sentimento de pertencimento, ou seja, o de se sentir parte daqueles que, no Brasil, compreendem e leem, falam e escrevem em língua portuguesa?

- Quais os movimentos que faço, como professora, para ensinar a língua, para educar linguisticamente os alunos e como esses respondem às minhas propostas?

- Como apresento/ensino a norma-padrão e que lugar ocupa nas minhas aulas o estudo das variedades linguísticas?

Essas questões iniciais (as quais apresentei no projeto de pesquisa) costumavam vir acompanhadas de um sentimento de angústia, pela possibilidade de estar promovendo um ensino de língua com pouca fundamentação sociolinguística, de ensinar a norma-padrão no automático, ou de, ao promover práticas de leitura, escrita e oralidade para além do português padrão, os alunos não aprenderem a ler, a escrever, a se comunicar bem. E foram justamente essas questões e a angústia que elas me geravam que me mostraram a necessidade de pensar, com a rigorosidade do fazer científico, em como promover uma educação linguística pluralista e democrática na escola.

De fato, ao longo desses anos como professora e mesmo mais recentemente, durante o período da pesquisa, encaminhei práticas em sala de aula que poderiam ser mais bem fundamentadas, porém há uma multiplicidade de práticas articuladas em torno de princípios sociolinguísticos, e que demonstram uma busca consciente por garantir aos estudantes o acesso à norma-padrão, prezando pelo respeito aos seus saberes, pela valorização das práticas linguístico-culturais que emergem do seu cotidiano. São essas práticas que sistematizei e apresento-as nesta tese.

Ao analisar os movimentos em sala de aula para a construção de uma pedagogia outra no ensino do português brasileiro, busco trazer para o debate a escola como espaço democrático e o professor como militante de uma pedagogia crítica, em termos freirianos, uma educação como prática da liberdade.

1.3. Contexto da pesquisa

Desde 2018, trabalho como professora de Língua Portuguesa em uma escola que se autodenomina “alfabetaletradora (αβletrador@) de convivência democrática”⁹, atuando com turmas de Ensino Fundamental regular (pré-adolescentes e adolescentes) e EJA. A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e EJA Maria Pavanatti Fávaro fica localizada em Campinas-SP (a cerca de 90km da capital do estado de São Paulo), na região do Ouro Verde, no bairro Jardim São Cristóvão. Próxima ao Aeroporto de Viracopos e às rodovias Bandeirantes e Santos Dumont, a região do Ouro Verde é um grande distrito da zona sudoeste do município interiorano, com muitos bairros, infraestrutura de transporte (terminais Ouro Verde e Vida Nova), saúde (Complexo Hospitalar Ouro Verde), lazer (shoppings), muitos comércios, indústrias e residências. O nome da região faz referência à época do cultivo de café, o “ouro verde” do Brasil, e tornou-se, com o crescimento populacional, uma das regiões mais densas da cidade.

A unidade atende filhos da classe trabalhadora, e também trabalhadores da EJA que voltam à escola para concluir seus estudos. Na base do Projeto Pedagógico (PP) da unidade, está o projeto Vivaética, que tem como objetivo melhorar o clima escolar, e orienta o trabalho em todos os segmentos, áreas e disciplinas com base nos seguintes valores: o respeito, a responsabilidade, a justiça e a convivência democrática. Assim consta no PP sobre a história da escola:

A criação da nossa escola data do início da década de 1980, com o Decreto Municipal Nº 6473, de 16 de abril de 1981, como Escola de Primeiro Grau Jardim São Cristóvão. Com o crescimento da região e a crescente mobilização por vagas nas escolas públicas, surgem as primeiras salas emergenciais, para atender à comunidade. O Decreto Municipal Nº 7644, de 26 de janeiro de 1983 e publicado no Diário Oficial no dia seguinte, denomina Escola Municipal de 1º Grau Maria Pavanatti Favaro a atual Escola Municipal de 1º Grau do Jardim São Cristóvão.

De lá para cá, muitas transformações aconteceram no espaço físico da Pavanatti. Das três salas emergenciais até a estrutura atual, muitas

⁹ Ser escola alfabetaletradora é ter a prioridade de que “a leitura, a escrita e o raciocínio lógico matemático estejam presentes em todas as turmas, disciplinas e em outras atividades realizadas na/pela escola”. O conceito aponta para a alfabetização e letramento, inclusive na linguagem da matemática e em outras disciplinas, por isso as letras alfa e beta, e o símbolo @ sinaliza os letramentos digitais (Campinas, 2024). Aliás, a escola mantém uma rede social no *Instagram* @escolapavanatti.

construções, puxadinhos, paredes, demolições e adaptações aconteceram até chegarmos à configuração atual do nosso espaço físico.

Nas mesmas dependências da Pavanatti funcionou, até 1999, o 10º Centro Supletivo. Somente a partir daquele ano e, já sob a denominação de Educação de Jovens e Adultos, a administração e os professores passaram a integrar a Escola Municipal, graças ao Decreto Municipal Nº 13178, que transformou todos os Centros Supletivos em cursos integrados às escolas em que estavam alocados. Antes disso, eram instâncias autônomas, ocupando apenas o mesmo prédio físico. A grande demanda, aliás, tanto pelos anos iniciais e finais como pela educação de jovens e adultos, fez com que a Pavanatti funcionasse com quatro períodos até 2011.

A escola cresceu tanto quanto os bairros vizinhos. Bairros, cujos nomes refletem muito bem a localização da escola. Entre estradas e o terminal aeroportuário, as localidades recebem nomes alusivos à localização. São Cristóvão, padroeiro católico dos motoristas. Planalto de Viracopos, em alusão à formação geográfica que recebeu as pistas do Aeroporto. São Pedro de Viracopos, Parque Universitário de Viracopos, Jardim Aeronave, são algumas das localidades vizinhas e que estão na área do georreferenciamento da nossa escola (Campinas, 2024).

Sobre o perfil dos estudantes, tratando-se de uma escola do 1º ao 9º ano e EJA, os alunos do Ensino Fundamental regular têm entre 6 e 15 anos, sendo que os dos anos finais (segmento com o qual trabalho) têm entre 11 e 15 anos. Sobre a identidade étnico-racial, os dados do sistema de matrículas apontam que 2,3% dos alunos são pretos, 25,3% são pardos e 64,8% são brancos. Já 6,4% dos alunos não declararam ou não informaram (Campinas, 2024). Sobre esses números, consideramos no PP:

[...] a importância de empreendermos ações de reflexão a respeito da educação antirracista, quer para fortalecer o processo de autodeclaração quer para compreender a especificidade de nossa escola.

Em relação ao primeiro apontamento, é importante citar que a escola tem por princípios norteadores do Projeto Pedagógico ser um lugar de justiça, respeito, responsabilidade e convivência democrática e todos esses valores refutam práticas e pensamentos racistas.

No entanto, não basta reconhecer, fortalecer e empoderar crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos para a prática antirracista! A ausência de políticas que fortaleçam a escola pública prejudica qual escola? Prejudica qual público?

A precarização do ensino público que atende a uma parcela considerável de pretos e pobres é um ato racista (e, sim, precisamos falar disso também) (Campinas, 2024).

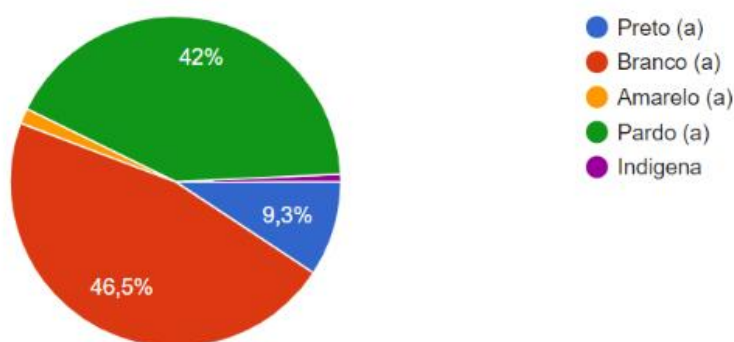
Esses destaques sobre o contexto de pesquisa são importantes, o de ser uma escola localizada na periferia da cidade, próxima ao aeroporto de Viracopos, atender principalmente as crianças e adolescentes das famílias de trabalhadores da região, e ter um número considerável de estudantes declarados pretos e pardos, dados que podem estar subnotificados.¹⁰ A identidade social e étnico-racial é um dado relevante para a compreensão do trabalho realizado pela escola e das escolhas pedagógicas que trago aqui.

No PP da escola, não há mais informações sobre o perfil dos estudantes, por isso, passo a utilizar informações de um censo escolar realizado pelas turmas de 7º ano de 2024.¹¹ Ainda sobre a identidade racial dos estudantes do período da tarde, os dados do censo escolar confirmam a subnotificação apontada, ao mostrar que, na verdade, o número de estudantes pretos e pardos é consideravelmente maior:

Figura 2 – Resultado do censo escolar sobre raça/cor

Qual sua Raça/cor? (O IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. Ou seja, quando questionada, a pessoa pode se declarar como preta, parda, branca, amarela ou indígena.)

269 respostas



Fonte: Arquivo da escola (2024)

¹⁰ É comum no nosso país essa subnotificação, pois nem todos os indivíduos pertencentes a grupos minoritários (como negros ou indígenas) se reconhecem ou se declaram como tal. Isso pode estar relacionado ao desejo de ocultar a identidade racial para evitar discriminação ou à própria falta de compreensão sobre as características fenotípicas de sua identidade étnico-racial.

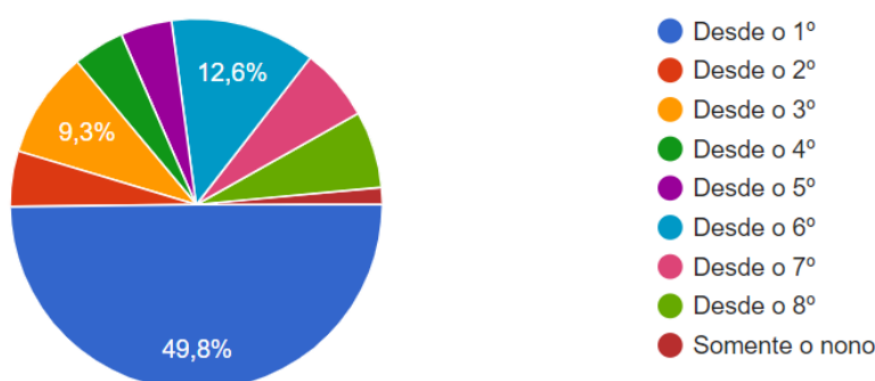
¹¹ Trata-se de um projeto aplicado por Nathanael Seriano de Bairro, nosso então estagiário de Geografia, que realizou atividades de observação e regência sob supervisão do professor titular da disciplina Marcos Alexandre Neves

Outro dado relevante para esta investigação é que foi gerado pelo censo escolar é quanto à trajetória escolar do alunado do Ensino Fundamental – anos finais. Metade dos estudantes é aluno da escola desde o primeiro ano, o que significa que parte considerável dos alunos do período da tarde possui uma relação com a escola que se inicia na infância e atravessa a adolescência.

Figura 3 – Resultado do censo escolar sobre trajetória escolar dos alunos

Há quanto tempo você estuda na escola Pavanatti?

269 respostas



Fonte: Arquivo da escola (2024)

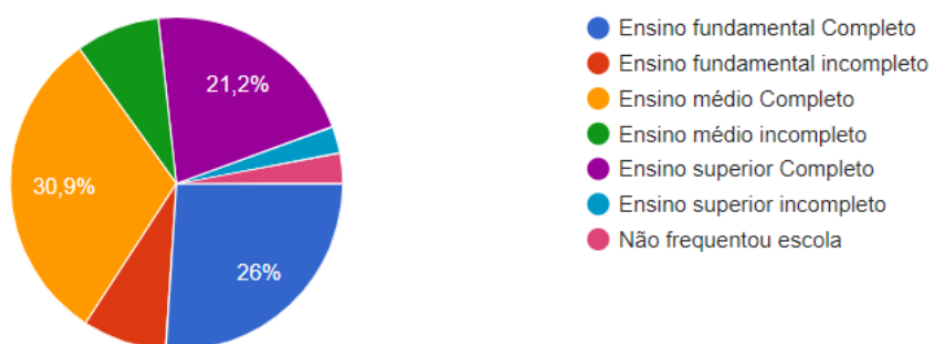
São muitas as informações geradas pelo censo, dentre elas, aquelas que tratam da relação dos alunos com a escola, como o seu espaço escolar preferido (19,7% preferem a biblioteca enquanto 57,6% preferem a quadra); dados que dizem sobre as práticas socioculturais dos estudantes como quanto tempo por dia utilizam o aparelho celular (32% usam o celular acima de 6h/dia) ou quantos livros leram no ano (18,2% não leram nenhum livro em 2024); seus hábitos como tempo de estudo para além das aulas (35,7% não estudam fora do período de aulas); ou sua situação familiar como com quem moram (68,7% moram com 4 pessoas ou mais).

Considero relevante compartilhar um último gráfico desse conjunto de dados, o da escolaridade dos pais dos estudantes, uma vez que há estudos que demonstram que há relação entre o grau de escolaridade dos responsáveis e o desempenho escolar dos filhos/alunos. Apesar de não ser regra (há estudantes brilhantes com pais sem muita escolaridade e há estudantes com baixo desempenho escolar com responsáveis que chegaram ao nível superior de escolarização), é válido lembrar que

a depender da idade, os alunos necessitam de apoio em casa para realizar as tarefas escolares, além da possibilidade de pais mais escolarizados serem leitores mais assíduos e incentivarem os filhos a ler, o que impacta diretamente no desempenho escolar em todas as disciplinas.

Figura 4 – Resultado do censo escolar sobre escolaridade dos responsáveis
Escolaridade dos responsáveis (responsável com maior escolaridade):

269 respostas



Fonte: Arquivo da escola (2024)

É neste contexto de escola, com esse perfil de estudantes que esta pesquisa foi realizada, o que digo com muito orgulho, pois, assim como a ampla maioria dos nossos estudantes se identificam com a escola e se sentem pertencentes àquele território, eu também me identifico e sinto esse sentimento de pertencimento. Inclusive, *ser Pavanatti* (ou *pavanático*, pois por lá adoramos neologismos criados com o nome da escola) é algo que trabalhamos em nosso Projeto Pedagógico.

Antes de me remover para o Pava, passei por duas escolas diferentes.¹² Nos primeiros anos na cidade, trabalhei com a ampla maioria da carga de trabalho na EJA, no período noturno. Entrei na Pavanatti em fevereiro de 2018 para atuar como professora do Fundamental regular, atendendo turmas do 6º ao 9º ano. A partir de 2021 (ano de pandemia), voltei a trabalhar também com uma turma de EJA, dividindo minhas horas de trabalho entre o período diurno e noturno, e em duas escolas. Importante mencionar minhas condições de trabalho durante o período que realizei

¹² Embora essa informação já esteja no Memorial que abre esta tese, creio ser importante situar novamente quem me lê que eu não era professora iniciante quando ingressei na EMEF Pavanatti ou quando entrei no doutorado. Ingressei na educação em 2010, e na rede municipal de Campinas em 2012. Em 2018, entrei por remoção na Pavanatti com 8 anos de profissão e iniciei o doutorado no 12º ano de carreira, em 2022. Estou concluindo esse processo com 16 anos de sala de aula.

esta pesquisa, permaneci nessa configuração de jornada por três anos (até 2023), até que se tornou inviável, e reduzi a jornada, permanecendo apenas na escola sede do meu cargo com uma quantidade reduzida de aulas.

A proposta curricular da escola, o de ser uma escola alfabetizadora de convivência democrática, estruturada em torno do projeto Vivaética (o qual apresento no Capítulo 8), me impulsionou a fundamentar e ampliar o eixo da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, e a pensar em novas práticas de leitura e escrita/produção de textos. Além disso, ao me dedicar a turmas do Fundamental, passei a pensar em uma pedagogia mais conectada com os jovens, considerando o aprofundamento no estudo das variedades linguísticas, em especial, as variedades sociais, a partir de um trabalho mais diverso com a escrita e a oralidade.

Foi neste contexto de desenvolvimento docente que surgiu esta tese: já tendo constituída minha identidade como professora, minhas concepções e valores, eu buscava aprimorar na prática o meu trabalho. A Pavanatti inaugurou uma nova fase na minha trajetória docente, pois foi onde encontrei um ambiente propício para realizar práticas pedagógicas em que eu acreditava e desenvolver novos modos de fazer. Espero que esta tese esteja à altura do trabalho realizado coletivamente nesse território, onde juntos buscamos por uma educação de qualidade social.

1.4. Sujeitos da pesquisa

No recorte desta tese, utilizei dados produzidos por estudantes de duas turmas do Ensino fundamental – anos finais, as quais acompanhei do 6º ao 9º ano (2020-2023) como professora da disciplina de Língua Portuguesa com 6 aulas semanais de 50 minutos (no contexto presencial), conforme a grade curricular da rede municipal de Campinas para esse segmento e ciclo escolar. As turmas estudavam no período da tarde (das 13h às 18h20).

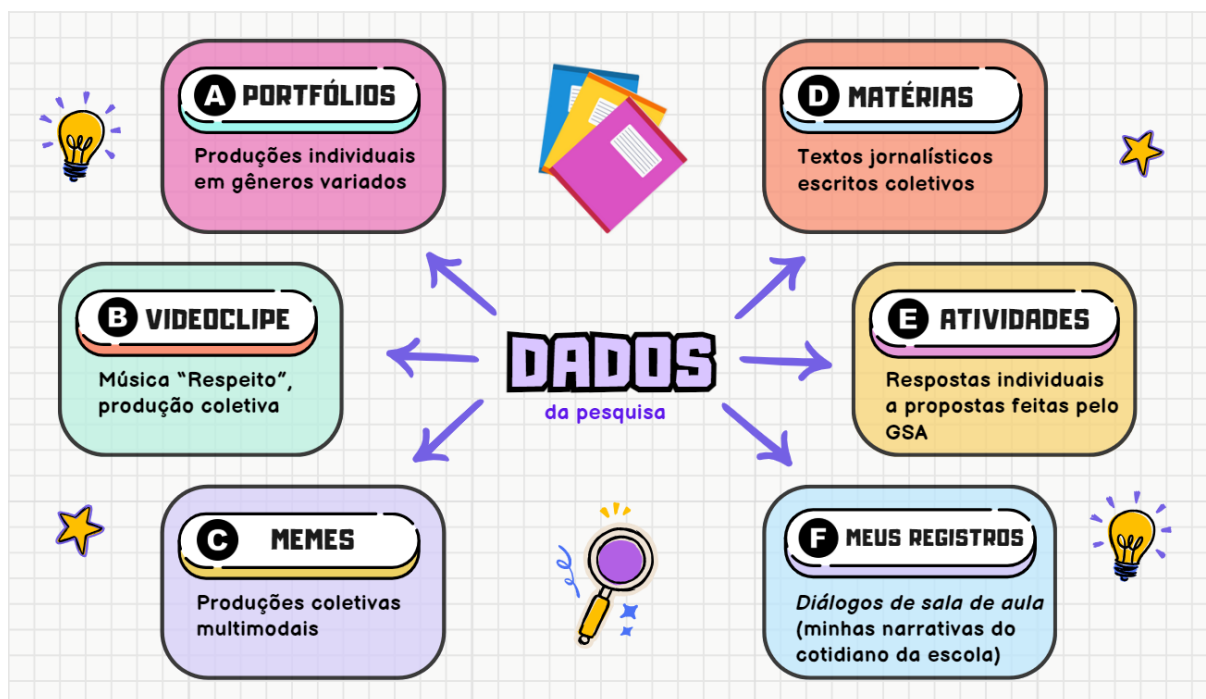
A ampla maioria dos estudantes fizeram também os anos iniciais do Fundamental na unidade. Assim, quando iniciamos o nosso trabalho, poucos estudantes eram alunos novos, a grande parte era aluno da escola desde o 1º ano. As turmas tinham em torno de 30 matriculados, número que variou um pouco para

mais e para menos devido a transferências por motivos variados, principalmente mudança de endereço da família.

No último ano (9º ano, 2023), no entanto, alguns adolescentes mudaram de escola para estudarem no período da manhã, devido à inserção em atividades de trabalho na região ou em cursos profissionalizantes; outros, ao completarem 15 anos, conseguiram retornar e concluir o Ensino Fundamental na modalidade EJA na própria escola no período noturno. As turmas concluíram o 9º ano totalizando 51 alunos, sendo 28 formados na turma A e 23, na turma B¹³. Desses, 30 alunos foram incluídos como participantes¹⁴ desta pesquisa, sendo 18 da turma A e 12 da turma B.¹⁵

1.5. Dados da pesquisa

Figura 5 – Apresentação dos dados



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

¹³ Havia ainda uma turma C, mas, dada a minha jornada, eu tinha apenas duas turmas no período.

¹⁴ O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovado. Número do parecer ao protocolo original: 6.555.936. Número do parecer à emenda: 8.027.454. CAAE: 71100523.6.0000.5465.

¹⁵ Não houve critérios de seleção dos participantes. Incluí aqueles que assinaram o termo de assentimento e cujos responsáveis assinaram o termo de consentimento.

Sobre os dados da pesquisa, reuni materiais produzidos, entre 2020 e 2023, pelos meus estudantes de duas turmas de Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano) e minhas narrativas de sala de aula registradas entre 2018 e 2023 (do ano do meu ingresso na escola ao ano de saída dos sujeitos da pesquisa). Descrevo os dados a seguir:

a) Portfólios: produções individuais em gêneros variados

Nas conversas com as turmas no retorno do ensino remoto, o que surgia era a saudade do espaço físico da escola, e do livro físico, do caderno, do papel, do sulfite A4, A3, da cartolina, das canetas coloridas compartilhadas entre eles, além do incômodo dos estudantes de se perceberem fazendo uso crônico de telas, em grande parte como resultado da própria pandemia. Assim, decidimos conjuntamente que, ao invés de focar o trabalho em escritas digitalizadas, em produções diagramadas em plataformas digitais de design gráfico, iríamos ampliar o tempo com a escrita no papel. Foi assim que surgiu a proposta de cada estudante ter uma pasta onde guardassem suas produções de texto manuscritas. Os portfólios nasceram nesse contexto de reordenamento curricular.¹⁶ Foram abertos em 2022 e mantidos ao longo desse ano e do ano seguinte. Utilizamos uma pasta simples, com grampo trilha, daquelas onde se encaixam envelopes plásticos ou folhas com furos como as de fichário. E nessa pasta os alunos foram arquivando seus textos, inclusive, para também compor o portfólio, entreguei a eles seus primeiros textos, do 6º ano, do curto período de ensino presencial pré-pandemia (fevereiro e março de 2020). Boa parte dos dados da pesquisa são as produções individuais dos sujeitos, em gêneros variados, que foram para os seus portfólios.

¹⁶ O reordenamento curricular, instituído pela publicação da Secretaria Municipal de Campinas nº 79, de 08/03/2022, é uma reestruturação da rede municipal de ensino, parte do programa *SuperAção*, visando mitigar os impactos da pandemia. Ele envolve a reorganização das escolas por etapas de ensino (Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais) e a criação de planos de ação específicos, com foco em recomposição de aprendizagens, trabalho colaborativo e uso de tecnologias para garantir uma educação contextualizada e significativa, especialmente para superar dificuldades de alfabetização e aprendizagem.

Figura 6 – Portfólios



Fonte: Arquivo da autora (2022)

b) Videoclipe: música “Respeito”, produção coletiva

Entre 2021 e 2022, os alunos sujeitos da pesquisa produziram, sob minha coordenação e produção cultural do artista do hip-hop Miguel Passará, o rap *Respeito*. Trata-se de uma música cuja letra tematiza um dos valores da escola, e marca posicionamento contra todas as formas de preconceitos que adentram o cotidiano escolar e afetam os educandos. O processo como um todo de produção da música é descrito no Capítulo 9, “Ritmo e poesia na sala de aula”, no tópico “Música ‘Respeito’: uma resposta ao preconceito”. Neste, narro o caminho percorrido para chegarmos à produção final, e compartilho a letra, a palavra cantada fora da norma e repleta de expressividade e posicionamento. E, por fim, compartilho também o link para o acesso ao videoclipe.

c) Memes: produções coletivas multimodais

Ampliando a discussão sobre usos variados da língua, discuto a partir da produção de memes, como a escolha intencional por registros de variedades sociais populares com construções fora das convenções gramaticais compõem os sentidos

desses textos, sendo recurso linguístico para produzir o efeito de humor. Não se trata de produções individuais, portanto, quando aparecem, não há uma autoria sinalizada pelo nome fictício do sujeito da pesquisa e sim uma referência à turma. Essas produções fizeram parte de uma sequência de atividades organizada em torno da leitura de contos do escritor Machado de Assis e circularam nos grupos de *Whatsapp* das turmas.¹⁷ Trago a análise dessas produções no Capítulo 11.

d) Matérias: textos jornalísticos escritos coletivos

Os textos jornalísticos foram expostos na Mostra de Trabalhos de 2022 com o título “Matérias jornalísticas”. Escolhi apresentar esse conjunto de textos pela discussão que eles trazem, de um dos temas centrais debatidos na escola, a violência escolar, além de serem bons exemplos de estudo da modalidade escrita padrão, já que são textos escritos de acordo com as convenções gramaticais. Narro o trabalho que resultou nesses textos e analiso-os no Capítulo 10.

e) Atividades: respostas individuais a propostas feitas pelo GSA

Trata-se de um conjunto mais reduzido de textos individuais dos alunos, que resgatei do Google Sala de Aula (GSA). Os textos do GSA são do período de ensino remoto e retomar essas produções foi importante para contextualizar o perfil dos sujeitos da pesquisa e fazer referência a como a pandemia atravessou a formação desses estudantes.

¹⁷ Durante a pandemia, além das atividades via *Google Sala de Aula*, criamos grupos de *Whatsapp* das turmas para a manutenção do vínculo com os estudantes. Quando do retorno para o modelo presencial, mantivemos por mais um tempo essa via de comunicação com essas turmas. Nesses grupos, havia alunos, professores e responsáveis. Compartilhávamos nos grupos registros do cotidiano da escola, especialmente para os familiares acompanharem e atividades dessa natureza multimodal.

f) Meus registros: *Diálogos de sala de aula*, minhas narrativas do cotidiano na escola

Desde o início da carreira, eu sempre escrevi narrativas sobre a sala de aula. Durante os anos iniciais como professora (2011, 2012), mantive um diário que se tornou objeto de minha pesquisa de mestrado. Nos anos seguintes, mesmo após finalizado o mestrado, continuei mantendo a prática de narrar o cotidiano como professora. Porém, a partir de 2018, quando ingressei na Pavanatti, comecei a narrar e compartilhar o cotidiano da escola em uma das minhas redes sociais, o *Facebook*, narrativas que passei a chamar de *Diálogos de sala de aula*. Trata-se de uma proposta que fiz para mim mesma diferente das anteriores. Não era um diário de campo de professora, e nem de pesquisadora, eu me propus a narrar a sala de aula de um ponto de vista mais esperançoso, mais alegre. As narrativas dos anos iniciais como professora tinham muito o tom de desabafo e costumavam ser tristes. Os *Diálogos*, por outro lado, têm um tom mais leve, embora vez ou outra o desabafo faz-se necessário. E, principalmente, são narrativas que partem de interações entre professora e alunos, assim, em muitas delas aparecem as vozes dos educandos na forma de discurso direto. Todas elas são ambientadas na escola contexto desta pesquisa, que segue sendo meu local de trabalho.

1.6. Objetivos da pesquisa

Objetivo geral

Compreender o ensino do português brasileiro em uma perspectiva pluralista e democrática, em busca de uma pedagogia que reconheça, respeite e valorize as variedades da língua brasileira e os saberes linguísticos dos educandos;

Objetivos específicos

Tendo como horizonte o objetivo geral apresentado, o percurso investigativo foi conduzido a partir dos seguintes objetivos específicos:

a) Analisar minhas práticas pedagógicas como professora de Língua Portuguesa, observando quais os movimentos que realizo para ensinar o português na sala de aula (por exemplo, como ensino a norma-padrão, qual lugar ocupa nas minhas aulas o estudo das variedades linguísticas) e, dialogicamente, analisar o processo de aprendizagem dos alunos, observando quais os movimentos que fazem para aprender a língua;

b) Discutir o ensino do português brasileiro a partir de uma perspectiva freiriana, bakhtiniana, sustentada numa concepção de língua como interação e de sujeitos como responsáveis pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

1.7. Da tese e sua organização

A presente tese foi aberta pelo “Memorial: sou porque somos”, seguida desta introdução como Capítulo 1. O trabalho se desenvolve organizado em duas partes: Parte um “No giro da teoria” e Parte dois “Na ginga da língua brasileira”¹⁸ e é concluído com a Parte final, apresentada em dois capítulos de fechamento.

Na primeira parte, no Capítulo 2, “Fundamentos teóricos e percursos metodológicos da pesquisa”, apresento inicialmente a perspectiva de investigação e a base teórica que embasam este trabalho, além do levantamento bibliográfico e discussão de teses e dissertações que se aproximam da temática da pesquisa. Nos capítulos seguintes, ainda nesse percurso teórico, apresento a formação do português brasileiro (Capítulo 3, “Formação da nossa língua: descolonizando a história do português brasileiro”) e, na sequência, apresento um embasamento mais específico da minha área de ensino de língua, trazendo alguns conceitos fundamentais (Capítulo 4, “Língua, variedades linguísticas e normas” e Capítulo 5, “Ensino de gramática, pedagogia da variação linguística e estudos dos letramentos”).

Na segunda parte, narro cenas do trabalho pedagógico, em torno das quais vai se desenhando a pedagogia em que acredito. Essa segunda parte se abre com o Capítulo 6, “A ginga, a gíria, a gira, a roda: o caminho circular da *práxis*”, onde

¹⁸ A palavra *ginga*, que está no título da tese e no título da parte 2, é um conceito que se refere à identidade brasileira, às nossas raízes africanas, desenvolvo melhor sobre no Capítulo 6.

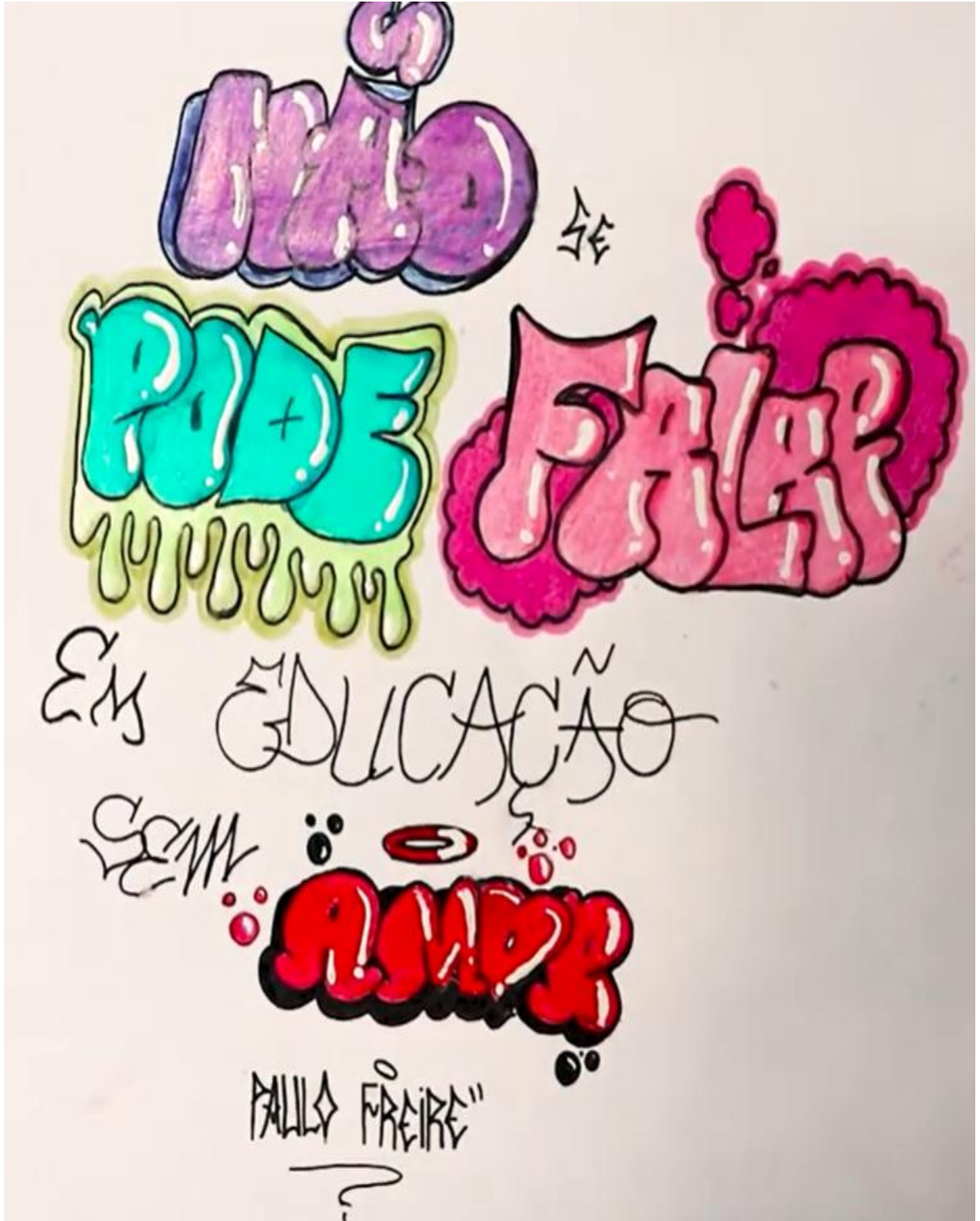
apresento a metáfora que simbólica, poética e conceitualmente dá título à tese. No Capítulo 7, “Por uma Pedagogia do Respeito”, faço a defesa de uma pedagogia nas aulas de língua que afirma a urgência do respeito às identidades, aos sonhos e aos saberes culturais e linguísticos dos educandos.

Nos capítulos seguintes, apresento os caminhos possíveis para uma Pedagogia do Respeito. O caminho da palavra falada no Capítulo 8, “Na roda da oralidade: a palavra falada”, trato principalmente das práticas de assembleias e rodas de conversa que fazemos na escola, apresento cenas do diálogo com os alunos e como a violência é uma constante nas relações escolares, e discuto ainda o tema da comunicação não-violenta. Seguindo nas encruzilhadas da palavra, apresento, no Capítulo 9, “Ritmo e poesia na sala de aula”, o caminho da palavra cantada (com o trabalho com músicas de rap e funk) e o caminho da palavra recitada (com o trabalho com poesia), finalizando com a apresentação de uma produção dos alunos, a música “Respeito”. No Capítulo 10, “Práticas de letramento: do oral ao escrito, das variedades padrão à livre expressão”, os caminhos da palavra se abrem para um trabalho variado com textos, em uma multiplicidade de gêneros e práticas. A segunda parte se encerra sinalizando alguns caminhos além da palavra, no Capítulo 11, “Do verbal ao não verbal: além da norma, além da palavra”, partilho o trabalho com textos multimodais, que ampliam as possibilidades de produção de sentidos, articulando diferentes linguagens e semioses.

Na Parte final, no Capítulo 12, retomo os fundamentos, princípios, posturas e práticas da Pedagogia do Respeito. Por fim, no último capítulo, “Lições da Pedagogia do Respeito”, compartilho as palavras finais, reafirmando meu compromisso na construção de uma educação mais justa, respeitosa, democrática.

PARTE UM – NO GIRO DA TEORIA

Figura 7 – Arte da aluna Criatividade



Fonte: Arquivo da pesquisa (2022)

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No presente capítulo, são apresentados os fundamentos teóricos e percursos metodológicos da pesquisa. Inicialmente, apresento a perspectiva de investigação adotada, caracterizada como uma pesquisa narrativa de experiências educativas (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015). Na sequência, detalho a base teórica que sustenta o estudo, discorrendo sobre a perspectiva de Mikhail Bakhtin/Círculo de Bakhtin, a perspectiva de Paulo Freire, além de apresentar as contribuições de Walter Benjamin.

Apresento, ainda, o percurso de análise dos dados, inspirado no paradigma indiciário de Ginzburg (1989) e na prática de cotejamento de textos (Geraldi, 2012), complementando as bases conceituais e procedimentais que orientaram a investigação. Por fim, trato de etapas metodológicas fundamentais no percurso de realização da pesquisa, como o levantamento bibliográfico para compor todo o corpo teórico da tese, incluindo busca por livros, artigos em periódicos especializados e, de maneira destacada, o mapeamento das teses e dissertações nacionais, oferecendo referências recentes e relevantes, o que contribuiu para fundamentar o estudo.

2.1. Pesquisa narrativa de experiências educativas

Como já sinalizei, esta pesquisa surge de uma história, da minha trajetória como professora de Língua Portuguesa e dessa jornada, que já dura mais de quinze anos, destacam-se muitos acontecimentos (Geraldi, 2010). Desse conjunto infindável de experiências (Benjamin, 1985), guardadas nos arquivos da memória e em registros diversos, são muitas as cenas que me tocam e me atravessam profundamente. No presente, pois o lugar de onde falo é este: o de professora no atual contexto sócio-histórico, cujas problemáticas são tão numerosas quanto complexas.

Trata-se, metodologicamente, de uma investigação qualitativa, que se alinha às pesquisas narrativas de experiências educativas (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015). Para os autores, a delimitação do objeto da pesquisa ocorre na dinâmica da

compreensão da história que se viveu: “[...] ao se debruçar sobre a história, surgem inúmeras perguntas, porque não se narra qualquer coisa: o narrável se compõe do que nos tocou, nos modificou [...]”. O objeto das pesquisas narrativas é a própria “[...] história narrada, cuja elaboração já demanda um nível de escolhas e abstração, pois não se narra no vazio [...]”, bem como “[...] a lição que se extrai da narrativa e sobre a qual o pesquisador se debruça para o diálogo com o conhecimento disponível [...]” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 33).

Sendo assim, aponto aqui para minha história como professora de Língua Portuguesa, bem como para a história dos meus alunos, que se mostram por meio de textos variados, para a nossa relação e para a relação que estabelecemos com o objeto de ensino, a língua, o português brasileiro, elementos esses que compõem o tema/problema desta pesquisa. “No narrado, como na vida que se narra, os problemas são muitos, além de complexos e interligados (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 33).

Das preocupações que rondam quem faz investigação qualitativa com sujeitos uma das principais diz respeito à aproximação entre pesquisador e pesquisado e o que se costuma chamar de “risco de contaminação” dos dados. A questão ainda mais inquieta aqueles que fazem pesquisa qualitativa em educação, e pesquisa *na* (dentro da) escola, e não *sobre* a escola (Chaluh, 2008).

Porém, essa aproximação “[...] longe de ser um mecanismo de ‘contaminação’ da pesquisa, significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 19). A investigação narrativa, na linha das narrativas de experiências educativas, surge, assim, como um dos caminhos para enfrentar o desafio das pesquisas com envolvimento do pesquisador, e “[...] resguardam sujeitos e práticas de terem seus sentidos corrompidos por pesquisas formatadas que enquadram a experiência ao olhar ou ao objeto do investigador” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 20). Conforme os autores,

Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial. Podem ser chamadas de narrativas de experiências educativas. A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 26-27).

A perspectiva da pesquisa narrativa conduziu o processo de criação deste trabalho, que foi surgindo no movimento de olhar para os textos, dados de pesquisa, selecioná-los, recortá-los, e, como quem escolhe as linhas para a composição de um tecido, combinar, tramar esses fios escolhidos com outras linhas, com minhas leituras, referências teóricas, literárias, culturais. A síntese desse processo de escolher, organizar, cotejar, entrelaçar, resultou na tese, ou seja, em um texto dialógico.

O *dialogismo* está na base do conceito de linguagem postulado por Bakhtin/ Círculo de Bakhtin. Para explicitar melhor essa concepção e ampliar a compreensão sobre a perspectiva narrativa, passo a apresentar a perspectiva bakhtiniana e também os estudos de Walter Benjamin e Paulo Freire, autores centrais com os quais dialogo neste trabalho.

2.2. Base teórica

As perspectivas dos autores, que passo a apresentar a seguir, estão na base da pesquisa narrativa (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015; Chaluh *et al.*, 2020) que fazemos em nosso grupo de pesquisa, o GREEFA. Nossa linha de investigação está sustentada sobretudo na perspectiva bakhtiniana de fazer ciências e nos estudos benjaminianos a respeito da narrativa. E foi essa base teórica que educou meu olhar para compreender a realidade que me propus investigar, me acompanhando no processo de pesquisa, desde a compreensão do tema à busca por modos de realizar a investigação, passando pela postura como pesquisadora em todas as etapas da pesquisa, incluindo sobretudo o árduo trabalho de escrita, de produção de conhecimentos sobre a realidade investigada. Apresento a seguir a perspectiva desses autores, que sustentaram conceitualmente esta tese.

2.2.1. Perspectiva bakhtiniana

Mikhail Bakhtin¹⁹ (1895-1975) foi um filósofo da linguagem, nascido em Oriol, na Rússia, e ficou conhecido por suas contribuições aos estudos linguísticos e literários. O autor, no entanto, não produziu conhecimento sozinho. Durante muito tempo, usou-se “Bakhtin” quase como um pensador individual que teria escrito uma série de obras fundamentais. Com o avanço dos estudos bakhtinianos, foram reconhecidas atribuições problemáticas de autoria, como o caso de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, que, desde 2017, recebeu nova tradução e publicação e passou a ser atribuído a Valentin Volóchinov, autor do Círculo de Bakhtin. O Círculo de Bakhtin foi composto por um grupo de intelectuais russos, que produziram conhecimento coletivamente entre os anos 1920 e 1930: Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pável Medviédev.

Conceitos como o de *diálogo*, *alteridade*, *exotopia* e *autoria* têm me auxiliado e sinalizado uma metodologia de fazer ciências humanas, tendo como prática o cotejamento de textos, o diálogo entre teoria e prática, entre textos acadêmicos, literários e os dados da pesquisa, de onde emerge a minha voz de professora e as vozes dos alunos. Para compreender a perspectiva bakhtiniana, é preciso explicitar inicialmente a concepção enunciativa-discursiva de língua/linguagem desenvolvida pelo autor e seu Círculo.

Na perspectiva bakhtiniana²⁰, todo ato de língua ou linguagem é dialógico, não apenas porque quando dizemos algo, dizemos para alguém, no sentido mais usual da palavra “diálogo” como conversa entre duas pessoas, mas porque, quando interagimos, estamos sempre respondendo a um já dito, concordando, discordando. Por meio da palavra, dizemos, produzimos textos, que estão ligados a outros textos, os quais se ligam a outros textos. O diálogo, na concepção bakhtiniana, é princípio ontológico da linguagem, e todo enunciado é um elo de uma corrente comunicativa sem começo e fim. Nesse sentido, a língua (conceito mais específico que aqui nos

¹⁹ Retomo o conceito bakhtiniano de língua/linguagem no Capítulo 4, “Língua, variedades linguísticas e normas”.

²⁰ Neste trabalho, grande parte dos textos utilizados e seus conceitos continuam a ser atribuídos a Bakhtin, mas os termos “perspectiva bakhtiniana”, “concepção bakhtiniana” também podem ser entendidos aqui como uma referência aos estudos do Círculo de Bakhtin.

interessa) não se restringe a um sistema fechado, que existe independente dos sujeitos. A língua é o que acontece nas interações sociais de natureza verbal entre os sujeitos. Segundo o autor Valentin Volóchinov (2021, p. 205), “[...] *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de* quem ela procede quanto por aquele *para* quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte* (grifo do autor).

Em “Metodologia das ciências humanas”, Bakhtin (2006) aponta para a marca fundamental das humanidades: a presença de sujeitos. O autor nos mostra que o conhecimento produzido nessas áreas só pode ser dialógico, o que implica reconhecer o outro, sujeito que “[...] nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (Bakhtin, 2006, p. 395). Sendo assim, a aproximação com o outro, que não é objeto, somente pode se realizar considerando-o como sujeito. Para o autor:

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (Bakhtin, 2006, p. 400).

Para entender o conceito de *alteridade*, princípio da linguagem que pressupõe compreender a importância do outro na construção dos sentidos, é preciso considerar sua relação com o dialogismo. Se o diálogo é a dimensão material (verbal ou não verbal) pela qual a linguagem se realiza, a alteridade é a ideia filosófica que compreende o outro (diferente do *eu* – identidade). Segundo Volóchinov (2021, p. 205),

Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro, e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (grifo do autor).

Em termos bakhtinianos, o outro participa da construção dos sentidos, a presença do outro me constitui e constitui o que eu digo, porque quando digo, sempre me dirijo ao outro (a um interlocutor real ou discursivamente criado); porque quando digo, também estou sempre respondendo a um já anteriormente dito, e, colocando a

minha palavra no mundo, eu me insiro nessa corrente dialógica de encontro e confronto com o outro. Em resumo, o *eu* se constitui a partir do *outro* (alteridade), e essa relação se materializa pela língua/linguagem através do dialogismo.

Já *exotopia* (do grego *exo*, que significa *fora*) é o conceito que o autor postula para discutir o ponto de vista de *um* em relação ao outro, o fato de que cada um vê o mundo a partir da posição que ocupa. Em relação a mim, o outro possui um *excedente de visão* e pode compreender algo a mais sobre mim que eu, do lugar que ocupo, não posso compreender. O excedente de visão fundamenta o conceito de *exotopia*, que é a possibilidade de olhar de um lugar de fora, exterior, o lugar único, insubstituível que ocupo, que apenas eu posso ocupar e do qual apenas eu posso olhar: “[...] porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim” (Bakhtin, 2006, p. 21).

Em minha dissertação de mestrado, ao discutir a perspectiva bakhtiniana, concluo que:

[...] assumir uma postura dialógica como professora-pesquisadora é reconhecer o outro, contribuir para a formação dos alunos e inserir-me em um processo significativo de formação. O outro se tornou, tanto no trabalho de campo, como na escrita deste texto, mais do que sujeito de pesquisa, é aquele que quero encontrar, busca que é a razão de ser de todo este processo investigativo (Vieira, 2013, p. 98).

Retomo essa conclusão de jovem pesquisadora e reafirmo que sim, é o encontro com o outro, especialmente com os educandos, os sujeitos, por meio de seus textos, que motiva e dá sentido à pesquisa. Não foi e não é tarefa simples me posicionar diante do outro em uma postura dialógica, alteritária, seja na prática com os estudantes/adolescentes, ou na investigação, com os sujeitos da pesquisa e seus textos. Minha preocupação primeira ao tratar dos alunos, de quem são, e de como se movimentam na sala de aula é o de não me distanciar deles a ponto de criar personagens estereotipados, tanto no cotidiano da escola quanto na investigação. Seus textos me apresentaram pistas que me auxiliaram a compreendê-los e que me inspiraram a encontrar outros caminhos para o trabalho em sala de aula com a nossa língua. Também colocar a mim e ao meu trabalho como professora na posição de outro e ir ao encontro deste não foi um processo fácil ao longo do percurso.

Em meio a esses movimentos dialógicos, alteritários, posso dizer que sou uma narradora-tecelã²¹, aquela que maneja o tear e que é também personagem que no tecido vai surgindo. Nesse processo criativo de narrar, vou me construindo personagem pela minha escrita e a cada vez que sento com o meu emaranhado de linhas para dar continuidade ao meu tecido, reflito sobre a persona de mim mesma que estou criando.

Em linguagem bakhtiniana, temos o autor-pessoa (Karina, mulher, professora, doutoranda, a pessoa de carne, osso, história), o autor-criador (a voz narrativa que cria a tese) e a personagem que vai surgindo na obra. A tríade pessoa-criador-personagem, que aqui se confundem pelo pronome *eu* e pelo nome *Karina*, são instâncias diferentes. Segundo Faraco (2012, p. 38), o autor-criador é

[...] entendido fundamentalmente como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo: ele os olha com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, reverência ou crítica, gravidade ou deboche, aplauso ou sarcasmo, alegria ou amargura, generosidade ou crueldade, júbilo ou melancolia, e assim por diante. [...] É esse posicionamento valorativo que dá ao autor-criador a força para constituir o todo: é a partir dela que se criará o herói e o seu mundo e se lhes dará o acabamento estético.

Nesse sentido, o conceito bakhtiniano de *autoria*, discutido por Faraco (2012), aponta para um ato responsivo e responsável (Bakhtin, 2017), não apenas para uma criação estética. Ou seja, o autor não é alguém neutro: ele responde ao mundo e se responsabiliza por aquilo que produz, ocupando um lugar de valor em relação ao tema, às personagens, uma posição valorativa que organiza o sentido da obra. Trata-se de assumir uma perspectiva ética, estética e ideológica, escolhendo o que é dito e não dito, como é dito o que é dito, qual o tom, o ponto de vista, a composição, o acabamento da obra.

Da escolha do título ao último ponto final desta tese, tudo está sendo construído por esta consciência que cria (consciência estética) que é uma consciência outra em relação àquela que viveu o que é narrado (consciência biográfica). É preciso consciência crítica para me constituir herói (personagem) desta obra sem me apresentar como uma figura heroica, vencedora, ou mesmo resiliente. A resiliência,

²¹ Em referência ao conto “A moça tecelã” de Marina Colasanti.

em tempos neoliberais, tem sido o discurso usado para que os trabalhadores se autorresponsabilizem em excesso e se empenhem individualmente em superar as condições precárias de trabalho que lhes são impostas. Não há grandes vitórias a serem narradas, e as pequenas conquistas que temos alcançado na escola, nessa luta por uma escola pública de qualidade, são coletivas, fruto do trabalho de muitas pessoas.

Esta tese (e todas as etapas que envolveram a pesquisa) me lançou nesse processo de profunda reflexão e revisão das minhas práticas em sala de aula, me possibilitaram dar sentido estético aos tantos movimentos que faço na busca por um ensino de língua mais respeitoso, pluralista, democrático. Tanto a perspectiva bakhtiniana quanto também a perspectiva freiriana, que apresento a seguir, foram ancoragens para pensar em uma Pedagogia do Respeito no ensino do português brasileiro.

2.2.2. Pedagogia freiriana

Para me equilibrar e não ser dominada por pensamentos ingênuos ou fatalistas, por narrativas idealizadas ou pessimistas, tenho encontrado ancoragem no pensamento freiriano, no seu otimismo crítico, traduzido em uma esperança ativa, que requer compromisso, engajamento, ação.

Sendo esta pesquisa atravessada pela perspectiva freiriana, trago aqui a concepção de educação de Freire, que é apresentada, desenvolvida, discutida e rediscutida ao longo de sua obra. Dialogo, ao longo dos capítulos, com a visão pedagógica do educador pernambucano e é discutindo sobretudo as ideias freirianas e cotejando-as com os dados da pesquisa que defendo uma Pedagogia do Respeito.

Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 1921 - São Paulo, 1997), patrono da educação brasileira (Lei nº 12.612/2012), é dos maiores nomes quando se fala em perspectivas pedagógicas. Mais atual que nunca, amplamente traduzido e referenciado no campo das ciências humanas, Freire possui uma obra extensa, produzida ao longo de 50 anos, entre 1947 e 1997. Textos, conferências, cartas, produções dialógicas organizadas em livros escritos no Brasil e no exílio, lidos e

revisados pela sua esposa e principal parceira de trabalho Elza Soares, conforme nos conta a professora Nima²², em *Paulo Freire: cronografia* (Spigolon, 2025).

A sua obra mais lida e traduzida, considerada a terceira mais citada na área de humanidades em todo o mundo, e que apresenta os conceitos centrais que embasam esta tese, é a *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2021b), livro escrito em seus anos de exílio no Chile, publicado pela primeira vez em 1968, em espanhol, e no Brasil, em 1974, após a ditadura militar. Anterior a esta, em sua primeira obra, *Educação como prática da liberdade* (2022b), Freire já apresentava a base teórico-filosófica de sua pedagogia.

A pedagogia freiriana tem como base o conceito de “educação como prática da liberdade”, cujo objetivo é conscientizar os educandos da condição de oprimido e os inserir na sociedade como sujeitos críticos, políticos, responsáveis, capazes de transformar a realidade onde vivem. Conhecida como pedagogia da liberdade, pedagogia libertadora, pedagogia da libertação, pedagogia crítico-libertadora, a pedagogia freiriana articula os conceitos de “conscientização”, “dialogicidade”, “educação bancária”, “*práxis*”, entre outros.

A pedagogia libertadora é “[...] a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação [...]” (Freire, 2021b, p. 136). Não uma pedagogia dos governos para os governados, dos opressores para os oprimidos e nem mesmo dos professores para os alunos, por mais boa vontade que haja, por mais que professores não sejam ou não deveriam ser/se identificar com os opressores.²³ A Pedagogia do Oprimido é:

[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 2021b, p. 124-125).

Para Freire (2021a), a conscientização dos oprimidos não pode se realizar por meio de uma educação bancária, em que o educador ocupe o lugar de depositante e

²² Nima Spigolon foi membro titular da banca de qualificação e defesa desta tese. *Professora Nima, deixo essa breve referência ao seu trabalho e minha reverência, respeito e admiração pela sua dedicação amorosa em nos apresentar a vida e a obra do professor Paulo Freire e a história de sua parceria com a professora Elza.*

²³ Para Freire, “[...] há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o ‘bancarismo’” (2021b, p. 164).

os educandos de depositários de conteúdos. Ser depositante ou transmissor de conteúdos é “[...] falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos [...]” (Freire, 2021b, p. 159). Na educação bancária, a palavra se esvazia de sentido e torna-se oca, pois, neste contexto de transmissão de conteúdos, a palavra é apenas sonoridade proferida para memorização e repetição. Por extensão, podemos dizer que o mesmo acontece com a palavra escrita quando a língua é apenas ensinada com o fim de decodificação da letra, das frases ou do texto fora de seu contexto.

Ao propor a sua pedagogia libertadora, Freire (2021b) vai destrinchar os elementos constitutivos da palavra ou do diálogo, pois a palavra, em seu sentido verdadeiro, é dialógica. Assim, a essência da educação como prática da liberdade é a “dialogicidade”.²⁴ A palavra verdadeira, na concepção freiriana, possui duas dimensões, ação e reflexão, que é o que ele chama de *práxis*²⁵. É a união entre ação e reflexão, entre prática e teoria, que resulta em um agir no mundo com postura reflexiva, engajada, com consciência crítica, com intenção transformadora. Para Freire (2021b, p. 187), “[...] não há palavra verdadeira que não seja *práxis*. Daí que dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (grifo do autor).

Para se fazer dialógica, a educação precisa superar o que Freire chama de contradição educador-educando, em que educadores se distanciam dos educandos e não se comunicam verdadeiramente com eles. O educador bancário é antidialógico justamente porque não comunica, e sim faz comunicados, não diz a palavra em sua dimensão de ação e tampouco faz a mediação entre os educandos e a palavra verdadeira. A visão bancária da educação anula a criatividade e a criticidade dos educandos, e se alinha aos interesses dos opressores, pois os oprimidos, na condição passiva de objetos do processo educativo, mantêm-se ingênuos e alienados, e, assim, não podem ocupar o seu lugar na história. Essa educação que Freire critica é também chamada de educação tradicional, de ensino prescritivo, e se encontra na direção oposta à educação como prática da liberdade, pois, além de não ter a intenção de conscientizar e emancipar os educandos, não seria possível qualquer processo de

²⁴ Diferente do dialogismo bakhtiniano, que é princípio ontológico da linguagem, a dialogicidade é um princípio da prática educativa freiriana, que se opõe ao que o educador chama de educação bancária.

²⁵ Retomo o conceito de *práxis* na abertura da segunda parte do trabalho.

libertação que seja dado, depositado, transmitido, posto que a emancipação verdadeira apenas pode acontecer na ação e reflexão dos homens sobre o mundo.

Peço licença para fechar este tópico com um poema de Thiago de Mello, escritor amazonense, companheiro de luta de Freire, e também exilado durante a ditadura militar. O poema, *Canção para os fonemas da alegria*, foi escrito pelo poeta em homenagem ao mestre de Angicos e seu método de alfabetização e publicado na obra *Educação como prática da liberdade* (Freire, 2022b, p. 43):

Canção para os fonemas da alegria

*Peço licença para algumas coisas.
Primeiramente para desfraldar
este canto de amor publicamente.*

*Sucede que só sei dizer amor
quando reparto o ramo azul de estrelas
que em meu peito floresce de menino.*

*Peço licença para soletrar,
no alfabeto do sol pernambucano
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,*

*e poder ver que dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas,
e descobrir que todos os fonemas*

*são mágicos sinais que vão se abrindo
constelação de girassóis gerando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa.*

*Às vezes nem há casa: é só o chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem
diferente, que acaba de nascer:
porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,*

*e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre num clarão*

*que o mundo é seu também, que o seu trabalho
não é a pena paga por ser homem,
mas o modo de amar – e de ajudar*

*o mundo a ser melhor. Peço licença
para avisar que, ao gosto de Jesus,
este homem renascido é um homem novo:*

*ele atravessa os campos espalhando
a boa-nova, e chama os companheiros
a pelejar no limpo, frente a frente*

*contra o bicho de quatrocentos anos,
mas cujo fel espesso não resiste
a quarenta horas de total ternura.*

*Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:*

*canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.*

*Thiago de Mello
Santiago do Chile,
verão de 1964.*

2.2.3. Freire e a perspectiva decolonial

Apresento aqui, brevemente, algumas interseções entre a perspectiva decolonial e a perspectiva freiriana. Em seu artigo “Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana”, João Colares da Mota Neto (2018) discute as contribuições dos educadores populares Freire e Fals Borda para a formulação de uma pedagogia decolonial no continente latino-americano. A partir deste estudo de Neto (2018) e também dos estudos de Walsh (2013), é possível estabelecer aproximações entre os pressupostos de Freire e sua pedagogia libertadora e o debate sobre decolonialidade trazido pelos estudos de autores latino-americanos que emergiram ao final do século XX e início do século XXI, de modo que podemos falar em uma pedagogia decolonial a partir da perspectiva teórico-prática de Paulo Freire.

A respeito da variedade de termos, temos os substantivos *decolonialidade*, *descolonialidade* e *descolonização* e os respectivos adjetivos *decolonial*, *descolonial* e *descolonizado*, derivados do verbo *descolonizar*, que, por sua vez, é derivado de *colonizar*, *colonização* e *colonialismo*. O *colonialismo* refere-se às ideologias, políticas

e práticas que se estabeleceram a partir do processo histórico de *colonização*, que, no contexto das Américas, é sinônimo de invasão. Já a *colonialidade* se refere às ideologias que persistem mesmo após se encerrar o domínio histórico-político dos países colonizadores em relação aos países colonizados; é a lógica que permanece na forma de estruturas do ser, saber e poder.

Segundo Walsh (2017, p. 25), que opta pela supressão intencional do “s”, há diferenças entre “descolonial” e “decolonial”:

Suprimir o ‘s’ é uma escolha minha. Não se trata de promover um anglicismo. Pelo contrário, busca marcar uma distinção em relação ao significado, em castelhano, de ‘des’ e ao que pode ser entendido como simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial. Ou seja, passar de um momento colonial a um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e marcas deixassem de existir. Com esse jogo linguístico, procuro evidenciar que não existe um estado nulo da colonialidade, mas sim posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, criar e incidir. O decolonial denota, então, um caminho contínuo de luta no qual é possível identificar, visibilizar e incentivar ‘lugares’ de exterioridade e construções alter-(n)ativas (tradução nossa).

O conceito de *colonialidade* foi originalmente desenvolvido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), que cunhou a expressão *colonialidade do poder*. Para o autor, a colonialidade do poder se desenvolve a partir de uma ideia de modernidade capitalista eurocêntrica, o eurocentrismo. A perspectiva de conhecimento eurocêntrica não se refere a todos os modos de ser, agir, pensar e produzir conhecimento de todos os europeus, de todas as épocas, mas foi pensada por europeus, que se imaginaram a si mesmos como superiores, e difundida e estabelecida como hegemônica, “[...] colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (Quijano, 2005, p. 126).

Dialogando com Quijano, Walter Mignolo (2017, p. 2) defende a tese de que a colonialidade é “o lado mais obscuro da modernidade”. Para o autor, a modernidade

[...] é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade (Mignolo, 2017, p. 2, grifo do autor).

Em outras palavras, a *decolonialidade*, enquanto base teórica e posicionamento político, questiona a *colonialidade*, produto do colonialismo europeu, que se materializa, por exemplo, em estruturas de poder e dominação, em formas de pensar, interpretar a realidade e produzir conhecimento. O pensamento colonial persiste mesmo após independência histórico-política das colônias, moldando até hoje os modos de ser, estar e agir no mundo, perpetuando preconceitos, violências, desigualdades.

Na esteira do pensamento decolonial, podemos pensar em uma “pedagogia decolonial”, que, segundo Neto (2018, p. 6), “[...] refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade [...]”. Para o autor, a teoria de Paulo Freire, bem como a de Fals Borda, “[...] fornecem elementos fundamentais para a articulação entre o pedagógico e o decolonial, isso é, tanto para pensar pedagogicamente a decolonialidade quanto para refletir, em termos decoloniais, sobre a pedagogia” (Neto, 2018, p. 6).

A pedagogia decolonial pressupõe alguns aspectos que se fazem presentes nas formulações teórico-práticas de Paulo Freire, conforme Neto (2018, p. 7): “[...] a) requer educadores subversivos; b) parte de uma hipótese de contexto; c) valoriza as memórias coletivas dos movimentos de resistência; d) está em busca de outras coordenadas epistemológicas; e) afirma-se como uma utopia política”.

De fato, Freire apresenta ao longo de sua obra um posicionamento radical, elucidado em *Educação como prática da liberdade*:

A radicalização, que implica o enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção não nega direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter e não esmagar o seu oponente. Tem o dever contudo por uma questão mesmo de amor de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio (Freire, 2022b, p. 69).

O radicalismo amoroso de Freire propõe uma pedagogia que parte do contexto dos educandos, das situações vivenciadas pelos oprimidos. A leitura do mundo, como ele nos ensina, precede a leitura da palavra, assim: “Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social,

quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (Freire *apud* Gadotti, 1996).

A pedagogia decolonial freiriana questiona a hierarquização de saberes, por isso comumente nos deparamos com a síntese do seu pensamento nos seguintes termos “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. De fato, em sua pedagogia, Freire posiciona-se contrário a hierarquias entre quem educa e quem é educado, pois, para ele: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2021b, p. 174)

Posicionar-se freirianamente, decolonialmente contra a hierarquização de saberes é valorizar a memória coletiva dos oprimidos, dos subalternizados, dos sujeitos que educo e com os quais me educo, é questionar a lógica da modernidade/colonialidade que coloca a cientificidade ocidental europeia acima dos saberes populares, dos saberes ancestrais, dos conhecimentos afro-ameríndios.

Neste texto, busquei por *coordenadas epistemológicas*, como sugere Neto (2018), quando, por exemplo, retomo a narrativa da formação da nossa língua, trazendo a existência e resistência dos povos indígenas e afrodescendentes, que reexistiram e reexistem na diversidade da nossa língua, da nossa cultura, nos ensinando outras formas de pensar, agir e viver neste território.

Embora eu não me tenha dedicado, nesta pesquisa, a um estudo mais aprofundado dos autores latino-americanos que firmaram as bases epistemológicas deste projeto teórico-político que é a decolonialidade, considero este um trabalho de perspectiva decolonial, por me aproximar dos estudos freirianos, pelo diálogo com autores como bell hooks²⁶, Lélia González²⁷, Nêgo Bispo²⁸, e indígenas como Ailton Krenak²⁹, Daniel Munduruku³⁰; e, sobretudo, por me posicionar em uma perspectiva

²⁶ bell hooks (1952-2021), pedagoga freiriana e ativista afro-americana nascida nos EUA, nos convida a “descolonizar a mente” e se dedica a desvelar e criticar o patriarcado capitalista, supremacista branco e imperialista, cunhando a sua “pedagogia engajada”.

²⁷ Lélia Gonzalez (1935-1994), intelectual brasileira, embora não utilizasse o termo “decolonialidade”, pois sua obra é anterior a este, desvelou a colonialidade do poder e do saber, criticou o mito da democracia racial e articulou raça, classe e gênero para desvelar as estruturas coloniais do país e entender a opressão à mulher negra. Retomo a autora, nos capítulos seguintes, ao tratar sobre um dos conceitos de sua autoria: o “pretuguês”.

²⁸ O filósofo e ativista quilombola Nêgo Bispo (1959-2023) utiliza o termo “contracolônial”/ “contracolônizar”, ao se referir às práticas e modos de vida de comunidades quilombolas e indígenas.

²⁹ Ailton Krenak (1953-), filósofo e ativista indígena brasileiro, assim como Bispo, também defende uma postura contracolônial, que valoriza a oralidade, a ancestralidade e a conexão profunda com a Terra.

³⁰ Daniel Munduruku (1964-), escritor indígena brasileiro, também se posiciona em defesa de epistemologias contracolônias, ao propor desafiar e oferecer alternativas aos modos de pensamento ocidentais e capitalistas, valorizando as sabedorias e modos de vida ancestrais indígenas.

crítica em relação às questões da nossa língua e da educação linguística em nosso país.

2.2.4. Perspectiva benjaminiana

Crítico literário, ensaísta, tradutor e filósofo judeu-alemão, Walter Benjamin (1842-1940) nos legou uma concepção dialética da história. Aproximei-me do pensamento benjaminiano e de seu conceito de história por meio de alguns textos fundamentais, “Experiência e pobreza”, “O narrador” e “Sobre o conceito de história”, publicados em *Magia e técnica, arte e política* (Benjamin, 1985). Nesses ensaios, Benjamin articula o conceito de história à sua teoria da narração. Encontramos, assim, nos estudos benjaminianos, sua perspectiva sobre narrar, sobre “[...] contar uma história, histórias ou a História”, conforme analisa Jeanne-Marie Gagnebin, importante intérprete da obra de Benjamin, no prefácio ao referido livro (Gagnebin, 1985, p. 7).

“Sobre o conceito de história”, seu último texto, escrito no ano de sua morte em 1940, apresenta um conjunto de dezoito teses concisas, elaboradas em tom filosófico aforista. Nelas, o autor critica a visão da história como linear, contínua, cujo avanço segue os rumos do progresso. Articulando o seu pensamento ao materialismo histórico, o autor se contrapõe a essa visão evolucionista da história e defende que aqueles que não perdem de vista a luta de classes devem recusar a versão dos vencedores e ir em busca da narrativa dos vencidos, dos dominados, dos que aqui podemos chamar de social, cultural e linguisticamente excluídos, estigmatizados, perseguidos.

Para o autor, a narrativa oficial da história opera na lógica do apagamento das narrativas dos vencidos, relegando ao esquecimento toda a exploração, violência e opressão. Como tarefa do historiador materialista, Benjamin (1985) propõe “escovar a história a contrapelo” para se inaugurar um novo conceito de história, construído a partir de um “tempo saturado de agoras” (*Jetztzeit*), em que o passado irrompe no presente (Benjamin, 1985, p. 225-229).

Ao tratar das relações entre história e narrativa, Benjamin apresenta a sua concepção de *experiência* (*Erfahrung*). Trata-se de um conceito que atravessa toda a

sua obra, como nos apresenta Gagnebin (1985). Para a autora, o método materialista de Benjamin apresenta o historiador como aquele que deve, por meio de uma nova forma de narratividade, reconstruir uma experiência com o passado, sendo “[...] capaz de identificar no passado os germes de uma *outra* história” (Gagnebin, 1985, grifo da autora).

No prefácio à obra benjaminiana, Gagnebin (1985) enfatiza a distinção que Benjamin faz entre *Erfahrung* (experiência coletiva, transmissível, em desaparecimento no mundo capitalista moderno) e *Erlebnis* (experiência vivida de forma isolada, individual, vivência). Se o fim da arte de narrar é anunciado em “O narrador” e em “Experiência e pobreza”, ao final da vida, em suas teses, recorrendo a um tom teológico messiânico, Benjamin comunica a urgência de recuperar a capacidade de narrar e comunicar para resgatar a experiência autêntica (*Erfahrung*), salvando, assim, o passado no presente.

Nesse sentido, Walter Benjamin, ao posicionar a memória como ato político, nos coloca a responsabilidade de olhar a história do ponto de vista dos oprimidos, de ouvir as vozes que foram silenciadas, pois: “[...] existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera” (Benjamin, 1985, p. 223). A redenção é romper com a neutralidade, com o silêncio, com a continuidade da opressão.

As lições benjaminianas, ou seja, o que extrai das leituras dos textos do autor, me educaram a escutar o apelo que vem das vozes silenciadas. E tenho ouvido, dia após dia, ecos de vozes que foram emudecidas nas textos-vozes dos sujeitos que educo e com quem, em comunhão, me educo também. Não se trata aqui de narrar um acúmulo de vivências individuais de modo cronológico para que se configure uma experiência transmissível. Esta tese busca comunicar a sabedoria que surge das histórias que não costumam ser contadas, compartilhando sobre uma comunidade que aprende junta (professora, alunos, escola), que vive conflitos e que, em comunhão, pela língua e linguagem, se educa. A intenção é, assim, valorizar uma experiência coletiva.

Por fim, faço com Benjamin um aviso de incêndio: o passado ilumina o presente com faíscas de esperança. É tempo de narrar.

2.3. Análise dos dados: a inspiração no paradigma indiciário e a prática do cotejamento de textos

Sob a perspectiva da pesquisa narrativa, tomei como dados desta investigação a própria realidade experienciada como professora. O percurso de análise diz respeito a como direcionei a leitura, organização e interpretação do conjunto de dados da pesquisa. Para realizá-lo, tomei como inspiração o paradigma indiciário de Ginzburg (1989) e a prática do cotejamento de textos (Geraldi, 2012). Passo a apresentar esses dois percursos analíticos, que se complementam para uma compreensão mais aprofundada do tema pesquisado.

Carlo Ginzburg³¹ (1989) apresenta seu método de análise, o paradigma indiciário, no ensaio “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, mostrando como um tipo de leitura minuciosa e pouco convencional de fontes históricas, centrada nos “indícios” ou “pistas”, pequenas evidências que, isoladamente, podem parecer secundárias ou irrelevantes, mas que, quando interpretadas de forma cuidadosa e contextualizada, podem ser essenciais e fornecer informações valiosas sobre a cultura, a sociedade e os indivíduos no passado. Trata-se de “[...] um método todo interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores [...]” (Ginzburg, 1989, p. 149).

A perspectiva interpretativa de Ginzburg propõe uma abordagem analítica por ele desenvolvida principalmente no campo da história, mas que também pode ser aplicada a outras áreas das ciências humanas. Na perspectiva ginzburguiana, o historiador pode reconstruir a história não apenas a partir de documentos oficiais ou grandes eventos, mas também a partir de pequenas evidências cotidianas, como testemunhos orais, objetos, práticas culturais, e mesmo crenças populares; é preciso investigar eventos ou fenômenos específicos, muitas vezes aparentemente marginalizados, a fim de entender as dinâmicas mais amplas de uma sociedade.

³¹ Carlo Ginzburg (1939-2026), historiador, antropólogo e professor italiano, foi um dos grandes nomes da micro-história, corrente historiográfica que foca em análises detalhadas de eventos, personagens para compreender fenômenos históricos amplos. O autor ficou conhecido principalmente por suas obras *O Queijo e os Vermes* (1987) e *Mitos, emblemas e sinais* (1989). Faleceu às vésperas da entrega deste texto.

O paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1989) tem sido mobilizado em nossas pesquisas narrativas do GREEFA como inspiração analítica, e não como método de investigação e análise propriamente dito. Sua contribuição consiste em orientar a sensibilidade interpretativa para a observação de indícios, pistas, sinais aparentemente marginais: “Temos constituído interpretações a partir de uma *postura indiciária* [...] lendo e relendo, escutando, colocando post-its, fazendo anotações sobre o que o material que temos nos leva a pensar [...]” (Peres; Chaluh, 2020, p. 61, grifo meu).

Segundo as autoras, o olhar indiciário orienta a busca de elementos para reconstruir a narrativa e a trama a ser compartilhada:

Entendemos trama como costura, como a reconstrução do sentido de um acontecimento. Ao arquitetar essa trama, o pesquisador faz leituras em busca de detalhes, sinais, que *saltem* à memória e nos registros escritos, tentando achar um sentido diferente para aquilo que, aparentemente, se apresentava isolado. Dessa leitura que parecia *isolada* o autor criador vai ao encontro de uma possível composição que dê sentido as suas buscas enquanto pesquisador. Essa será uma nova composição atravessada pelas diferentes vozes o que ampliará o sentido e a compreensão de determinado acontecimento (Peres; Chaluh, 2020, p. 61, grifo das autoras).

Na mesma direção de contradizer os modos modernos de fazer ciência, baseado em uma cientificidade da indução e dedução, na área dos estudos da linguagem, temos o linguista João Wanderley Geraldi (2012), que nos apresenta um conjunto de princípios que vai delineando, com fundamento nos estudos bakhtinianos, uma “forma heterocientífica do saber”. Nessa perspectiva, não há a segurança de um método, mas um caminho metodológico, cujo “[...] aprofundamento do empreendimento interpretativo resulta da *ampliação do contexto*, fazendo emergirem mais vozes do que aquelas que são evidentes na superfície discursiva” (Geraldi, 2012, p. 33, grifo do autor). Trata-se do processo analítico de “cotejamento de textos”:

Dar contextos a um texto é *cotejá-lo com outros textos*, recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem. [...] O resultado apresentado é uma “tese” no sentido de que contém um ponto de vista argumentado em que se sustenta a interpretação construída. Mas uma tese não tem qualquer valor absoluto de verdade [...] Interpretar é construir um sentido para um

discurso, para um texto, e a validade desta interpretação se mede por sua profundidade e pela consistência e coerência de seus argumentos (Geraldi, 2012, p. 33, grifo do autor).

Assim fui construindo a presente tese, seguindo setas, atenta a sinalizações no caminho de análise, cotejando os dados entre si e com outros textos, os da teoria, os da literatura, da música, da cultura com a qual trabalho em sala de aula. Não é tarefa simples explicar todos os movimentos de análise que realizei. Nesse caminho de fazer uma “ciência do particular”, recorri a uma metodologia e não a um método: “[...] um modo particular, às vezes somente explicitável *a posteriori* na dialética da exposição, quando se ordenam o que pode ter sido descoberto desordenadamente” (Geraldi, 2012, p. 24, grifo do autor).

O que consigo resgatar é que fiz uma primeira leitura de todo o material que selecionei. Na leitura dos meus relatos de sala de aula, os *Diálogos de sala de aula*, fui me encontrando com as características da minha identidade docente, a maioria delas qualidades fundamentais na construção da educação em que acredito. Diante de mim, minha escrita foi surgindo como um espelho, fui me enxergando mais e mais, rememorando as experiências que me (trans)formaram, os caminhos que trilhei e me trouxeram até aqui e tomando consciência a cada leitura, a cada análise, de quem me tornei como professora.

Nessa leitura inicial dos meus registros autorais (escritos entre 2018 e 2023), observei que narrei de forma reiterada sobre acolhimento, brincadeira, relação com os alunos, educação não-violenta, educação antirracista/antimachista, práticas de oralidade. Em um primeiro momento, já recortado o tema, eu lia esses registros tentando encontrar mais sobre o trabalho específico da disciplina, sobre as práticas com textos, sobre gramática, sobre variedades linguísticas, e, de fato, encontrei passagens sobre isso, mas o que mais me saltou aos olhos foram as narrativas sobre acolher, brincar, interagir, me comunicar com os alunos. Isso que eu não considerava ser o trabalho em si de educar linguisticamente na escola é tanto educação linguística quanto qualquer outra prática do ensino de língua, pois também se trata de práticas de linguagem. Uma parte menor que diz muito sobre o todo.

Na leitura dos textos individuais dos sujeitos da pesquisa, fui destacando o que mais me chamava a atenção sobre cada um. Selecionei trechos que para mim diziam muito sobre os estudantes e suas identidades, seus sonhos, seus gostos estéticos. Nas “desimportâncias” narradas pelos educandos sobre suas vidas, nas

“insignificâncias” das nossas interações que acontecem no cotidiano das aulas, aí que encontrei os sinais, as setas para traçar o mapa dos caminhos que percorremos e tramar, neste texto, a pedagogia em que acredito.

Olhando para os meus registros e para os textos dos alunos e revivendo pela memória o tempo que passamos juntos, compreendi a importância do estudo da língua pela oralidade, pela via do trabalho com culturas periféricas, com poesia, com música, estudos esses à margem da norma-padrão e do ensino prescritivo de língua, que privilegia a escrita, em detrimento da fala e da diversidade linguística. Essas práticas que, de início, eram tímidas, e das quais eu cheguei tantas vezes a duvidar, tornaram-se eixos centrais da educação linguística em que acredito. E, em uma aproximação com Ginzburg (1989), me arrisco a dizer, a língua se caracteriza muito mais pelas variedades fora da norma, por expressões, construções consideradas marginais do que pelo que é normatizado, arbitrariamente considerado padrão.

Enfim, a análise dos dados me levou a reflexões sobre ensino de língua que, de início, eu não imaginava que chegaria. Compartilho-as no decorrer deste trabalho.

2.4. Levantamento bibliográfico

Outro procedimento metodológico da pesquisa que compartilho é o do levantamento bibliográfico. Realizei a pesquisa bibliográfica em diversos momentos da investigação, especialmente em duas etapas: o levantamento preliminar para a delimitação do tema, e o levantamento aprofundado, após definido o tema, para compreender melhor a temática, conhecer e analisar as produções já realizadas que dialogam com o recorte temático escolhido.

No levantamento preliminar, elenquei as seguintes palavras-chave: ensino do português brasileiro, descolonização, variedades linguísticas. Com essa busca, encontrei alguns artigos no Google acadêmico que indicavam que eu estava em um caminho potente para a minha pesquisa. Amorim (2014), por exemplo, aponta para a necessidade de uma pedagogia descolonial no ensino do português brasileiro (real, praticado por falantes brasileiros, que em muito se distancia da norma-padrão), propondo mudanças, especificamente, nas atividades de análise linguística. O autor

discute a noção de colonialidade e sua relação com questões de natureza linguística, mostrando como o processo de definição da língua nacional do Brasil esteve atrelado ao colonialismo na forma da colonialidade, concluindo que

[...] embora tenha havido tentativas de sistematizá-lo em gramáticas descritivas e pedagógicas – e sob a influência histórico-ideológica da colonialidade, o português brasileiro se torna marginalizado (“errado”) no imaginário social e, por conseguinte, nas práticas escolares. A possibilidade de mudança desse quadro está na adoção da pedagogia descolonial que, no âmbito do ensino de português, alinha-se às práticas pautadas pela sociolinguística e respaldadas nos PCN (Amorim, 2014, p. 136).

Borges e Santos (2015) fazem uma revisão da história social do português brasileiro a partir do período colonial, com o intuito de apresentar caminhos de ensino de Língua Portuguesa com base nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Já Emerson Pietri (2018) vai além e questiona, com base em estudos sobre a distribuição dos bens linguísticos no Brasil, concepções de ensino de língua portuguesa de caráter linear ou progressivo que se desenvolveria no interior de uma suposta unidade linguística entre as variedades linguísticas do país, mascarando as desigualdades linguísticas produzidas em um país injusto como o nosso.

Essa pesquisa bibliográfica preliminar também incluiu o levantamento de autores/livros do campo da área de estudo com a qual o tema dialoga. Inicialmente, os autores que elenquei nesse primeiro levantamento foram: Marcos Bagno³², Carlos Alberto Faraco³³ e Stella Bortoni-Ricardo³⁴. Realizei algumas leituras, revisei outras já lidas em outros momentos da minha formação e fundamentei o projeto de pesquisa, submetendo-o à avaliação.

Definido o tema e aprovado o projeto no Conselho do Programa de Pós-graduação, dei continuidade ao desenvolvimento da pesquisa com um levantamento aprofundado pelo qual cheguei a mais artigos acadêmicos, livros dos autores citados e outros, e às teses e dissertações.

³² Marcos Bagno (1961-) é doutor em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo e atualmente é professor da UnB (Bagno, 2008).

³³ Carlos Alberto Faraco (1950-) é licenciado em Letras. Fez doutorado e pós-doutorado em Linguística. Professor titular (aposentado) da Universidade Federal do Paraná, da qual foi reitor (Faraco, 2008).

³⁴ Stella Maris Bortoni-Ricardo (1945-) é socióloga e etnógrafa. Professora titular da Universidade de Brasília (UnB) (Bortoni-Ricardo, 2004).

O levantamento de artigos e livros fiz por partes conforme a necessidade de aprofundamento nos desdobramentos do tema e escrita de capítulos da tese. Inicialmente, fiz uma pesquisa e leitura bibliográfica para compreender a formação do português brasileiro e as diferenças entre língua, gramática, norma-padrão e variedades linguísticas e encontrei estudos fundamentais. Os autores que me acompanharam neste percurso de aprofundamento teórico foram: Bagno (2001; 2007; 2008; 2013), Bortoni-Ricardo (2004), Castro (1983; 2016), Faraco (2005; 2008), Galindo (2022), Gonzalez (2020; 2021), Lucchesi (2017) e Orlandi (1994; 2007).

Com exceção de Lélia Gonzalez, filósofa, socióloga e antropóloga brasileira, autora do conceito de *pretuguês* (Gonzalez, 2020), trata-se de um conjunto de linguistas brasileiros que têm se dedicado à compreensão da história do português brasileiro, seus usos e variedades, sendo críticos à visão normativa rígida da língua. A partir das obras desses autores, escrevi os capítulos iniciais, que formam a primeira parte do trabalho. Cumprir essa tarefa de aprofundamento teórico foi fundamental e antecedeu o estudo das teorias e pedagogias para o ensino de língua materna e a análise dos dados.

Para a segunda parte, onde narro o trabalho em sala de aula e trago a análise dos dados de pesquisa, também fiz um levantamento de títulos que poderiam me auxiliar na continuidade das discussões. Além dos autores da base teórica, como Freire (2011; 2021a; 2021b; 2022a; 2022b), reuni alguns autores/títulos que já conhecia e descobri mais alguns, que me auxiliaram a pensar pedagogias outras, como Bispo dos Santos (2023; 2015), hooks (2017), Krenak (2022), Rosa (2019), Rufino (2019). No decorrer dos capítulos da parte dois deste trabalho, dialogo fundamentalmente com esse referencial teórico.

Sobre o levantamento de teses e dissertações, este foi realizado na Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD). Nesse banco de dados, filtrei os trabalhos publicados na última década (período de 2014 a 2024).

Em um primeiro momento, refinei a busca pela leitura do título, das palavras-chave e, em alguns casos, breve visualização dos resumos, descartando os trabalhos que não mantinham nenhuma relação com o tema desta pesquisa. Com esse primeiro refinamento, baixei um total de 36 trabalhos, sendo 31 dissertações e 5 teses:

Tabela 1 – Termos de busca e resultados

Termos da busca	Número total de trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
<i>ensino do português brasileiro e variedades linguísticas</i>	71	3 dissertações 1 tese
<i>ensino do português brasileiro e variação linguística</i>	130	1 dissertação
<i>ensino de língua portuguesa e variação linguística</i>	312	22 dissertações 1 tese
<i>ensino do português brasileiro e pertencimento</i>	55	0
<i>ensino de língua portuguesa e pertencimento</i>	118	1 dissertação
<i>ensino do português brasileiro e descolonização</i>	10	1 dissertação
<i>ensino de língua portuguesa e descolonização</i>	21	1 tese
<i>ensino de língua portuguesa e educação linguística e ensino fundamental</i>	826	1 dissertação 2 teses
TOTAL pós 1º refinamento	-	31 dissertações 5 teses

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No processo de busca, combinei tanto os termos “ensino do português brasileiro” (PB) quanto “ensino de língua portuguesa” (LP) com os termos-chave tabelados acima. Ao buscar, inicialmente, com o termo PB, encontrei diversos trabalhos com a temática do ensino do PB para estrangeiros (especialmente imigrantes, refugiados), ensino do português em regiões de fronteiras, ensino do português para indígenas. Como o meu contexto e sujeitos de pesquisa não fazem parte de nenhum desses recortes, ampliei a busca fazendo a combinação com o termo ensino de LP, encontrando, assim, um número maior de trabalhos.

Não poderia ser diferente, uma vez que o termo LP é tanto usado para se referir ao nosso idioma, como é o nome da disciplina nos currículos escolares. Em muitos momentos, nesta tese, prefiro utilizar “português brasileiro” como forma de marcar a diferença do nosso idioma em relação à língua do país colonizador e, em algumas passagens do texto, utilizo o termo “língua brasileira” para me referir ao idioma amplamente falado em nosso território, em consonância com autores que compõem o aporte teórico deste trabalho.

Sobre as combinações com ensino de PB ou ensino de LP, utilizei tanto os termos “variedades linguísticas” quanto o conceito de “variação linguística”. Encontrei mais trabalhos ao inserir o nome que se dá ao fenômeno (variação) que produz as variedades. Obtive pouquíssimos resultados na busca por trabalhos que discutem a descolonização do ensino de LP. Tentei variar com o termo “decolonialidade”, mas a busca também não gerou maiores resultados. O mesmo aconteceu em relação à discussão do pertencimento relacionado ao ensino de LP.

Ainda sobre pertencimento, também busquei pelo termo “pedagogia do pertencimento” (tal como apontei no projeto de pesquisa) sem a combinação com ensino de PB/LP e foi possível constatar que há muitos trabalhos, no campo dos estudos culturais, principalmente, estudos que ampliam os debates sobre uma educação antirracista, sobre a educação inclusiva, a educação das crianças. Encontrei termos como: pedagogia griô, pedagogia do pertencer, pedagogia do cuidado. Porém, teses ou dissertações com os termos pedagogia do pertencimento ou pertencimento e ensino de língua materna aparecem em apenas um trabalho. Ao longo da escrita da tese, porém, abri mão desse termo e cunhei a expressão Pedagogia do Respeito, na qual está inclusa a dimensão do pertencimento, da identidade dos educandos, conforme discuto no Capítulo 7.

Após esse primeiro movimento de busca, prossegui com um segundo refinamento fazendo uma leitura mais atenta do resumo, sumário e introdução, procurando selecionar um número menor de trabalhos para aprofundar na leitura desses. Dos 36 trabalhos localizados, descartei 26 trabalhos e cheguei, assim, a um recorte final de 10 trabalhos de pós-graduação.

A seleção seguiu critérios variados como recorte temático, perspectiva teórico-metodológica, sujeitos de pesquisa, e local/universidade/programa onde o trabalho foi publicado. Busquei não repetir trabalhos de uma mesma especificidade temática, e nem trabalhos de uma mesma universidade/programa, neste caso, optei pelo trabalho mais recente ou por tese ao invés de dissertação.

Dentre os selecionados no primeiro refinamento, havia pesquisas cujos sujeitos eram professoras de Língua Portuguesa, e se valiam de metodologias de análise de documentos, projetos pedagógicos, planos de ensino, entrevistas, porém, preferi analisar mais a fundo pesquisas do tipo pesquisa-ação, pesquisa de intervenção e pesquisas narrativas realizadas com alunos.

Preferi também os trabalhos cujos sujeitos da pesquisa foram alunos do Ensino Fundamental – anos finais, descartando trabalhos desenvolvidos com o Ensino Médio e EJA. Porém, selecionei dois trabalhos com sujeitos alunos de graduação de cursos de Letras, a fim de ter uma ideia de como avança o debate no âmbito da formação inicial de professores. Seguem os dados informativos sobre os trabalhos:

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas para leitura

Nº	Ano	Tipo	Autoria	Título	Programa/ Local
1	2024	Dissertação	BERGAMIN, Franciele Poiano	<i>Crenças linguísticas e o (re)conhecimento da variação na escola: um estudo com alunos do 9º ano do ensino fundamental</i>	Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa UNESP Araraquara-SP
2	2023	Dissertação	MOL, Fabiana Gomes Cortes	<i>Consciência linguística: reflexões na sala de aula sobre usos do português brasileiro</i>	Mestrado profissional em Letras - UFMG Belo Horizonte - MG
3	2021	Dissertação	OLIVEIRA, Ana Lúcia Alves de	<i>Letrando cientificamente alunos da educação básica por meio da pesquisa sociolinguística em sala de aula</i>	Mestrado profissional em Letras - UFU Uberlândia - MG
4	2020	Tese	SANTOS, Letícia da Silva	<i>“Ô, sor(A)! Larga mão dessa aula chata”: uma proposta de intervenção nas aulas de português na periferia</i>	Doutorado em Letras - UFRS Porto Alegre - RS
5	2020	Dissertação	MARQUES, Lucas Luterio Lopes	<i>(Re)educação (socio)linguística como projeto político: em busca de um país esquecido</i>	Mestrado em Educação - USP São Paulo - SP
6	2019	Dissertação	OLIVEIRA, Mariana de Carvalho Halfeld	<i>Da indiferença ao pertencimento: uma educação linguística e cidadã</i>	Mestrado profissional em Letras - UFJF Juiz de Fora - MG
7	2023	Tese	MOURA, Rodrigo Milhomem de	<i>Por uma educação linguística dialógica: práticas, reflexões e narratividades</i>	Doutorado em Letras e Linguística UFG Goiânia - GO

8	2018	Tese	PINTO, Vera Maria Ramos	<i>Por uma educação sociolinguística consciente nos cursos de Letras</i>	Doutorado em Estudos da Linguagem UEL Londrina - PR
9	2016	Dissertação	GOMES, Agnelly Palitot	<i>O ensino de língua materna sob o prisma da educação linguística</i>	Mestrado profissional em Letras - UFPB Mamanguape - PB
10	2014	Dissertação	SILVA, Frederiko Luz	<i>Atitudes sociolinguísticas de estudantes do Ensino Fundamental em relação à disciplina escolar Língua Portuguesa</i>	Mestrado em Letras e Linguística UFG Goiânia - GO

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Quadro 2 – Organização dos trabalhos para a discussão

Nº	Título	Sujeitos de pesquisa	Procedimentos metodológicos/ Base teórica
1	<i>Crenças linguísticas e o (re)conhecimento da variação na escola: um estudo com alunos do 9º ano do ensino fundamental</i>	Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental	Pesquisa quanti-qualitativa com aplicação de teses de crenças e avaliações linguísticas e questionários Stella Bortoni-Ricardo, Lúcia Cyranka, William Labov, Jacqueline Botassini, etc.
2	<i>Consciência linguística: reflexões na sala de aula sobre usos do português brasileiro</i>	Alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental	Pesquisa-intervenção com elaboração e aplicação de proposta didática Marcos Bagno, Carlos Alberto Faraco, Angela Kleiman, Gabriel Nascimento, etc.
3	<i>Letrando cientificamente alunos da educação básica por meio da pesquisa sociolinguística em sala de aula</i>	Alunos dos anos finais do Ensino Fundamental	Pesquisa aplicada com base na sociolinguística laboviana Elaboração de proposta didática Bagno, Bortoni-Ricardo, Faraco, Labov etc.
4	<i>“Ô, sor(A)! Larga mão dessa aula chata”: uma proposta de intervenção nas aulas de português na periferia</i>	Alunos do 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental	Pesquisa-ação de base bakhtiniana Paulo Freire, Célestin Freinet, João Wanderley Geraldi, Magda Soares, etc.

5	<i>(Re)educação (socio)linguística como projeto político: em busca de um país esquecido</i>	Corpus de análise composto por livros de linguísticas	Análise do discurso Oswald Ducrot, Michel Foucault
6	<i>Da indiferença ao pertencimento: uma educação linguística e cidadã</i>	Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental	Pesquisa-ação Análise do discurso
7	<i>Por uma educação linguística dialógica: práticas, reflexões e narratividades</i>	Alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Pesquisa narrativa de base bakhtiniana e freiriana Marcos Bagno, Mikhail Bakhtin, Paulo Freire, etc.
8	<i>Por uma educação sociolinguística consciente nos cursos de Letras</i>	Alunos do 3º ano do curso de Letras	Pesquisa-ação de base sociolinguística Stella Bortoni-Ricardo, Marcos Bagno, Lucia Cyranka Carlos Alberto Faraco, etc.
9	<i>O ensino de língua materna sob o prisma da educação linguística</i>	Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental	Pesquisa-ação de base sociolinguística Irandé Antunes, Bortoni-Ricardo, Marcos Bagno, Carlos Alberto Faraco.
10	<i>Atitudes sociolinguísticas de estudantes do Ensino Fundamental em relação à disciplina escolar Língua Portuguesa</i>	Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e dois alunos do 1º ano do EF	Pesquisa etnográfica com análise de documentos como relatórios dos professores e atividades dos alunos Weinreich, Labov e Herzog; Bourdieu; Bortoni-Ricardo; Cyranka.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

2.5. Discussão dos trabalhos

Apresento a discussão em quatro partes. Inicialmente discuto as dissertações que apresentam pesquisas do tipo ação/intervenção, desenvolvidas com alunos do Ensino Fundamental – anos finais, juntamente com a pesquisa etnográfica sobre atitudes sociolinguísticas (trabalhos destacados acima em azul: 1, 2, 3, 6, 9 e 10). Na sequência, apresento as teses de base bakhtiniana, ambas desenvolvidas com alunos do Fundamental, sendo uma delas uma pesquisa narrativa (destacadas em amarelo:

4 e 7). Depois, apresento uma tese cujos sujeitos de pesquisa foram alunos dos cursos de Letras (destacada em rosa: 8). E, por fim, apresento a dissertação 5 (destacada em laranja), que analisa a produção discursiva sobre norma, variação linguística e o ensino de português no Brasil, para entender como esses discursos se articulam com o contexto sociopolítico do período e como essa articulação se reflete na relação entre a linguística e a escola.

A pesquisa 1, *Crenças linguísticas e o (re)conhecimento da variação na escola*: um estudo com alunos do 9º ano do ensino fundamental, analisa as crenças linguísticas de alunos do Ensino Fundamental e identifica que, apesar de reconhecerem a existência da variação, muitos ainda acreditam que algumas formas de falar são “erradas”. A pesquisa, realizada em uma escola pública da cidade de Lençóis Paulista, estado de São Paulo, buscou entender como os alunos percebem e avaliam a variação linguística no contexto do português brasileiro. A pesquisa concluiu que os alunos participantes, apesar de reconhecerem a existência da variação linguística, ainda apresentam algumas dificuldades em relação ao conceito. Eles demonstram acreditar que aprender português é difícil, principalmente por causa das regras gramaticais. Além disso, associam a norma-padrão à forma “correta” de falar e escrever, o que pode gerar preconceito linguístico. A pesquisa 1 destaca a importância de se trabalhar a conscientização linguística na escola, de forma a promover o respeito pela diversidade linguística e combater o preconceito.

O trabalho 2, *Consciência linguística: reflexões na sala de aula sobre usos do português brasileiro*, apresenta uma pesquisa-intervenção que buscou contribuir para a consciência linguística crítica dos estudantes através de análises reflexivas, realizadas em sala de aula, acerca da diversidade de usos da língua portuguesa. Para atingir esse objetivo, a pesquisadora propõe uma pesquisa-intervenção qualitativa, utilizando uma sequência didática composta por cinco módulos. Esses módulos abordam temas como preconceito linguístico, variação linguística e o papel da norma-padrão, utilizando textos digitais multimodais e populares para aproximar o conteúdo da realidade dos alunos. Com a intervenção, a pesquisadora observou aumento na conscientização linguística dos alunos e maior engajamento nas atividades. O trabalho vai na mesma direção da pesquisa 1, defendendo que a escola deve ser um espaço de valorização e respeito da diversidade linguística, e não de reprodução do preconceito linguístico. Para isso, a pesquisa aponta a necessidade de ampliar o

debate sobre o tema e de investir na formação de professores e na produção de materiais didáticos que promovam um ensino de língua portuguesa mais justo e igualitário.

O trabalho 3, *Letrando cientificamente alunos da educação básica por meio da pesquisa sociolinguística em sala de aula*, também apresenta uma pesquisa do tipo ação/intervenção com aplicação de proposta didática. A ideia da proposta é levar a pesquisa sociolinguística para a sala de aula da educação básica, com o intuito de formar alunos-pesquisadores da própria língua. A pesquisadora apresenta um caderno de atividades que orienta tanto professores quanto os alunos que vão desenvolver as propostas, visando desmistificar a ideia de uma língua homogênea e estática, demonstrando a importância da variação linguística e da conscientização dos alunos sobre a heterogeneidade da língua portuguesa e suas diversas possibilidades de uso; buscando, assim, contribuir para a formação de alunos mais críticos e reflexivos em relação à própria língua. O trabalho demonstra que a pesquisa sociolinguística, quando aplicada de forma adaptada à realidade da educação básica, com uso de dados reais, ênfase na variação linguística e no desenvolvimento da autonomia dos alunos como pesquisadores, pode contribuir para um aprendizado mais significativo e para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes da diversidade linguística brasileira.

O trabalho 6, *Da indiferença ao pertencimento: uma educação linguística e cidadã*, apresenta uma pesquisa-ação realizada em uma sala de aula de 7º ano do Ensino Fundamental. A intervenção teve como objetivo construir um ambiente de aprendizagem propício a efetivas práticas de letramento, em um contexto marcado pelo desinteresse e sentimento de não pertencimento por parte dos estudantes. O processo de pesquisa envolveu o uso de dois instrumentos investigativos aplicados aos estudantes: um questionário socioeconômico e cultural e um relato de experiência em relação à disciplina de Língua Portuguesa. O trabalho envolveu um processo intenso de reflexão-ação da professora pesquisadora, que se abriu a repensar as suas práticas como professora de Língua Portuguesa, reconhecendo o quanto o espaço de sala de aula não era propício à aprendizagem, tornando-se enfadonho e desestimulante aos alunos. Alinhando o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa a uma perspectiva de linguagem como prática social, a professora pesquisadora observou que os alunos expandiram seu olhar e sentimento sobre a escola, e as

atividades foram mais significativas, puderam refletir sobre recursos linguísticos e aprenderam a avaliar o próprio desenvolvimento no uso da língua portuguesa e também se desenvolveram nas habilidades interpessoais de convivência cidadã.

O trabalho 9, *O ensino de língua materna sob o prisma da educação linguística*, é uma dissertação de mestrado que discute o ensino da língua materna sob a perspectiva da educação linguística. A pesquisa teve como objetivo analisar a forma como alunos do 7º ano do Ensino Fundamental se apropriam de uma educação linguística que os instrumentalize a reconhecer a heterogeneidade linguística, usando com propriedade as variantes linguísticas, bem como a norma culta. Durante a investigação, foi realizada uma proposta de intervenção sobre variação linguística com alunos do 7º ano, buscando compreender como eles adequam a linguagem em diferentes situações. Os alunos participantes da pesquisa, inicialmente, não tinham consciência da variedade linguística presente no Brasil. Eles tendiam a associar as variantes diferentes da norma-padrão como “erradas”. Assim, a proposta de intervenção contribuiu para que os alunos reconhecessem a diversidade linguística do Brasil. A pesquisa, embora realizada com um número reduzido de participantes, demonstrou que é possível promover uma educação linguística mais inclusiva e democrática, que valorize a diversidade linguística do Brasil e instrumentalize os alunos para o uso adequado da língua em diferentes situações comunicativas.

Já o trabalho 10, *Atitudes sociolinguísticas de estudantes do Ensino Fundamental em relação à disciplina escolar Língua Portuguesa*, investigou as atitudes sociolinguísticas de estudantes do Ensino Fundamental em relação à disciplina escolar Língua Portuguesa, evidenciando que a indisposição para aprender a língua padrão muitas vezes é resultado de um *habitus* construído historicamente. O autor argumenta que as práticas escolares atuais, as quais focam apenas no ensino da norma-padrão, podem gerar atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua portuguesa. O pesquisador defende a importância de políticas linguísticas e práticas de ensino que promovam a convivência equitativa e democrática entre as diversas práticas linguísticas existentes.

As pesquisas descritas até aqui apontam para a necessidade de repensar as práticas de letramento escolar, buscando integrar a diversidade linguística e cultural brasileira ao ensino da Língua Portuguesa. As pesquisas chegam a conclusões semelhantes, e defendem a importância da Sociolinguística e da perspectiva variação

linguística em sala de aula, pois essa abordagem reconhece a heterogeneidade linguística como um fenômeno natural e social, propondo uma perspectiva mais crítica e reflexiva no ensino da língua portuguesa, promovendo, assim, o respeito às variedades da língua.

Seguindo com a apresentação dos trabalhos, a pesquisa 4, “*Ô, sor(A)! Larga mão dessa aula chata*”: uma proposta de intervenção nas aulas de português na periferia, é uma tese cujos sujeitos de pesquisa são alunos do 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa-ação, de base teórica bakhtiniana, que teve como objetivo apresentar uma proposta pedagógica para o ensino da língua portuguesa como forma de intervenção na realidade de salas de aula localizadas em uma escola de periferia. Tendo como temática a construção da identidade dentro de uma abordagem de ensino de língua portuguesa baseada na educação linguística, a proposta visou contribuir para a formação de alunos como cidadãos críticos e atuantes na vida social. A autora defende a importância do registro da experiência e da proposta pedagógica, que oferece um modelo de ensino de língua portuguesa mais engajado com a realidade dos alunos periféricos e que busca promover a autonomia, o senso crítico e a participação cidadã. A tese se apresenta como um convite à reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre o papel social da escola, especialmente em um contexto desafiador marcados por precariedades e desigualdades.

O trabalho 7 também é uma tese, intitulada *Por uma educação linguística dialógica*: práticas, reflexões e narratividades. Trata-se de uma pesquisa narrativa de base bakhtiniana, que teve como objetivo analisar as vivências e interações em sala de aula para fundamentar e defender o que o autor chama de prática da Educação Linguística Dialógica (ELD). O autor busca analisar as interações entre ele, como professor substituto de Língua Portuguesa, e estudantes de duas turmas do Ensino Fundamental e duas turmas do Ensino Médio de uma instituição pública de ensino de Goiânia-GO. O autor argumenta que a construção de uma *práxis* baseada no diálogo, na troca de experiências e na visão crítica da linguagem pode transformar a realidade da sala de aula, tornando-a um espaço de construção de conhecimento mútuo e de formação cidadã. Como considerações finais, o autor apresenta, inspirado nos conceitos bakhtinianos, suas “considerações transitórias”, pois reconhece o caráter inacabado da pesquisa e a necessidade de dar continuidade à reflexão e à prática da ELD. Nessas suas considerações, o autor discute a importância da ética e da

responsabilidade na interação entre professor e alunos, especialmente no contexto da construção da identidade e da formação cidadã, enfatizando a necessidade de um compromisso ético com a transformação social e com o respeito à singularidade de cada sujeito. O pesquisador mostra a si e a seus alunos ancorado em uma postura bakhtiniana, responsiva, responsável, e em postulados freirianos, compartilhando a importância de manter com os educandos um diálogo amoroso e respeitoso. Dos trabalhos lidos, a tese de Rodrigo foi a que mais me tocou e me inspirou, especialmente pelo fato de compartilharmos de um referencial teórico semelhante.

Além dessas duas teses, também selecionei mais uma tese intitulada *Por uma educação sociolinguística consciente nos cursos de Letras*, cujos sujeitos de pesquisa foram estudantes de Letras. O trabalho visou mediar a construção da consciência linguística de futuros professores de Letras, por meio do desenvolvimento de um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), aplicado via plano de ação, voltado para teoria/prática, à luz da Sociolinguística Educacional, buscando conscientizar esses futuros docentes de Língua Portuguesa, em sua formação inicial, sobre a importância da abordagem da variação linguística no contexto escolar. Os sujeitos de pesquisa foram os alunos dos 3º anos dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), câmpus Jacarezinho, turma de 2016. A professora pesquisadora, autora da tese, ministrou as aulas da disciplina de Linguística III, abordando conteúdos sobre Sociolinguística Educacional e pedagogia da variação linguística. A tese aponta para a importância de os futuros professores de Letras receberem, durante sua formação inicial, o conhecimento teórico-prático essencial sobre variação linguística para aplicar em salas de aula do Ensino Fundamental e Médio. A autora argumenta que a conscientização sobre a importância da Sociolinguística (em suas vertentes Variacionista e Educacional) é crucial para a formação desses docentes, pois essas áreas proporcionam as ferramentas necessárias para trabalhar com a diversidade linguística presente no português brasileiro, indo além do ensino prescritivista tradicional.

Por fim, apresento a dissertação de mestrado em Educação intitulada *(Re)educação (socio)linguística como projeto político*: em busca de um país esquecido. Dos trabalhos encontrados que dialogam com o meu tema, este foi o único defendido em um programa de Educação. Nele, o autor analisa a produção sociolinguística sobre norma, variação e ensino de português no período da Nova

República, buscando identificar se existem índices de projetos políticos em disputa no plano político-ideológico do período. O autor estuda o conceito de norma, a relação entre norma e ensino e o papel das teorias sociolinguísticas no debate sobre a língua no Brasil. O trabalho se baseia nas obras de autores como Maria Helena de Moura Neves e Marcos Bagno, autores que produzem gramáticas do português brasileiro, e aborda o ensino de língua portuguesa, o papel da escola na sociedade e a história da disciplina escolar. Através da análise do discurso, o autor examina a presença de projetos políticos e ideologias nos debates sobre a língua, evidenciando os conflitos entre diferentes visões sobre norma e ensino da língua portuguesa no contexto brasileiro. A dissertação mostra que, enquanto Neves, em seus trabalhos, defende uma postura de conciliação com o discurso escolar, buscando adaptar o ensino da norma-padrão às diferentes realidades linguísticas, Bagno assume uma postura mais crítica, defendendo a substituição da Gramática Tradicional por uma gramática de base empírica que descreva a “norma real” do português brasileiro. No entanto, a análise também revelou uma série de contradições e desafios presentes nos discursos de ambos os autores. Um dos principais desafios está na definição e delimitação da “norma real”, que se mostra extremamente complexa e suscetível às mesmas influências sociais e políticas que moldaram a norma-padrão tradicional. Outro desafio reside na implementação prática das propostas para o ensino de língua portuguesa, que esbarram na falta de materiais didáticos adequados e na resistência por parte de alguns professores em abandonar práticas tradicionais.

Concluindo, o recorte que apresentei aqui oferece apenas uma ideia de como o tema do ensino de língua materna/educação linguística e das variedades da língua vêm sendo discutido no âmbito acadêmico, os conceitos que são mobilizados e se relacionam ao tema como o de consciência e diversidade linguística, crenças e atitudes linguísticas, os tipos de pesquisa que predominam, como as pesquisas-ação ou pesquisas de intervenção. Os trabalhos são unânicos em reconhecer a urgência de se superar o ensino da gramática tradicional e o foco na norma-padrão como única modalidade de língua a ser considerada em sala de aula, e a pertinência de se trabalhar nos variados segmentos da educação básica a língua em sua natureza variável, discutindo com os estudantes o fenômeno da variação linguística com vistas a combater o preconceito linguístico e promover uma educação linguística mais respeitosa, diversa, crítica, cidadã.

3. FORMAÇÃO DA NOSSA LÍNGUA: DESCOLONIZANDO A HISTÓRIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Erro de português

*Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português*

– Oswald de Andrade

Neste capítulo, apresento algumas perspectivas que descolonizam a história da língua portuguesa no Brasil. Inicialmente, apresento a história sociolinguística brasileira a partir de Lucchesi (2017). Em seguida, discuto as contribuições das matrizes indígenas e africanas na formação da identidade cultural e linguística do nosso país. Ao olhar para a herança que nos legaram os povos indígenas e africanos, nos deparamos, inevitavelmente, com a violência a que essas populações foram submetidas. Entre a barbárie e a cultura, surge a dialética da história do português brasileiro.

3.1. Entre a barbárie e a cultura: dialética da história da nossa língua

A história que nos contam sobre como a língua portuguesa se estabeleceu em nosso território segue o tom das versões do “descobrimento”. Paira no nosso imaginário uma narrativa romantizada, que começa em 1500, com os portugueses aqui “chegando” em suas caravelas, “trazendo” sua língua e cultura. Nesse enredo, a língua portuguesa aportou por aqui de modo harmonioso, recebeu influências das línguas indígenas dos povos originários desta terra, depois influências africanas com a “vinda” dos povos africanos e mais tarde, com as imigrações, mais influências

européias e asiáticas. E dessa mistura se fez a nossa língua: um “português bem temperado” (Galindo, 2022).

Nessa versão, há uma sucessão de acontecimentos ordenados a partir do marco colonial de 1500, a chegada europeia em nosso litoral, tida como ocasional e costumeiramente narrada de modo épico. Dessa narrativa, com suas omissões e ênfases, emana uma concepção de história que estabelece “uma identificação afetiva³⁵ com o vencedor”, o colonizador português, e a língua se apresenta como um “documento³⁶ da cultura”. E é assim que costumamos nos referir à nossa língua, como uma herança, um patrimônio, um bem cultural. E assim é. Porém, não só, pois “nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie” (Benjamin *apud* Löwy, 2005, p. 70).

É preciso “escovar a contrapelo” essa história. Ou seja, recontar essa narrativa pelo ponto de vista dos vencidos, tarefa que Walter Benjamin sugere em suas teses “Sobre o conceito da história” (Benjamin, 1985). Seguindo a perspectiva benjaminiana, hoje podemos contemplar a nossa língua em toda a sua riqueza expressiva, já podemos olhar para essa língua como nossa. Porém, guardando certo distanciamento, precisamos refletir sobre os horrores que estão por trás da hegemonia do português, único idioma oficial do Brasil em âmbito nacional. Abandonando o ponto de vista dos dominadores e adotando a perspectiva dos dominados, é possível olhar para o nosso passado histórico-linguístico e ver o português se erguendo sobre ruínas de línguas indígenas, o português pronunciado mais alto que centenas de idiomas orais, a língua portuguesa escrita para documentar o nascimento de um filho que é fruto da violência colonial, o Brasil.

Partindo justamente da dialética do pensamento benjaminiano, podemos dizer que não é possível olhar para a nossa história de país colonizado e separar barbárie de cultura. A herança cultural e linguística da qual nos orgulhamos também nos remete a um passado-presente violento que nos envergonha. A única possibilidade de lidar com essas oposições – barbárie e cultura, orgulho e vergonha – é movimentando o nosso pensamento pelos princípios do materialismo histórico-dialético, que se pauta na realidade concreta da vida e não “em um conceito dogmático de progresso sem qualquer vínculo com a realidade” (Benjamin, 1985, p. 229).

³⁵ *Einfühlung*, conceito que também pode ser traduzido como *empatia* (Löwy, 2005).

³⁶ Em outra tradução, encontramos *monumento* da cultura (Benjamin, 1985).

Para narrar a história de como o português se tornou a língua hegemônica de um país de dimensões continentais como o nosso, é preciso reconhecer que, do ponto de vista do colonizado, a língua do colonizador se impõe como um dos instrumentos mais eficazes de violência. No Brasil, tanto no período colonial quanto nos últimos duzentos anos de independência, a língua portuguesa foi colocada a serviço da colonização e da perpetuação da lógica colonial.

Da perspectiva dos povos colonizados, escravizados, expropriados de sua terra, de sua espiritualidade, de sua cultura e sua língua, o colonizador aqui chegou com a pólvora, a religião e a escrita. As estruturas materiais e ideológicas do que chamamos de Brasil foram erguidas e seguem se sustentando com base em camadas e mais camadas de violência às populações originárias e negras. Nesse contexto, as classes dominantes junto às instituições do Estado, por meio de políticas linguísticas e educacionais, têm usado a língua para oprimir e manter seus privilégios.

3.2. Resumo da história sociolinguística do Brasil

O Brasil nunca foi e continua não sendo um país monolíngue. O fato de a nossa cara linguística não ser a de um país multilíngue e termos uma língua oficial pela qual nos compreendemos de norte a sul deste vasto território se deve muito menos a questões linguísticas e mais a agendas políticas coloniais. É preciso não confundir monolinguismo com a homogeneização da língua portuguesa que aconteceu por aqui por razões históricas. Dizer que “o português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente” é o mito número um que reforça o preconceito linguístico, segundo Bagno (2008, p. 26) em seu clássico livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. Para o autor e outros linguistas, o monolinguismo nem se quer existe, pois, na perspectiva da Sociolinguística, que olha para a língua pelo viés dos usos que os falantes fazem em sua realidade social, não há nenhum idioma no mundo que seja uniforme.

Não haveria como homogeneizar linguisticamente um território de dimensões continentais como o nosso, originariamente plurilíngue e com uma formação tão complexa a não ser por meio da barbárie. A violência colonial levou (e ainda leva)

adiante o genocídio de tantas etnias, exterminando inúmeros falantes com suas línguas. O português não se estabeleceu no Brasil recebendo meras influências de línguas originárias indígenas, de línguas africanas ou de imigração, o português se impôs como língua hegemônica em um território plurilíngue, consolidando-se no território brasileiro por meio de um processo de imposição política, intimamente vinculado à catequização e à colonização.

Para narrar essa história, apresento inicialmente o estudo de Lucchesi (2017), que se dedica a traçar a periodização da história linguística do Brasil a partir do olhar do Paradigma Variacionista da Sociolinguística. Para o autor, a primeira fase da história sociolinguística do país é “[...] o período que se inicia após o ano mil, com a expansão tupi pelo litoral, e se encerra no ano de 1532, com efetivo início da colonização do Brasil pelos portugueses [...]” (Lucchesi, 2017, p. 363). Até então, todos os fatos pré-1500 haviam sido desconsiderados pela literatura linguística, como se nada do que antecede esse período fosse relevante para pensar o Brasil, sua cultura e sua língua.

A segunda fase da história sociolinguística do país vai de 1532 até 1695:

[...] é marcada pelo plurilinguismo, no qual o português se insere, de forma minoritária, em um extenso mosaico de centenas de línguas indígenas faladas no interior do país, às quais se agregam as línguas gerais, faladas em São Paulo, no sul da Bahia, no Maranhão e na Amazônia, e variedades pidginizadas e crioulistas de português, que potencialmente emergiram, na Região Nordeste, bem como línguas francas africanas, com destaque para o quimbundo, de uso corrente entre a população escrava, a qual pode ter correspondido a mais de dois terços da população da sociedade açucareira (Lucchesi, 2017, p. 365).

Adentrando o século XVIII, o terceiro século do Brasil Colônia, a agenda colonial avança para impor o português como língua hegemônica. Aliás, embora chamemos de Brasil Colônia o que se forjou por aqui a partir de 1500, nosso território, nos primeiros séculos do domínio português, era dividido em duas administrações independentes que compreendiam a América portuguesa: o Estado do Grão-Pará e Maranhão e o Estado do Brasil, os quais só foram unificados em 1823, um ano após a Independência e a criação do Brasil Império.

A terceira fase da nossa história sociolinguística traçada por Lucchesi (2017) vai de 1695 a 1930. Essa é a fase mais longa e principal para pensar a formação do

português no Brasil, principalmente por questões demográficas, e é subdividida em 1695-1808, 1808-1850 e 1850-1930. Na primeira subdivisão, de 1695 até 1808, há um aumento significativo da população de colonos portugueses e a chegada de um amplo contingente de escravizados:

A imigração portuguesa irá contribuir significativamente para esse expressivo crescimento demográfico, pois estima-se que cerca de seiscentos mil portugueses migraram para o Brasil, somente entre 1701 e 1760 (Venâncio 2000: 65-66). Some-se a isso o enorme contingente de escravos importados da África. A média anual de desembarque de africanos no Brasil passou de sete mil, de 1676 a 1700, para 15.370, na primeira década do século XVIII, e atingiu a impressionante média anual de 18.510 africanos desembarcados, na década de 1741 a 1750. Assim, teriam desembarcado no Brasil, no período que vai de 1700 a 1780, cerca de 1.285.500 africanos (Lucchesi, 2017, p. 367-368).

É também nesse período que ocorre, por força da lei, a restrição ao plurilinguismo, com a proibição de línguas indígenas e línguas gerais como o nheengatu. A lei em questão é o *Diretório dos Índios* ou *Diretório Pombalino*, redigido em 1757, que estabelece o português como língua única, legislação que passou a valer primeiro para o Estado do Grão-Pará e Maranhão e depois se estendeu para o Estado do Brasil, tornando-se política de todo o território da América portuguesa. O *Diretório* legislava sobre um conjunto de questões políticas e de organização dos Estados: além de estabelecer critérios para a educação, também revia a administração da força de trabalho e relações entre indígenas e colonos e resultou na expulsão dos diretores religiosos, os jesuítas, que até o período dirigiam a política administrativa e educacional dos aldeamentos.

Outros fatos históricos são determinantes para pensar a formação do português no Brasil como a chegada da Corte portuguesa em 1808, que trouxe para cá a imprensa, e sua expulsão em 1821 seguida da Independência política brasileira em 1822 e a proibição do tráfico negreiro em 1850, que extingue a principal fonte do multilinguismo até então. Com o fim do tráfico negreiro, a elite dominante implementa uma política de embranquecimento do país com o incentivo à imigração europeia e asiática: entre 1884 e 1933, o Brasil recebeu quase 3 milhões de imigrantes, sendo 1 milhão e 400 mil italianos, 580 mil espanhóis, 185 mil japoneses, 170 mil alemães e 100 mil turcos e sírios, segundos dados do IBGE 2000 citados por Lucchesi (2017).

A quarta e última fase da periodização de Lucchesi (2017) vai de 1930 até o presente. Tem como marco a Revolução de 1930 com a tomada de poder por Getúlio Vargas, que leva adiante a industrialização e urbanização do país. Essa é chamada fase de *nivelamento linguístico*, durante a qual nosso português vem se afastando cada vez mais do padrão lusitano, com a criação de uma norma culta urbana distante em muitos aspectos da norma portuguesa. Lucchesi (2017) também aponta as raízes histórico-linguísticas do preconceito linguístico e racismo linguístico, e de problemáticas como a insegurança linguística dos falantes brasileiros:

[...] o quadro de polarização sociolinguística se reproduz até os dias atuais, fundado sobretudo em um forte preconceito contra as formas mais típicas da fala popular, exatamente aquelas que derivam das mudanças induzidas, no passado, pelo contato do português com as línguas indígenas e africanas. Essa sorte de *racismo linguístico* constitui ainda hoje um poderoso mecanismo ideológico, com o qual a elite socioeconômica procura legitimar um sistema de superexploração da força de trabalho, que garante seus privilégios e promove uma degradante concentração de renda (Lucchesi, 2017, p. 373-374).

Não cabe aqui apresentar o estudo de Lucchesi (2017) em mais detalhes, porém julguei pertinente trazer a nossa história sociolinguística a partir deste autor, pois ele traça sua proposta sem comparar português do Brasil e português de Portugal ou se prender ao modelo de formação linguística do português europeu. Ele analisa fatos históricos desde antes da invasão dos colonizadores e mostra como a nossa história sociolinguística vai de um “multilinguismo generalizado para um multilinguismo localizado” (Mattos e Silva, 2004 *apud* Lucchesi, 2017, p. 349).

A partir desse resumo histórico sociolinguístico, nos tópicos seguintes, desenvolvo a discussão trazendo cenas da formação da nossa língua, percorrendo com mais atenção a respeito das matrizes indígenas e africanas na formação do nosso idioma. Intenciono percorrer pela escrita esse caminho e entender como saímos da predominância de línguas indígenas e gerais, línguas crioulas e línguas francas africanas para o português como única língua oficial deste vasto território.

A seguir, um resumo visual dessa periodização elaborada por Lucchesi:

3.3. Quando o português influenciou o tupi: as matrizes indígenas

A história que não nos contam é que, em 1500, os colonizadores *invadiram* este território, onde havia mais de mil línguas faladas por milhões de indígenas. Se chegaram a essas terras de modo ocasional ou planejado, é detalhe histórico que importa menos que o que acontece nos séculos seguintes. Logo após 1500, os portugueses, em grande quantidade, não se estabeleceram por aqui, portanto a língua portuguesa também não. O processo de colonização até 1530 se restringia à extração de pau-brasil, realizada pelos indígenas, que eram explorados e recebiam quinquilharias em troca desses recursos naturais, na época, muito valiosos. Foi com a expedição de Martin Afonso (1530-1532), composta por cinco grandes embarcações trazendo cerca de quatrocentos colonos portugueses, que se intensificou a agenda colonial. A colonização passa, então, a avançar de modo mais sistemático, com a divisão do território em capitanias e a criação do Primeiro Governo Geral da colônia (Fausto, 2006).

Entre 1500 e 1640, uma média de quinhentos portugueses aportaram nessas terras anualmente, totalizando cerca de 100 mil emigrantes que saíram de Portugal para viver na colônia. Já no século XVIII este número saltou para 700 mil, chegando a atingir uma média de 10 mil novos colonos por ano. Muitos desses portugueses eram degredados, condenados pela legislação europeia da época, que ou matava ou enviava ao exílio (IBGE, 2000).

Não eram necessariamente assassinos, ladrões, a ampla maioria desses desterrados havia cometido crimes muito brandos, contravenções às leis da coroa. Assim, boa parte da língua portuguesa que foi, paulatinamente, invadindo o nosso território nas décadas iniciais da colonização era aquela falada não pela nobreza ou pela elite intelectual de poetas, escritores, gramáticos, e sim um português bem menos formal, a língua do povo. O português europeu, aliás, como nos mostra Galindo (2022), descende não do latim clássico, o latim de Cícero, mas sim do chamado latim vulgar, ou seja, do latim popular, já que “vulgar” vem de *vulgus*, que significa “povo”.

Logo essa recém-chegada língua, misturou-se às principais línguas indígenas faladas no litoral e na Amazônia, derivadas do tronco tupi, comumente chamadas de tupi antigo, faladas pelos povos tupinambás, tupiniquins, caetés, tamoios, potiguaras,

etc. Dessa mistura, se formaram, de norte a sul da costa e depois na região amazônica, línguas gerais: a língua geral paulista, hoje extinta, derivada do tupiniquim, e a língua geral amazônica ou nheengatu, derivada do tupinambá paraense e que ainda sobrevive (Galindo, 2022).

O nheengatu (“língua boa”) ainda é falado por milhares de brasileiros, e é língua cooficial de São Gabriel da Cachoeira-AM, o terceiro maior município do país em extensão territorial. Nessa gigantesca cidade, além do nheengatu, também o tukano, o baniwa e o ianomami são idiomas oficiais junto com o português. Em outros estados do país, também há mais municípios cujas línguas indígenas locais foram cooficializadas, além da cooficialização de línguas de imigração em estados do sul do país. A cooficialização, no entanto, é apenas uma conquista legislativa localizada, pois o português segue sendo a única língua oficial em nível nacional (Línguas do Brasil, 2025).

Caetano Galindo (2022) explica que as línguas gerais eram diferentes das línguas crioulas, formadas a partir de pidgins³⁷:

Elas [as línguas gerais] não eram línguas crioulas, pois, em vez de usarem o vocabulário português com uma gramática provinda das línguas locais (ou, como querem outros modelos, uma gramática diretamente calcada em nossos mecanismos internos de aprendizagem de linguagem), eram basicamente uma versão do tupi, apropriada pelo aparato colonial/catequético europeu e com seu uso incentivado por ele. [...] Elas eram, de certa forma, uma língua local que passaria a ter o português como uma espécie de “superestrato”: uma língua dos conquistados que saiu vencedora (Galindo, 2022, p. 150-151).

O exemplo das línguas gerais comprova que, quando falamos das nossas matrizes indígenas, não estamos falando de mera influência, e sim da constituição da nossa identidade linguística. Na etimologia da palavra, “influência” vem do latim *influere*, um movimento de “fluir para dentro”. Na narrativa colonial, cujos fatos são narrados a partir da perspectiva do dominador, o colonizador e tudo o que vem deste é a referência, o centro que recebe influências, e o colonizado é o outro, sua cultura é exótica, sua língua é dialeto.

³⁷ Um pidgin é uma língua mais simples que surge quando falantes de línguas diferentes precisam se comunicar. O pidgin não é a língua nativa de nenhum dos falantes, e sim uma alternativa para a comunicação em situações de contato entre grupos linguísticos distintos.

Pensar apenas em influência é pouco para compreender a complexa formação linguística brasileira, especialmente quando citamos o contexto de formação de línguas gerais brasílicas. Nesse caso, é necessário pensarmos em uma inversão do movimento, em que o português ocupa a posição do outro e as línguas nativas, as indígenas, ocupam a posição central. As línguas nativas brasileiras, dominantes que eram nos primeiros séculos de colonização em muitas localidades do nosso território, tiveram que ser aprendidas por colonizadores, missionários, bandeirantes, e foram elas que receberam influências do português.

Infelizmente, com o genocídio das populações indígenas em curso desde os primeiros séculos do domínio português, as línguas dos conquistados ou as formadas a partir dessas foram perdendo espaço, desaparecendo junto com seus falantes. “Estima-se que mais de mil línguas indígenas eram faladas no território brasileiro no início do século XVI (Rodrigues 1993), e mais de duzentas línguas africanas foram introduzidas no país pelo tráfico negreiro” (Lucchesi, 2017, p. 349).

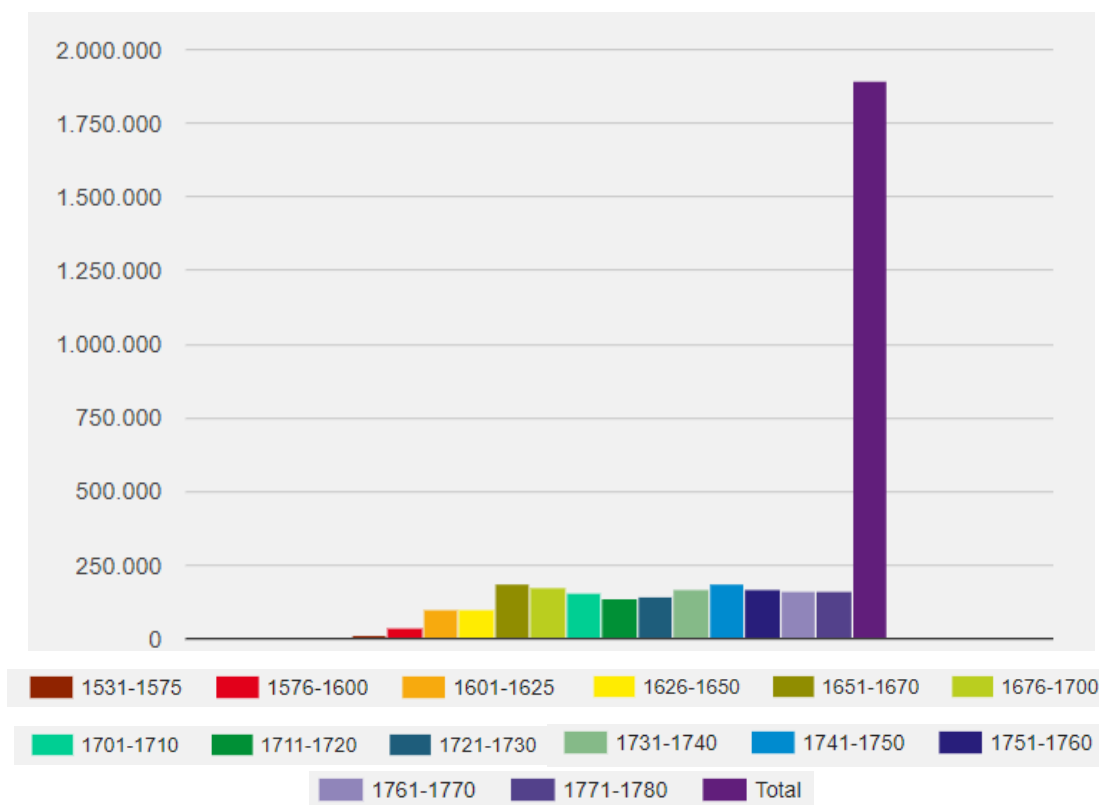
A história de uma língua é inseparável da história de seus falantes, por isso, quando falamos das línguas indígenas e no desaparecimento da ampla maioria delas, estamos falando do genocídio dos povos indígenas, que ainda é realidade no Brasil hoje. E ao passo que vamos narrando a barbárie, também vamos encontrando, em meio às ruínas causadas por epidemias, guerras, escravização, as marcas culturais desses povos na nossa história, e contando, pelas línguas que restaram, os nossos sobreviventes.

3.4. As mães que pariram a nossa língua

A escravização dos povos da África na América portuguesa também precisa ser lembrada para compor a narrativa da formação do nosso povo e, conseqüentemente, da nossa língua. O comércio internacional de escravizados africanos se tornou um negócio rentável para a economia colonial portuguesa já nas primeiras décadas de colonização, especialmente como força de trabalho para os engenhos de açúcar. Foram cerca de 10 milhões de africanos sequestrados e trazidos

para as Américas, 4 milhões desembarcados em portos brasileiros, o que se configura como o maior movimento migratório forçado da história humana.

Figura 9 – Desembarque estimado de africanos no Brasil - Séculos XVI-XVIII



Fonte: IBGE, 2000

A diáspora africana é central para pensarmos a formação da língua portuguesa. Nas raízes a partir das quais se desenvolve nossa árvore-língua brasileira encontra-se a força das matrizes africanas, parte substancial da nossa identidade, da nossa singularidade, de quem somos.

Podemos dizer o mesmo já dito sobre a importância dos povos indígenas para a nossa formação cultural-linguística: o nosso país e a língua que aqui se formou, o português brasileiro, não recebeu mera influência de milhões de africanos aqui desembarcados. Conforme enfatiza a etnolinguista Yeda Pessoa de Castro (2016):

[...] se as vozes dos quatro milhões de indivíduos que foram trasladados da África Subsaariana para o Brasil ao longo de quatro séculos consecutivos tivessem vez e fossem ouvidas em nossa História, não haveria dúvida de que a consequência mais direta daquele tráfico na antiga colônia sulamericana foi a alteração da língua portuguesa em todos os setores, léxico, semântico, prosódico, sintático e, de maneira rápida e profunda, na língua falada, o que deu

ao português do Brasil um caráter próprio, diferenciado do português de Portugal (Castro, 2016, p. 13).

Segundo Castro (2016, p. 18), “[...] a maioria dos 75% dos quatro milhões de indivíduos trazidos pelo tráfico transatlântico para o Brasil era proveniente dos reinos do Kongo e do Ndongo, embarcados no porto de Luanda”. O legado linguístico-cultural que herdamos vem, sobretudo, de povos bantos, de línguas angolanas, como o kikongo e o kimbundo:

Angola está no DNA da modalidade brasileira da língua portuguesa e nas manifestações de sua cultura que tem a musicalidade do SAMBA e o jogo-luta da CAPOEIRA como símbolos de brasilidade (Castro, 2016, p. 13).

Seguindo a recomendação de Galindo (2022), deixemos de lado a expressão colonial, ainda que bela, mas já tão gasta e que diz pouco sobre a nossa língua: “última flor do Lácio”. Para o autor, “o português brasileiro foi um broto africano, flor de Luanda” (p. 182). Ele cita, além do quicongo e quimbundo, “o umbundo, além de idiomas dos grupos gbe (como o fon e o ewe) e níger-congo (como o iorubá)” (Galindo, 2022, p.167). Inúmeros são os exemplos da interferência³⁸, especialmente das línguas do grupo banto, como o quimbundo, na formação do nosso português, que tanto Yeda de Castro (1983; 2016) como Caetano Galindo (2022) exemplificam em seus estudos. Em resumo, a partir da leitura de ambos, podemos citar como marcas africanas em nosso idioma: uma pronúncia cheia de vogais, que chega a desfazer encontros consonantais (como em *rí-ti-mo*), o apagamento do *r* dos verbos no infinito (como em *fazê*), marca do plural apenas no artigo (como em *Os menino chegou*) e a tendência de reduzir encontros consonantais (como em *poblema*, ou melhor, *pobrema*, já que em muitas línguas bantas não existe a consoante *l*, apenas o *r*).

Lélia Gonzalez (2020), filósofa, socióloga e antropóloga brasileira, nomeia o português brasileiro como *pretuguês*, apontando para as alterações estruturais na nossa língua, fruto da contribuição negra:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é *Framengo*. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse R no lugar do L nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o

³⁸ A professora Yeda de Castro prefere o termo “interferência” a “influência”.

L inexistente. Afinal, quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa “você” em “cê”, o “está” em “tá” e por aí afora. Não sacam que tão falando *pretuguês* (Gonzalez, 2020, p. 90, grifo da autora e grifo meu).

Gonzalez (2020, p. 88) explica a função da “mãe preta” na formação das crianças: “[...] diz respeito à internalização de valores, ao ensino da *língua materna* e a uma série de outras coisas mais que vão fazer parte do imaginário da gente. Ela passa pra gente esse mundo de coisas que a gente vai chamar de linguagem.” São, portanto, as mulheres-mães negras escravizadas que ocupam papel central na formação do nosso português brasileiro. A infância e, portanto, a cultura brasileira é ninada no colo da mãe preta:

Eu gostaria de colocar uma coisa: minoria cultural a gente não é não, tá? A cultura brasileira é uma cultura negra por excelência, até o português que falamos aqui é diferente do português de Portugal. Nosso português não é português é “pretuguês”. Se a gente levar em consideração, por exemplo, a atuação da mulher negra, a chamada “mãe preta”, que o branco quer adotar como exemplo do negro integrado, que aceitou a democracia etc. e tal, ela, na realidade, tem um papel importantíssimo como sujeito, suposto saber nas bases mesmo da formação da cultura brasileira, na medida em que ela passa, ao aleitar as crianças brancas e ao falar o seu português (com todo um acento de Kimbundo, de Ambundo, enfim, das línguas africanas), é ela que vai passar pro brasileiro, de um modo geral, esse tipo de pronúncia, um modo de ser, de sentir e de pensar (Gonzalez, 2021, online, grifo da autora).

Falando em mãe, podemos dizer que a gestação durou séculos, que nossa língua foi gestada em muitos ventres, indígenas, africanos, sobretudo, e que o parto complicado parecia não ter fim, e quando parida, finalmente, a nossa língua, não tivemos direito a registrá-la em nosso nome. E, até hoje, questionam se nossa matéria é mesmo mãe legítima da mais jovem e bela língua *portuguesa*.

É necessário romper com a perspectiva colonial que insiste em afirmar que falamos uma variedade do português de Portugal. A substância da nossa língua é outra, os ingredientes são outros e não os mesmos acrescidos de novos temperos. Temos outros modos de ser e pensar em português, que vão além de uma lista de vocábulos diferentes dos usados pelos europeus. Produzimos, pela língua portuguesa, outros sentidos, que se formam a partir de outro contexto, de uma história outra, uma história indígena e preta.

Ocorre que a nossa identidade linguística costuma ser distorcida pelas lentes da colonialidade. A língua usada pela maioria dos falantes brasileiros é estigmatizada, folclorizada, enquanto que uma língua ideal inspirada no português europeu é eleita e normatizada como “a língua correta” (a norma-padrão), conforme vamos desenvolver no capítulo seguinte.

Essa crença a respeito da nossa língua, que se manifesta em atitudes linguísticas preconceituosas, é fruto, como mencionado, da violência colonial. As políticas linguísticas, desde a invasão portuguesa, foram impostas com base em uma lógica de domínio dos corpos, das culturas, das identidades dos colonizados, incluindo suas línguas. Esse processo é conceituado por Sheila Perina de Souza (2024) como *necropolítica linguística*. Em sua tese, um estudo sobre o *pretuguês*, o português influenciado pelas línguas africanas, a autora aplica o conceito de necropolítica de Achille Mbembe (2016 *apud* Souza, S., 2024) no campo dos estudos linguísticos. Segundo a autora,

A reflexão sobre a necropolítica no campo das línguas nos leva a considerar como as políticas coloniais não apenas buscaram subjugar fisicamente os colonizados, mas também tentaram aniquilar suas culturas e identidades, incluindo suas línguas maternas. As línguas indígenas e africanas foram alvos específicos dessas políticas de morte que foram desenvolvidas ao longo do período colonial. Ao suprimir as línguas e culturas locais, os colonizadores buscavam impor sua própria hegemonia linguística e cultural, ao mesmo tempo em que marginalizavam, desvalorizavam e buscavam interditar as formas de expressão nas línguas maternas. Isso não apenas representava uma forma de violência simbólica e cultural, mas uma busca pela interdição da capacidade de comunicação e organização desses grupos (Souza, S., 2024, p. 30).

Hoje a necropolítica linguística continua a operar, por exemplo, quando constrange grupos de se comunicarem em suas variedades linguísticas por meio do estigma, do preconceito linguístico, e reforça essa visão preconceituosa impondo limites ao letramento escolar, restringindo o trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade ao ensino normativo-prescritivo de língua que desconsidera as contribuições das línguas indígenas e africanas na formação das variedades do português brasileiro. A necropolítica continua a agir também por meio da criminalização das culturas

periféricas, como os recentes ataques ao funk³⁹, ou quando agentes do Estado perseguem jovens⁴⁰ em seus “eventos de letramento” (Kleiman, 1995).

Apesar dos mandos e desmandos daqueles que detêm o poder e elegem o que é cultura, o que é língua, a formação cultural e linguística do nosso país é indígena, é africana. Finalizo este capítulo com a africania da poética de Emicida, um dos filhos mais talentosos desta terra afro-ameríndia, que assim se apresenta em *Eminência parda*, uma das obras que trabalhei em sala de aula com as turmas da pesquisa:

Meu cântico fez do Atlântico um detalhe quântico
 Busque-me nos temporais (vozes ancestrais)
 Num se mede coragem em tempo de paz
 Estilo Jesus 2.0 (carai, Jesus 2.0)
 Caminho sobre as água da mágoa dos pangua
 Que caga essas regra que me impuseram
 Era um nada, hoje eu guardo um infinito
 Me sinto tipo a invenção do zero
 Não sou convencido(não) sou convincente
 Aí, vê na rua o que as rima fizeram
 Da pasta base pra base na pasta, o mundão arrasta
 A milhão minha casta voa, ping-pong
 Afasta bosta, basta, mente rasta vibra
 Recalibra o ying-yang
 Igual um cineasta, eu busco a fresta, ofusco a festa
 Mira a testa, eu mando o Kim Jong (Masta)
 Eu decido se 'cês vão lidar com King ou se vão lidar com Kong
 Em ouro tipo asteca, vim da vida seca
 Tudo era um Saara, o Saara, o Saara
 Abundância é a meta, tipo Meca
 Sou Thomas Sankara que encara e repara
 Pique recém-nascido, cercado de checa
 Mescla de Vivara, Guevara, Lebara
 Minha caneta 'tá fodendo com a história branca
 E o mundo grita, não para, não para, não para
 Então supera a tara velha nessa caravela
 Sério, para, fella, escancara tela em perspectiva
 Eu subo, quebro tudo e eles chama de conceito
 Eu penso que de algum jeito trago a mão de Shiva
 Isso é deus falando através dos mano
 Sou eu mirando e matando a Klu

³⁹ No contexto local, em 2024, circulou, na Câmara Municipal de Campinas, um projeto de lei conhecido como “lei anti-funk” de autoria de um dos vereadores do PSD da cidade. O projeto, vetado pelo prefeito por ferir o princípio de gestão democrática da educação, visava instituir um programa de orientação nas escolas municipais sobre os supostos malefícios de músicas do gênero funk.

⁴⁰ Em Campinas, não é raro que eventos como batalhas de rima, com alvará para realização, sejam interrompidos com violência sob alegação de perturbação do silêncio. Veja em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2024/07/14/prefeitura-apura-conduta-de-guarda-que-ameacou-jogar-bomba-de-lacrimogeneo-se-evento-nao-fosse-encerrado-em-campinas-video.ghml>

Só quem driblou a morte pela Norte saca
Que nunca foi sorte, sempre foi Exu (Laboratório Fantasma, 2019).⁴¹

A poesia de Emicida, Leandro Roque de Oliveira, sua musicalidade, sua produção audiovisual, e toda sua correria compõem o melhor da música brasileira. O nome Emicida vem de MC somado ao sufixo “cida” em uma referência no sentido figurado a “homicida”, pela sua fama de “matador” de MC. Formado nas batalhas de rima, ele é hoje um dos maiores artistas brasileiros e, junto ao seu coletivo Laboratório Fantasma, produz a si mesmo, além de lançar outros tantos artistas da cena do hip-hop.

Por fim, nunca é demais lembrar, não foi acaso, não foi sorte, a língua que falamos hoje é fruto de narrativas de resistência. Na concordância fora da norma imposta, no fonema trocado ou suprimido, na vogal que se abre e dá força expressiva ao nosso idioma, vestígios de sobrevivência de culturas subjugadas, que, driblando a morte, caminhando “sobre as água da mágoa dos pangua que caga essas regra”, ‘tão hoje com a caneta “fodendo com a história branca”.

Que possamos olhar os reflexos no espelho da história e nos ver, reconhecer a nossa história ancestral, a história da formação do nosso povo, a nossa diversidade cultural, a riqueza linguística da nossa língua brasileira.

⁴¹ Música disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fXHpmuPJ4Ks>

4. LÍNGUA, VARIEDADES LINGÜÍSTICAS E NORMAS

*A gente fala brasileiro.
A gente não fala igual Portugal,
é um idioma parecido, mas é outro.*⁴²

– Emicida

Neste capítulo, apresento inicialmente uma discussão em torno da nomeação do nosso idioma. Na sequência, com base nos estudos linguísticos e sociolinguísticos, trato dos conceitos de língua, variedades linguísticas e seus tipos e, por fim, uma discussão sobre os sentidos de norma a partir de Faraco (2008) e Bagno (2008).

4.1. Que língua falamos?

Língua portuguesa é o nome oficial da língua de mais de 210 milhões de brasileiros, conforme o artigo 13 da nossa Constituição. Em Portugal, são cerca de 10 milhões de europeus que tem como língua materna a também denominada língua portuguesa.⁴³ O mesmo nome para línguas que hoje guardam entre si muitas diferenças. É comum o acréscimo ao nome do idioma do nome do nosso país ou do nosso adjetivo pátrio, português “do Brasil” ou português “brasileiro”; há também propostas que fazem desaparecer com qualquer referência ao país colonizador, rebatizando a língua apenas como “brasileiro”, ou acrescentando o adjetivo pátrio ao substantivo língua: “língua brasileira”.

O português do Brasil é comumente (no senso comum, sem base científica) descrito com uma das variedades da língua portuguesa, cuja referência ainda é o idioma de Portugal, país de extensão territorial similar ao tamanho do nosso estado do Pernambuco e com uma população correspondente a cerca de 5% da nossa. Nessa relação com o país colonizador, ainda somos vistos como o outro e a nossa língua, como uma variedade menos prestigiada da deles. Do ponto de vista de muitos

⁴² (Emicida, 2018). Assista ao vídeo onde o artista faz essa afirmação ao tratar do tema do preconceito linguístico: <https://www.youtube.com/watch?v=QlhsiMWT-eQ>

⁴³ Dados de 2026.

portugueses (e de muitos brasileiros também), a nossa língua é “a outra” e a deles é “a” língua.

A título de exemplificação, durante a pandemia (novembro de 2021), viralizou nas redes sociais de brasileiros uma reportagem publicada pelo jornal português *Diário de Notícias*, cuja manchete alertava: “Há crianças portuguesas que só falam ‘brasileiro’”. A matéria explicava como o consumo de conteúdos digitais de *youtubers* brasileiros pelas crianças portuguesas estava levando-as a usarem mais o “brasileiro” que a língua portuguesa:

Figura 10 – Chamada de notícia do Diário de Notícias de Portugal



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CWGXjAAqDBc/>

No *Instagram*, a chamada para a matéria recebeu mais de 4 mil comentários, a maioria deles reprovando o conteúdo. Chamou a atenção dos leitores o modo como os portugueses expuseram, em rede, noções conservadoras sobre língua, e o lugar menor que colocaram o nosso idioma na comparação com o deles. Mas gostaria de destacar aqui o uso do termo “brasileiro” para se referir ao nosso idioma, que, no título da matéria, aparece entre aspas.

Vejamos, para fins de globalização, de acordos linguísticos, de fortalecimento da lusofonia, nosso idioma se chama “língua portuguesa” e nossas diferenças desaparecem; falamos, neste caso, a mesma língua, pertencemos à mesma comunidade, a CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa). Mas, para não terem que reconhecer o quanto exportamos, muito mais que eles, cultura, música, entretenimento na nossa língua, de tempos em tempos, eles nos lembram que falamos “brasileiro”, no sentido mais diminuto possível, o de que falamos uma variedade da língua portuguesa, que a eles pertencem.

Diversos linguistas como Eni Orlandi, Marcos Bagno, intelectuais de áreas afins às ciências da linguagem, e mesmo artistas como Emicida apresentam a discussão da denominação do nosso idioma. A princípio, essa pode parecer uma questão de menor importância, porém trata-se de uma discussão histórica, de ordem política e científica, que toca profundamente não apenas na constituição da nossa identidade linguística, como mais amplamente na formação da identidade nacional brasileira.

Pensar o nome da nossa língua provoca um tensionamento, que nos faz refletir sobre que língua é essa que falamos hoje, sobre a qual há gramáticas, dicionários, riquíssima produção literária, intelectual, artística. E se trocássemos hoje o nome do nosso idioma para língua brasileira ou brasileiro? É justamente graças ao número de falantes nativos do Brasil que a língua portuguesa ocupa os primeiros lugares no ranking das línguas mais falada no mundo. Se o nosso idioma assumisse outro título, o cenário lusófono mudaria e muito.

Significaria enfraquecer a lusofonia como um dos braços fortes da manutenção da lógica colonial, cujo discurso pacificador opera em uma perspectiva de apagamento histórico (a omissão da história violenta de como o português se tornou essa língua tão hegemônica), e se sustenta em um falso monolinguismo, ao promover a ideia de que nos países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) falam todos o mesmo idioma, a língua portuguesa.

Retomemos historicamente essa discussão a respeito do nome que damos a nossa língua. A língua portuguesa foi imposta em nosso território pela força violenta da colonização, como discutido no capítulo anterior. Não fomos nós, os brasileiros, quem batizamos a língua que falamos hoje. Muitas línguas originárias, aqui batizadas por falantes nativos, desapareceram junto com as comunidades que as falavam. A língua portuguesa se impôs sobre ruínas de línguas indígenas e africanas silenciadas.

Mas os ecos dos falares dessas populações subjugadas permaneceram e compuseram um modo de se expressar brasileiro.

Após a Independência política do país, as discussões em torno de como chamamos a língua falada aqui foram se aprofundando: língua brasileira e língua nacional, em contraposição a português e língua portuguesa. Projetos de lei para mudar o nome do idioma do Brasil chegaram a ser discutidos na Câmara de Deputados, acirrando o debate. Em 1935, quando da votação de um desses projetos, que propunha a mudança da denominação do nosso idioma de língua portuguesa para língua brasileira, o deputado Aureliano Leite rejeitou a proposta nos seguintes termos:

Existirá de fato uma língua brasileira?

Talvez que sim. Mas não é a em que falam os homens educados. Não é a em que nós, Deputados do Parlamento, nos exprimimos, mesmo na intimidade. Não é a em que oramos e escrevemos. Não é a com que convivem e conviveram os nossos maiores prosadores e poetas [...]. Não é enfim a língua com que se edificou o nosso já considerável patrimônio literário. Mas é, exceptuando as vozes primitivas da nação, é aquele dialeto caipira estudado por Amadeu Amaral. É outro dialeto regionalista. É ainda a meia-língua do povo povilêu, das cidades, o idioma corrompido, a fala vil, a gíria, o calão, o caçanje [...] (Leite apud Dias, 1996, p. 82-83).

No trecho da fala do deputado, fica explícito o (não) lugar em que são relegadas as variedades linguísticas faladas pelas camadas mais populares: fora da língua, consideradas corrupção do idioma, “meia-língua”, “dialeto”, “gíria”, “calão”. Ao tratar sobre essas questões dos usos da língua, Leite apresenta um pano de fundo que vai além dos fenômenos linguísticos e desvenda toda uma dinâmica político-social. O deputado faz um contraponto entre “nós”, os políticos, os homens de poder, os homens das letras, das artes, e o “outro”, o povo, que faz uso do dialeto caipira, regionalista.

Uma outra questão me surge a partir da pergunta inicial do excelentíssimo deputado federal Aureliano Leite: existirá de fato um povo brasileiro? Quem é brasileiro para o senhor Leite, para a elite política, econômica e intelectual do país (dos anos 30, 40, ou dos anos 20 deste nosso século)? Ou seja, quem são os considerados cidadãos da nação para os quais as leis, as políticas públicas são elaboradas?

O projeto em questão, proposto com base em ideais modernistas, não foi aprovado. Na elaboração da Constituição de 1946, a questão voltou para a pauta e

chegou a ser composta uma comissão de professores para estudo, que decidiu pelo termo língua portuguesa. Dias (1996) apresenta, em sua tese, uma análise detalhada dos discursos parlamentares das décadas de 30 e 40 que tratam da questão da denominação do idioma falado no Brasil.

Com a Constituição de 1988, houve uma pacificação do debate, com o Artigo 13: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (Brasil, 1988). Desde então a pauta ficou esquecida no cenário político. Já no âmbito acadêmico, o tensionamento do debate em torno da denominação do idioma brasileiro continua.

A linguista Eni Orlandi (2005, 2009) discute os conceitos de lusofonia, de variação e mudança, de colonização e descolonização linguística. Em *A língua brasileira* (2005), Orlandi traça um percurso histórico a respeito das discussões em torno da nomeação do nosso idioma desde os primeiros séculos de colonização, mostrando que o debate historicamente se divide entre os que, de um lado, defendem a autonomia do país requerendo o título de *língua brasileira* e reconhecimento do que há de nosso no idioma e, do outro lado, os que defendem o legado de Portugal, advogando em nome de uma língua padrão, sacra, intocável.

Nessas duas polaridades estão conceitos distintos de língua, que se chocam e geram tensão. Para a autora, há de um lado, uma “língua imaginária” (a língua portuguesa de Portugal), e do outro, uma “língua fluida” (nossa língua brasileira ou idioma brasileiro). Se falamos português ou brasileiro, a linguista conclui:

[...] falamos decididamente a língua brasileira, pois é isto que atesta a materialidade lingüístico-histórica. Se, empiricamente, podemos dizer que as diferenças são algumas, de sotaque, de contornos sintáticos, de uma lista lexical, no entanto, do ponto de vista discursivo, no modo como a língua se historiciza, as diferenças são incomensuráveis: falamos diferente, produzimos diferentes discursividades. [...] Consideramos, pois, a heterogeneidade lingüística no sentido de que joga em nossa língua um fundo falso em que o “mesmo” abriga, no entanto, um “outro”, um diferente histórico que o constitui ainda que na aparência do “mesmo”: o português brasileiro e o português português se recobrem como se fossem a mesma língua mas não são (Orlandi, 2005, p. 30, grifo da autora).

Em *Língua brasileira e outras histórias*: discurso sobre língua e ensino no Brasil, Orlandi (2009) discute a descolonização linguística e a lusofonia, apontando que a referência não deve ser mais o passado, e a incessante busca da unidade, mas o

presente e as nossas diferenças, que vão muito além de variação e se inserem no campo da mudança linguística. A autora propõe uma redefinição do conceito de lusofonia na mesma direção que esta tese indica: a da descolonização,

[...] a questão da lusofonia deve significar na direção da descolonização. Para isto temos de redefini-la. Ela seria o sintoma de uma história de dominação que encontrou suas resistências e que hoje se apresenta em um quadro absolutamente diferente do que se deu no período colonial. A noção de lusofonia se aplica a situações de domínio das línguas sob a colonização. Assim, a palavra lusofonia preserva a noção de homogeneidade e alimenta o repertório da colonização, referido a Portugal. O Luso é o Português. Nada temos a ver com isso. Precisamos, com a descolonização, realçar nossa unidade em nossas diferenças: históricas, lingüísticas, culturais, sociais, nacionais e de relações internacionais. O que é preciso é tornar visíveis estas diferenças. Falamos diferente. As relações entre nossas línguas formam um intrincado quadro de distinções e transformações. E esta é nossa realidade lingüística atual. Não há uma unidade homogênea que se possa chamar de lusofonia. Ela pode ser o pretexto para nos compreendermos em nossas singularidades. Ao invés de trabalharmos um imaginário de unidade lingüística que é herança da colonização, elaboremos nossas diferenças concretas no sentido de enriquecermos nossas relações e nos reforçarmos em nossos processos de descolonização (Orlandi, 2009, p. 179).

Ainda sobre as considerações de Orlandi, a autora nos provoca a refletir sobre as relações entre Brasil e África quando se trata de pensar nos processos de descolonização linguística. O processo de historicização da língua nacional no Brasil é bem diferente dos processos linguísticos nos países africanos. A língua portuguesa não é língua materna da maioria dos falantes dos países africanos colonizados, que têm suas línguas maternas locais como referência de língua nacional, tais como a língua cabo-verdiana (crioulo), a língua são-tomense (forro), a língua crioula guineense (criol), as línguas do grupo banto em Moçambique e Angola. Mas temos em comum, como nos lembra a autora, o fato de sermos países colonizados por Portugal, termos sofrido o processo de colonização, sendo que nas colônias africanas o domínio português adentrou a segunda metade do século XX e os africanos somente conquistaram a sua independência em 1975, após a Revolução dos Cravos (1974).

O também linguista Marcos Bagno, autor do famoso *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz (2008), levanta esse mesmo debate em torno do nome da nossa língua. Para ele: “[...] é preciso dizer, com todas as palavras, em alto e bom som: o português brasileiro é uma língua e o português europeu é outra. Muito aparentadas,

muito familiares, mas diferentes [...]”, de modo que “[...] já existe outro sistema linguístico totalmente diferente do português lusitano no português falado hoje no Brasil” (Bagno, 2015, online).

E, afinal, o que é uma língua? Percebemos que decidir quando países falam a mesma língua e quando falam línguas diferentes vai além de critérios linguísticos e entra em um campo de discussão histórica e política. Afinal, o mesmo nome não garante que os falantes se expressem de maneiras semelhantes em relação à língua em países histórica e culturalmente tão diversos.

Diante da discussão gerada em torno da denominação da língua falada e escrita no Brasil, cabe conceituar o que é língua. Apresento a seguir a visão de alguns autores dos estudos linguísticos.

4.2. O ponto de vista saussuriano cria o objeto da Linguística

Para apresentar definições de língua é preciso deixar explícita a perspectiva que se adota. Não por acaso foi justamente um linguista, o suíço Ferdinand de Saussure, que afirmou que “o ponto de vista cria o objeto” (*le point de vue crée l’objet*). A afirmação saussuriana destaca uma ideia central no desenvolvimento dos estudos linguísticos modernos: a forma como escolhemos observar ou estudar a língua molda a maneira como a compreendemos.

A publicação do livro *Curso de Linguística Geral* de 1916 é considerada um marco que inaugura a história da Linguística. Trata-se de uma obra póstuma, que reúne as anotações feitas por alunos de Saussure a partir de cursos dados por ele na Universidade de Genebra entre 1906 e 1911. Ao definir a língua como objeto de estudo, o autor coloca a Linguística no patamar de ciência moderna. Em linhas gerais, Ferdinand Saussure estabeleceu seus estudos a partir da dicotomia *langue/parole* (língua/fala), definindo “língua” como um sistema abstrato de signos e “fala” como o uso individual desse sistema, nas suas palavras:

A língua é ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em sua totalidade, a linguagem é multiforme e heteróclita;

abriga, por um lado, um sistema de signos (a língua propriamente dita) e, por outro lado, a execução individual desses signos (a fala) (Saussure, 2006, p. 23).

O objeto da Linguística, na perspectiva saussuriana, é a língua como um sistema estático, passível de estudo em dado recorte sincrônico. Essa perspectiva é chamada de estruturalista, pois foca nos aspectos estruturais, descartando tudo o que o linguista chama de individual, de particular. Essa conceituação dicotômica, porém, recebeu muitas críticas, especialmente pelo fato de que Saussure não considerou os impactos do que ele chamou de fala no que ele chamou de sistema/língua.

O estruturalismo saussuriano, ao se concentrar no estudo da língua em um recorte específico de tempo (sincronia), sem levar em conta sua evolução histórica, coloca como secundárias as mudanças linguísticas ao longo do tempo (diacronia). Para muitos críticos a abordagem estruturalista falha ao ignorar como a língua evolui e se transforma por meio de interações sociais, políticas e culturais. A língua não pode ser separada de seu contexto histórico e o fenômeno da mudança linguística, como o desenvolvimento de novos significados para as palavras ou a evolução das normas gramaticais, é central para entender a língua, mas o estruturalismo a minimiza.

A dicotomia *langue/parole* é, portanto, artificial e criada para fins de definição de objeto científico nos moldes de uma cientificidade baseada nas ciências duras. Trata-se de uma distinção muito rígida, que simplifica a complexidade da comunicação humana. Porém, apesar das críticas, boa parte da produção científica sobre língua/linguagem do século XX passaram a ter como ponto de partida os estudos do pesquisador, seja para dar continuidade às suas teorias ou para refutá-las.

4.3. A visão bakhtiniana reconhece a língua como atividade social

Trocando o ponto de vista, podemos definir a língua a partir das interações concretas entre os falantes. Captar a língua na sua inteireza é como interromper o fluxo de um rio, e a língua, como o rio, flui ininterruptamente, sua natureza é a de não ser estagnada. Língua não é água parada: é fluida, adaptável e moldada pelas necessidades e vontades discursivas dos falantes. A língua, da vista deste outro ponto, não é um sistema fixo, mas algo que está em constante mudança e adaptação

ao uso social, indo além, inclusive, dos usos corriqueiros, pragmáticos, como a poesia, a literatura, que desafiam os limites sintáticos e semânticos do que chamamos de língua.

Parece muito óbvio que uma língua seja definida a partir do uso que se faz dela na realidade concreta da vida, quer dizer, que seja descrita com base em como seus falantes proferem, pela fala, ou registram por escrito seus enunciados, nos acordos que dados sujeitos de dada comunidade linguística firmam para se comunicar. Porém, as teorias linguísticas que abstraem e simplificam a língua o fazem para torná-la analisável, para encaixar a língua como objeto científico em dado modelo de cientificidade.

O que, na realidade, chamam de língua é apenas um recorte, uma parte, a *estrutura gramatical* de dada *variedade* da língua que é prescrita como *norma*. Esses recortes, como propõe o estruturalismo de Saussure, podem ser úteis para descrever certos aspectos da língua, mas deixam de fora sua diversidade real. A fala cotidiana, com suas irregularidades, gírias, variações sociais, regionais, dialetos, pode ser vista como um desvio da norma gramatical, quando na verdade reflete a realidade da língua em uso.

Na contramão do estruturalismo, Bakhtin (2006) e o Círculo de Bakhtin (2021) propõem o dialogismo, ao descrever a real natureza da língua, que está longe de ser um sistema estático de regras, mas sim algo que é continuamente moldado e transformado pelos usos e práticas dos falantes em contextos sociais. Essa perspectiva enfatiza a natureza fluida, dinâmica e interativa da língua, destacando a importância do contexto social e da interação na produção de significado, contrariando a visão estruturalista saussuriana:

Esse fluxo [da comunicação discursiva] movimenta-se para diante, enquanto a língua, como uma bola, é jogada de uma geração a outra. No entanto, a língua movimenta-se adiante juntamente com o fluxo, pois é inseparável dele. Na verdade, ela não é transmitida; ela é continuada, mas como um processo de formação ininterrupto. Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo de comunicação discursiva, ou mais precisamente, é nesse fluxo que sua consciência se realiza pela primeira vez [...] A língua materna não é recebida pelas pessoas; é nela que elas despertam pela primeira vez (Volóchinov, 2021, p. 198).

A partir da perspectiva bakhtiniana, a língua é o próprio uso que fazemos dela nas atividades humanas, ou seja, quando interagimos verbalmente com a palavra falada ou escrita. Não é simplesmente um sistema abstrato e neutro de signos. É elemento constitutivo da identidade cultural dos mais variados grupos humanos. Está no centro daquilo que somos. A interação humana, como sabemos, vai além da palavra, também acontece por meio de imagens, sons, gestos e todo um conjunto de expressões de linguagem.

Toda enunciação, na visão bakhtiniana, é *ideológica* e possui seus sentidos dentro de dado contexto sócio-histórico e para a compreensão do que é dito, é preciso situar o que se diz dentro de dado contexto, que se constitui por quem diz, com quem diz, quando diz, para quem diz. Seja no campo da literatura, do jornalismo ou da política, na esfera cotidiana ou escolar/acadêmica, todo e qualquer uso da língua, e, mais amplamente, toda a comunicação permeada pela linguagem faz parte de uma trama histórico-ideológica. Subjacente a todo enunciado há modos de ver o mundo, há relações de poder. Para Volóchinov (2021), “[...] *a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana*” (p. 181, grifo do autor).

Assim são as línguas humanas, de natureza heterogênea, em constante mutação, realizada nas diversas esferas sociais de modo plural, diverso, de acordo com as características socioculturais de cada grupo, que se comunicam em dado contexto, realizando suas vontades discursivas a partir de um conjunto variado de gêneros do discurso (Bakhtin, 2006).

4.4. A natureza da língua é variável

A língua é um conjunto de variedades, que surgem a partir dos usos que os falantes fazem em contextos reais de interação. Toda língua varia ao longo do tempo, da história, no recorte diacrônico, e a língua também é variável no recorte sincrônico. Para Faraco (2008, p. 31), “[...] não existe língua para além ou acima do conjunto das suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes se acredita no senso comum [...]”.

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, essa gama de variedades é ainda maior. Para observar e compreender o fenômeno da variação linguística, é interessante pensá-lo na correlação com fatores histórico-temporais, geográficos, socioculturais e situacionais:

4.4.1. Variedade histórica ou diacrônica

A ideia mais bem aceita sobre o fenômeno da variação é a de que a língua varia no tempo. Ou seja, embora os falantes compreendam que a língua varia diacronicamente, têm dificuldades de observar as variedades linguísticas que coexistem em um mesmo recorte temporal, variedades essas que podem se tornar mudança linguística. Um exemplo clássico é o pronome *você*, hoje usado na função de pronome pessoal, que se origina a partir do pronome de tratamento *Vossa Mercê*, o qual, por sua vez, em seu processo de mudança, passou por simplificação fonética, originando diversas variantes como “vossemecê”, “vosmicê/ “vosmincê”, “vosmecê”, “vassuncê”, “suncê”, “voncê”, “você”, “oncê”, “ocê”, “cê”, etc (Peres, 2007, p. 162).

4.4.2. Variedade sociocultural ou diastrática

As pessoas das mais diferentes condições sociais e identidades culturais se expressam de maneiras diversas a depender de sua idade, gênero, escolaridade, profissão, etc. Chamamos de gírias aos usos informais, geralmente provisórios, dos mais variados grupos e até mesmo usos mais íntimos, entre grupos menores, incluindo duas pessoas, cuja relação pode resultar em construções linguísticas mais particulares.

Há profissões que usam um conjunto lexical muito específico, chamado de jargão, um termo que se refere a uma linguagem mais técnica de grupos. Por exemplo, minha mãe, advogada, usa termos específicos da sua área, o campo de comunicação jurídico. Outros exemplos são: o jargão médico, o jargão dos economistas e também

de profissões menos elitizadas como o jargão dos trabalhadores da base da construção civil, e o jargão de demais profissões e ocupações sociais.

Dentro do recorte diastrático, também há dialetos de grupos sociais, como o *pajubá* ou *bajubá*, variedade linguística da comunidade LGBTQIAPN+, usada por travestis e transexuais, e que funciona como uma espécie de código de proteção à violência a qual essas pessoas estão expostas.

4.4.3. Variedade geográfica ou regional ou diatópica

São os diferentes usos da língua nas diversas regiões de um país, que se refletem em diversidade fonética, fonológica, lexical, sintática, semântica, etc. Por exemplo, os paulistas dizem *menino*, os gaúchos dizem *guri* e os paranaenses falam *piá*. “As formas características que uma língua assume regionalmente denominam-se dialetos” (Cunha; Cintra, 2017, p. 4). No Brasil, os dialetos são nomeados a partir do nome do estado, cidade ou região. Veja a figura a seguir:

Figura 11 – Mapa dialetal do Brasil



Fonte: <https://www.thefools.com.br/blog/post/dialetos-do-portugues-brasileiro>

4.4.4. Variedade situacional ou diafásica

Nos mais diferentes campos da atividade humana, nas diversas esferas sociais, acontecem usos variados da língua. As situações de comunicação ora exigem modalidades mais formais, ora menos formais da língua. Essas escolhas são orientadas pela finalidade comunicativa e por todo o contexto de comunicação: o lugar onde se realiza o enunciado, a pessoa com quem se comunica, o conteúdo ou tema, etc. A temática, as escolhas estilísticas e gramaticais e toda a construção do enunciado compõem o que Bakhtin (2006) denomina “gênero discursivo”. Os gêneros possuem relação direta com a questão das variedades linguísticas, pois orientam usos específicos da língua, modalidades que podem se aproximar ou se distanciar das variedades ditas cultas, se aproximar ou se afastar das variedades ditas populares. Por exemplo, uma conversa entre amigos é diferente de uma entrevista de emprego. Apesar de, estruturalmente, serem textos bem parecidos, o contexto de comunicação pede, na conversa familiar, um registro mais informal, descontraído, e, na entrevista, uma fala que busca se aproximar ao máximo da norma-padrão. Compreender esses pormenores da dinâmica sociolinguística é fundamental.

As escolhas estilísticas de escritores na criação de suas obras também fazem parte do recorte diafásico, como exemplo a língua rosiana, a machadiana, a clariceana. Conhecer a literatura desses autores pressupõe reconhecer as marcas linguísticas que compõem o estilo de cada um deles.

4.5. Norma, norma culta, norma-padrão e norma gramatical

Os conceitos de “norma” que giram em torno da questão da língua em nosso país geram, na ampla maioria das vezes, mais confusões que esclarecimentos. No ensino de língua na escola, professores e, conseqüentemente, alunos lidam com a imprecisão conceitual presente em documentos curriculares, livros didáticos, além da interferência de manuais conservadores prescritivos de gramática, de discursos midiáticos, de ideias do senso comum sem fundamentação científica e pedagógica.

Soma-se a isso as lacunas na formação inicial dos educadores e quase ausência de processos de formação continuada para que, ao menos os professores de Português, dentre os quais me incluo, possam ter uma boa base linguística para fazerem as melhores escolhas pedagógicas no ensino da nossa língua.

Embora não haja um consenso nem mesmo entre os linguistas, a questão que se impõe aos professores de língua em um país de tamanha diversidade linguística como o Brasil é: afinal, que norma ensinar? A da Gramática? Mas de qual gramática estamos falando, se há um sem-fim de livros de gramática hoje publicados? A norma falada pelos brasileiros mais escolarizados, como a dos jornais, da mídia, que já é outra diferente da norma prescrita em muitas gramáticas? E as variedades faladas e escritas por parte significativa da população, que se distanciam da norma culta, da norma-padrão e da norma gramatical, que lugar devem ocupar nas aulas? Vejamos essa discussão a partir de dois autores fundamentais, os linguistas gramáticos Carlos Alberto Faraco (2008) e Marcos Bagno (2008).

Segundo Faraco (2008, p. 29), em *Norma culta*: desatando alguns nós,

Continuamos uma sociedade perdida em confusão em matéria de língua: temos dificuldades para reconhecer nossa cara lingüística, para delimitar nossa(s) norma(s) culta(s) efetiva(s) e, por conseqüência, para dar referências consistentes e seguras aos falantes em geral e ao ensino de português em particular.

Na obra referenciada, o autor se dedica a desatar os nós confusos que amarram nosso entendimento sobre língua e afetam diretamente o ensino do português nas escolas. Para isso, Faraco (2008) diferencia os seguintes conceitos: norma, norma culta, norma-padrão e norma gramatical.

Para conceituar norma, o autor resgata o histórico da Linguística. Segundo Faraco (2008, p. 37), para essa ciência da linguagem, norma surge “[...] como determinado conjunto de fenômenos lingüísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala”. Nesse sentido, o autor nos explica que o termo norma “[...] se identifica com normalidade, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente [...]” (Faraco, 2008, p. 37).

A partir dessa definição, o linguista nos apresenta o conceito de norma culta, que se diferencia da norma-padrão, embora costume surgir no discurso comum,

mediático e até pedagógico como sinônimos. O que o autor chama de norma culta/comum/*standard* “[...] designa o conjunto de fenômenos lingüísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (Faraco, 2008, p. 73).

Diferentemente da norma culta, que existe na realidade social, a norma-padrão, segundo ainda Faraco (2008, p. 75) “[...] é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização lingüística”. Ocorre que, em nosso país, a norma-padrão chega a níveis extremos de artificialidade, pois se distancia em muito dos usos reais, mesmo aqueles feitos pelos falantes ditos mais cultos, escolarizados, os praticantes da chamada norma culta.

Isso ocorre porque nossa história linguística é marcada pelo conservadorismo de uma elite colonial letrada branca, que se baseou em um modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do romantismo, para definir a sua norma-padrão. Nesse contexto, *norma* tem sentido de regra, de normatividade e não de uso comum/normal.

A partir desse vira-latismo da elite brasileira é que temos, contemporaneamente, o que Faraco (2008) chama de *norma curta*:

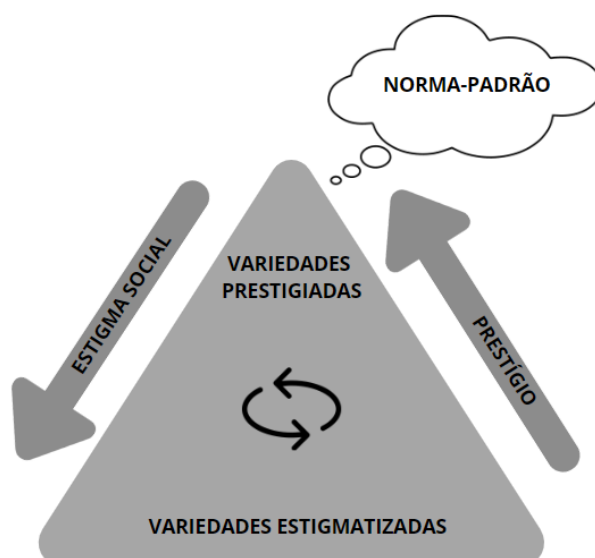
Trata-se de um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/*standard* (Faraco, 2008, p. 94).

Marcos Bagno (2008), bem como o próprio Faraco (2008), chama a atenção para o uso equivocado do adjetivo modificador “culto”. Bagno (2008) opta pela expressão *variedades prestigiadas* para se referir aos usos falados e escritos pelas camadas ditas cultas da população. Já Faraco (2008) se refere a essas variedades com o termo *norma culta/comum/standard*. Em relação a variedades que se distanciam ainda mais da norma-padrão, utilizadas por pessoas sem acesso ou com acesso restrito à escolaridade, de origem rural, de regiões fora do eixo sul-sudeste ou com qualquer outra característica que, no país, não tenha prestígio, Bagno (2008) chama de *variedades estigmatizadas* ou *desprestigiadas* e Faraco (2008) chama de *variedades do português popular*, *variedades ditas populares* ou *norma popular*.

Carlos Alberto Faraco (2008), em nota, pontua os riscos da terminologia escolhida por Marcos Bagno: os adjetivos que acompanham o termo *variedade* podem ser lidos como característica intrínseca daquele conjunto de usos da língua e não como um fenômeno sociocultural. Ou seja, as variedades têm prestígio ou desprestígio não por características linguísticas, mas por valores sociais positivos ou negativos atribuídos. “Em outras palavras, seu prestígio não decorre de propriedades intrínsecas (lingüísticas propriamente ditas), mas de propriedades extrínsecas (sócio-históricas)” (Faraco, 2008, p. 74).

Vejamos essa questão sociolinguística do prestígio e desprestígio às variedades linguísticas apresentada visualmente por Bagno (2008):

Figura 12 – Esquema de estigmatização linguística conforme a pirâmide social



Fonte: Reprodução da pirâmide linguística elaborada por Bagno (2007, p. 68)

A norma-padrão fica fora da pirâmide, pois não é uma variedade da língua e sim uma abstração normativa, e, pela sua artificialidade, não é possível de ser seguida na íntegra nem mesmo pelos falantes mais escolarizados nos contextos linguísticos mais formais. Estes fazem uso do que Bagno (2008) chama de “variedades prestigiadas” e Faraco (2008), de “norma culta/comum/standard”.

Bagno (2008) também concorda que boa parte das regras prescritas em diversas gramáticas normativas não tomam como referência a escrita e muito menos a língua falada pela ampla maioria dos brasileiros. A norma-padrão, em muitas de suas prescrições, não tem correspondência nem mesmo com as variações linguísticas

mais prestigiadas, com a língua com a qual se expressam escritores, jornalistas, professores brasileiros.

Faraco (2008) também pontua que há ainda uma outra norma, que se situa entre a norma culta e a norma-padrão, que é a norma gramatical contemporânea:

Nossos bons gramáticos já não insistem na defesa categórica da norma-padrão do século XIX. No entanto, embora suas gramáticas acolham vários fenômenos da norma culta/comum/standard (em especial aqueles já correntes nos escritores modernos), elas não são propriamente descrições sistemáticas dessa norma. Nossas melhores gramáticas atuais estão, assim, num meio termo entre “os excessos caprichosos” da norma-padrão (para usar a feliz expressão de Evanildo Bechara - d. notas 55 e 56) e as descrições sistemáticas da norma culta/comum/standard (Faraco, 2008, p. 83, grifo do autor).

Há ainda, a título de curiosidade, a nomenclatura de outro renomado linguista gramático contemporâneo, o professor Ataliba Castilho. Em sua *Nova gramática do português brasileiro*, Castilho (2012, p. 90) apresenta três aspectos do conceito linguístico de norma: “[...] a *norma objetiva* (ou padrão real), a *norma subjetiva* (ou padrão ideal) e a *norma pedagógica* (ou padrão escolar) (grifo do autor). A primeira é “[...] o uso linguístico concreto praticado pela classe socialmente prestigiada”. A segunda é “[...] tudo aquilo que se ‘espera que as pessoas façam ou digam em determinadas situações’”. Já a terceira seria a associação entre as duas primeiras. “Da norma pedagógica se ocupa o ensino formal da língua portuguesa, com seus instrumentos de trabalho, a Gramática Normativa e o dicionário” (Castilho, 2012, p. 90-91).

Nesta tese, utilizo a expressão norma-padrão para me referir ao padrão gramatical socialmente imposto, menos por razões linguísticas e mais por questões políticas, como é discutido ao longo deste trabalho. As referências à norma-padrão surgem, em muitos trechos do trabalho, em tom crítico, considerando o alto grau de artificialidade de muitas das convenções gramaticais, que ainda surgem de modo prescritivo nas práticas escolares mais tradicionais. As novas gramáticas de especialistas (como os anteriormente citados) que avançam na direção de descrever os usos reais da língua e aproximar o padrão gramatical das variedades ditas cultas deveriam ser tomadas como base do ensino de Língua Portuguesa, mas o que vemos ainda é a insistência em uma norma-padrão ultrapassada, reforçada por meio de um ensino de língua prescritivo. O fato é que, nós, professores da educação básica de

Língua Portuguesa, carecemos de formações continuadas para nos atualizarmos cientificamente quanto aos conceitos que perpassam nossa disciplina, ainda mais considerando o cenário linguístico diverso e complexo do nosso país.

Diante dessa variedade terminológica, preferi utilizar o termo norma no sentido de normatividade, por isso, quando me refiro à norma, trata-se sempre da norma-padrão/ norma-padrão gramatical/ padrão gramatical. Apesar de o estudo de Faraco (2008) apontar certa flexibilização de “bons gramáticos” em relação às regulamentações mais conservadoras da norma-padrão, fazendo emergir o que o autor chama de norma gramatical, não se consolidou ainda grande distinção entre norma-padrão e norma gramatical, pois, como aponta um estudo de Costa Freire (2020) ao analisar as gramáticas de Rocha Lima (1998), Evanildo Bechara (2015) e Celso Cunha e Lindley Cintra (1985), “[...] o que se verificou foi o reconhecimento de certas características do PB [português brasileiro] em seções e observações à parte, mas sem atribuir-lhes o mesmo *status* das construções da ‘Gramática clássica’” (Costa Freire, 2020, p. 663). Ou seja, os gramáticos contemporâneos reconhecem os usos característicos do português brasileiro, mas não como norma e sim como exceção à regra.

Em meio à multiplicidade de termos, norma culta/comum/standard e norma popular de Faraco (2008); variedades prestigiadas e variedades estigmatizadas de Bagno (2008), preferi mesclar e utilizar os termos “variedades ditas cultas” ou “variedades padrão” e “variedades ditas populares” ou “variedades mais distantes do padrão”, resguardando o termo norma para fazer referência apenas à norma-padrão. Os termos que preferi estão no plural, marcando a pluralidade, um conjunto de variedades que estão em contínuos de variação e não separados por fronteiras rígidas, como postula Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004). O substantivo “variedades” é seguido pelo adjetivo que marca o lugar onde surgem: as variedades ditas cultas ou padrão emergem das práticas dos grupos da cultura escrita, situados nas regiões mais urbanas, onde há mais acesso à escolaridade, por isso essas variedades estão mais próximas da norma-padrão; as variedades ditas populares emergem dos grupos da cultura oral, situados mais próximos ao polo rural ou entre o rural e o urbano, onde há menos acesso à escolaridade e, assim essas variedades se distanciam do padrão. O termo “ditas” significa “consideradas”, as variedades são consideradas cultas ou

populares, por um conjunto de características, culta e popular não é aqui sinônimo de correta e incorreta, melhor e pior.

No próximo capítulo, aprofundo na questão da gramática de um ponto de vista sócio-histórico e político, pois este estudo, somado ao aprofundamento nos conceitos já apresentados, tem me trazido mais segurança e fundamento para as escolhas e posturas pedagógicas que eu já adotava em sala de aula como professora de Português, ao mesmo tempo que tem me permitido rever algumas práticas.

5. ENSINO DE GRAMÁTICA, PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ESTUDOS DOS LETRAMENTOS

Ensinar ou não ensinar gramática? Eis a questão que ainda se apresenta aos professores de língua materna. A pergunta desencadeia outra reflexão: como ensinar uma língua? Neste capítulo, apresento um breve histórico do surgimento das primeiras gramáticas no contexto colonial, e como, desde aquele período, as gramáticas se tornaram manuais prescritivos. Na sequência, localizo a questão do ensino da Língua Portuguesa em dois documentos curriculares nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por fim, apresento, o que sociolinguistas chamam de pedagogia da variação linguística, relacionada aos estudos dos letramentos.

5.1. Ensinar a língua aos bárbaros: o papel das gramáticas

Na Antiguidade, filósofos gregos como Platão e Aristóteles já se dedicavam aos estudos da linguagem. O diálogo platônico *Crátilo* é considerado o tratado sobre a linguagem mais antigo da cultura ocidental. Nele, Sócrates é interrogado por Crátilo e Hermógenes sobre questões filosóficas de linguagem: se os nomes são da ordem da arbitrariedade ou se as palavras teriam alguma relação natural com as coisas, inaugurando, assim, discussões que vão da etimologia à linguística.

No entanto, foram os gramáticos alexandrinos que criaram uma tradição de estudos linguísticos prescritivos, baseados na língua escrita literária, com o objetivo de preservar o grego tal como era utilizado pelos autores clássicos. O termo *grammatiké* pode ser traduzido como “a arte de escrever” e tratava apenas da arte literária, excluindo a fala e qualquer outra modalidade de escrita. A ideia de uma gramática que buscava preservar a tradição linguístico-cultural grega estava em consonância com a organização social e valores da época, já que a escrita circulava apenas entre uma casta aristocrática e intelectual.

O problema não é a tradição grega, mas o fato de as gramáticas de línguas modernas terem sido inspiradas nos modelos gregos. Ainda hoje, muitas gramáticas, para defender o uso de dadas regras gramaticais, retiram seus exemplos das obras de escritores do passado. O que também não seria um grande problema, caso as gramáticas fossem livros que descrevessem e preservassem a memória de uma tradição de escrita literária em dado período da história. Entretanto, um fenômeno curioso aconteceu com as gramáticas ao longo do tempo:

A gramática, que, por opção consciente de seus fundadores, só cuidava da língua escrita literária, começou a ser usada como código de leis, como uma régua para medir todo e qualquer uso oral ou escrito de uma língua (Bagno, 2001, p. 17).

No contexto de expansão marítima e avanço do domínio colonial nas Américas, surgiram as primeiras gramáticas das línguas nacionais europeias. Bagno (2001) destaca a intencionalidade colonizadora dessas primeiras gramáticas, cujo objetivo declarado era o de fortalecer as línguas dos colonizadores, que deveriam ser ensinadas aos “bárbaros”.

Inicialmente, surge a gramática do espanhol, publicada em 1492, mesmo ano da chegada de Colombo à América: a *Gramática de la lengua castellana* de Antonio Nebrija, na qual lemos, no prólogo, uma carta do autor à rainha da Espanha:

O terceiro objetivo deste meu trabalho pode ser aquele que, quando em Salamanca apresentei uma amostra desta obra a vossa majestade real, e me perguntou para que ela seria proveitosa, o reverendo padre Bispo de Ávila me arrebatou a resposta; e, respondendo por mim, disse que depois que a vossa Alteza colocasse debaixo do seu jugo muitos povos bárbaros e nações de línguas peregrinas, e sendo vencidos teriam necessidade de receber as leis que o vencedor impõe ao vencido, e com elas nossa língua, portanto, por meio da minha arte, poderiam vir ao conhecimento dela, como agora nós aprendemos a arte da gramática latina para aprender o latim (Nebrija *apud* Veronelli, p. 87).

O gramático espanhol é bem explícito quanto ao objetivo central da sua gramática: dar a conhecer a língua espanhola aos “bárbaros”. O termo, aliás, surge na Grécia antiga e à época designava todos aqueles que não sabiam grego: “[...] quase onomatopaica, para se referir a todos que não falavam nenhum dialeto grego e que, aos ouvidos helênicos, passavam a vida a pronunciar bar-bar-bar”. Logo os

romanos estendem o sentido do termo e bárbaro se torna todo aquele que não fala grego ou latim. “Os bárbaros, portanto, sempre foram os outros. Aqueles que eram diferentes do povo que estava contando a história” (Galindo, 2022, p. 90).

Já no contexto lusitano, a primeira gramática de língua portuguesa foi publicada em 1536 por Fernão de Oliveira, e a segunda, em 1540, pelo português João de Barros, o primeiro donatário da capitania de Pernambuco, que também escrevia sobre a história da expansão marítima portuguesa. Ou seja, um dos donos de terra do que viria a ser o Brasil era também quem escrevia a história dos vencedores.

Com a colonização já estabelecida por aqui, temos ainda outra gramática que nos faz pensar sobre as relações entre língua e colonização: a *Arte de grammatica da lingua mais usada na costa do Brasil*, a primeira gramática do tupi-guarani escrita em 1555-1556 pelo padre José de Anchieta, exímio na arte de desculturalizar indígenas pelo seu conhecimento da língua e do teatro.

As missões jesuítas, que muito influenciaram nas questões de língua e educação em nosso território, chegaram à América portuguesa em 1549, pouco tempo depois da fundação da Companhia de Jesus, em 1534, criada com o objetivo de expandir o cristianismo católico. Para propagar a fé católica aos “gentios”, os jesuítas dirigiam os aldeamentos indígenas, catequizavam e ensinam a ler e escrever, e ainda aprendiam as línguas locais para traduzirem os textos do catecismo e terem mais sucesso na missão de conversão aos valores cristãos.

Para Severo (2018, p. 28), que estudou em sua tese a relação entre jesuítas e línguas no contexto colonial, as políticas linguísticas dos membros da Companhia de Jesus “[...] estavam a reboque de motivações tanto missionárias como coloniais, sendo que as dimensões religiosa, política e econômica se imbricavam com as políticas linguísticas, de diferentes maneiras”. Cartas, catecismos, gramáticas, traduções, ampla era a produção linguística jesuíta para cumprir com a agenda colonial cristã.

Esses exemplos de gramáticas produzidas no contexto da colonização por colonizadores para fins de dominação via imposição linguístico-cultural comprovam a intencionalidade dos livros de gramática: codificar um padrão de língua a ser seguido, cultivado, ensinado. Vai se criando, assim, uma tradição gramatical que defende uma imagem estática e homogeneizante da língua e cristaliza certos usos das variedades das classes dominantes como corretos.

Em resumo, as gramáticas, por motivos históricos, políticos e sociais – e não por razões linguísticas – foram deslocadas de sua função original, passando a funcionar como um manual de regras de um modelo ideal e irreal de língua. Transformaram-se, assim, em instrumentos de poder, usados como mecanismos de dominação linguística e imposição de uma visão normativa da língua que buscava e ainda busca modelar e submeter os falantes, especialmente aqueles considerados *bárbaros* ou inferiores à autoridade da língua escrita e *culta*.

Com o avanço dos estudos linguísticos, surgiram outras vertentes gramaticais como a gramática descritiva para além da prescrição, a gramática histórica, a gramática funcionalista (Castilho, 2012) e a gramática comparativa. Assim, nem toda gramática é normativa-prescritiva, e não existe a Gramática e sim gramáticas.

Em *Gramática pedagógica do português brasileiro*, por exemplo, Marcos Bagno (2012) apresenta uma perspectiva descritiva com viés histórico, diferenciando-se das gramáticas normativas. Mais recentemente, no decorrer da escrita desta tese, Carlos Alberto Faraco e Francisco Eduardo Vieira publicaram *Gramática do português brasileiro escrito* (2023), onde apresentam um padrão gramatical referenciado na língua que os brasileiros escolarizados praticam em textos formais, monitorados.

Apesar de toda essa diversidade, o que vemos em nosso país, como aponta Castilho (2012) é [...] a percepção de que só há um tipo de Gramática, a Gramática prescritiva. Só há uma variedade linguística boa: o padrão culto. Falar bem e escrever melhor, seria, ademais, uma questão de obediência a regras” (p. 90). Por óbvio, como aponta Ataliba Castilho e tantos outros especialistas, essa visão tem efeitos perversos em nosso país, e é o que motiva o chamado preconceito linguístico (Bagno 2008).

Vejam os como essas questões, da gramática, da norma-padrão e das variedades linguísticas surgem nos documentos curriculares que orientam o ensino de Língua Portuguesa.

5.2. Os documentos curriculares e o ensino de Língua Portuguesa na escola

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental* (Brasil, 1998) partem da concepção enunciativa-

discursiva de linguagem, conforme apresentada no capítulo 4, que situa a natureza social e histórica da língua. Com base na perspectiva bakhtiniana, os PCNs apresentam os textos, que se organizam em determinados gêneros, como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa.

Em relação aos modos de fazer e à organização do ensino da disciplina, os PCNs estabelecem o trabalho por eixos (eixo do uso e eixo da reflexão), estabelecendo como finalidade do ensino de língua ampliar as possibilidades de o aluno falar, escutar, ler e escrever por meio do uso e reflexão:

O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorra dessas mesmas práticas. [...] Em decorrência disso, os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: *o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem* [...] (Brasil, 1998, p. 34, grifo meu).

A partir desses dois eixos é que se organiza o ensino de Língua Portuguesa segundo os PCNs. No eixo do uso, o documento coloca a prática de escuta e leitura de textos e a prática de produção de textos orais e escritos; enquanto que no eixo da reflexão, está situada a prática de análise linguística e é aí, nesse eixo, que entra a discussão sobre ensino gramatical.

Os PCNs marcam um posicionamento em consonância com os estudos da Linguística, refutando o ensino gramatical descontextualizado:

Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalingüística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem. Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la.

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise lingüística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais

de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas).

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos (Brasil, 1998, p. 28-29).

Vale destacar que o documento não utiliza o termo norma-padrão⁴⁴ ou norma culta e sim língua padrão, variedades padrão e variedades não-padrão e se refere à tradição gramatical normativa em tom crítico em diversas passagens do texto. Sobre o fenômeno da variação, lemos:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades (Brasil, 1998, p. 29, grifo do documento).

Os PCNs também defendem a importância do trabalho na perspectiva da variação linguística, valorizando as variedades de uso da língua e combatendo o preconceito linguístico. Nesse sentido, o documento orienta o trabalho com a língua nos seguintes termos:

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação lingüística. Desse modo, não pode tratar as variedades lingüísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita.

A discriminação de algumas variedades lingüísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos

⁴⁴ No documento, em nota, lemos: “Competência lingüística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade [...] independentemente de *norma padrão, escolar ou culta*” (Brasil, 1988, p. 23, grifo meu). É a única menção a esses termos.

existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito lingüístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas lingüísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades lingüísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana (Brasil, 1998, p. 82).

Nos Objetivos Gerais da disciplina, consta ainda:

- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico;
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades (Brasil, 1998, p. 33);

Os PCNs colocam, portanto, a preocupação de o aluno conhecer e valorizar a diversidade linguística do nosso país, o que é positivo, mas para isso o tratamento dado às variedades linguísticas não pode ser meramente temático, pontual, e nem pode se restringir às variedades dos dialetos regionais, com o risco de se folclorizar o fenômeno da variação linguística, estereotipando as variedades como exóticas, o que será tratado no tópico seguinte. Vamos agora ao documento curricular nacional mais recente.

Publicada vinte após os PCNs, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também vale ser destacada. Relendo a BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, em relação ao tratamento dado à gramática, à norma-padrão e às variedades linguísticas, percebi que, diferente dos PCNs, a BNCC traz explicitamente e de forma recorrente o termo “norma-padrão”, porém sem apresentar a qual concepção se refere. Nas habilidades 55 e 56 para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, lemos:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de *norma-padrão* e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de *regras e normas da norma-padrão* em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada (Brasil, 2017, p. 161, grifo meu).

Conforme discute e questiona Gilson Costa Freire (2020, p. 660), ainda que faça referência ao termo, “[...] o documento não especifica o que entende por “norma-padrão”: as prescrições dos compêndios gramaticais ou os usos linguísticos efetivamente praticados pelos brasileiros cultos em eventos de letramento?” (grifo do autor). Fica a questão para nós, professores de língua, que nos orientamos por este documento.

A respeito da variação linguística, a BNCC apresenta possibilidades do trabalho com a diversidade linguística. Uma das competências específicas da disciplina de Língua Portuguesa trata da variação e estabelece a necessidade de o aluno: “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (Brasil, 2017, p. 87).

Ainda na BNCC, lemos que “[...] as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado” (Brasil, 2017, p. 81). Chamo a atenção novamente para o tratamento tematizado em que pode recair o trabalho com as variedades, no sentido de ficar restrito a um tópico pontual do conjunto de aulas da disciplina, ou se concentrar apenas no fenômeno das variedades dialetais da fala.

Sobre o estudo gramatical, assim como os PCNs, o documento não defende uma perspectiva de ensino de língua tradicional normativa-prescritiva, pelo contrário, a BNCC se coloca contrária ao trabalho descontextualizado de natureza teórica metalinguística:

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (Brasil, 2017, p. 71).

A Base se posiciona, nesse sentido, na mesma linha dos PCNs, com foco nas práticas de uso da língua/linguagem, organizando-as em eixos: “[...] da oralidade, da leitura/escuta, da produção (escrita e multissemiótica) e da análise

linguística/semiótica” (Brasil, 2017, p. 71). Além de tratar do texto em seus gêneros, situa os gêneros em uma categoria organizadora do currículo denominada de *campos de atuação*⁴⁵, sendo os campos do Ensino Fundamental – anos finais os seguintes: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo de atuação na vida pública e campo jornalístico-midiático.

Destaco, por fim, o eixo da análise linguística/semiótica descritivo na BNCC, que é onde se situa a análise gramatical:

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses.

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido [...] (Brasil, 2017, p. 80).

Apesar de os estudos sociolinguísticos não serem recentes e a orientação do trabalho com as variedades linguísticas aparecerem nos documentos oficiais desde pelo menos os PCNs, a escola ainda recai em visões conservadoras sobre língua, insistindo em um modelo linguístico normativo-prescritivo, com regras anacrônicas sendo repassadas como modelo ideal, correto de língua. O trabalho em sala de aula em uma perspectiva que questiona o tradicional modelo gramatical precisa continuar a avançar. E digo questionar não no sentido de negar aos educandos o acesso às regras gramaticais normativas, mas no sentido de situar historicamente e trazer, na medida do possível, o debate, as tensões que envolvem a norma-padrão e outras variedades da língua, promovendo um ensino de língua reflexivo e comparativo.

⁴⁵ Depreende-se da BNCC que são nos campos de atuação da vida social onde acontecem as diversas práticas de linguagem e onde circulam os gêneros discursivos (Brasil, 2017).

É preciso, conforme já apontaram há décadas os linguistas, e cujas pesquisas, em menor ou maior grau, foram assimiladas pelos documentos curriculares, questionar um dos grandes equívocos que é inculcado pela escola aos falantes: a redução da língua à norma-padrão e à sua gramática. Como se a língua fosse um recorte, uma abstração, um conjunto de regras. Por óbvio que gramática não é língua! A gramática normativa é uma convenção socialmente imposta. Assim como um terno ou um vestido⁴⁶ de gala não é a única vestimenta existente e nem de longe a mais usada. A norma-padrão é um traje formal, que fica guardado boa parte do tempo e é tirado do armário quando seu uso é socialmente exigido. É uma veste bem engomada que os falantes (que têm acesso a ela) usam-na quando convêm. E concordo que os estudantes precisem ter acesso à norma-padrão, a questão é como fazê-lo.

Para Amorim (2014), observa-se, no ensino de Língua Portuguesa, um cenário paradoxal: “[...] enquanto os professores, em sua maioria, se ‘esforçam’ para ensinar a norma-padrão, os alunos falam (e escrevem!) variedades do português que, em muito, se diferenciam das regras gramaticais que lhes são apresentadas” (p. 112). Esse ensino de língua portuguesa sem base sociolinguística, tal como é praticado pela tradição escolar brasileira, desperta nos falantes o sentimento de que não sabem o português, de que o português é uma língua difícil, o sentimento de não-pertencimento, de não pertencerem ao grupo seletivo dos que sabem a língua. Para Bagno (2013):

As noções de certo e errado na língua dificilmente vão ser eliminadas da vida social e cultural. [...] No entanto, uma instituição como a escola não pode abraçar esses conceitos do senso comum. Ao contrário, a escola tem de ser o lugar onde esses conceitos obsoletos precisam ser expostos e criticados (Bagno, 2013, p. 60-61).

Se há distância entre a escrita brasileira mais monitorada (a norma culta, conforme Faraco ou as variedades prestigiadas, conforme Bagno) e o que dizem as gramáticas normativas, a distância é muito maior entre essa língua prescrita e a língua usada pelas classes populares. O discurso de que a população, especialmente a mais pobre, é inculta, fala e escreve “errado” desconsidera a identidade linguística da ampla

⁴⁶ Metáfora inspirada na de Marcos Bagno (2008): “Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua” (p. 19).

maioria dos falantes e replica o pensamento de que os que aqui nascem precisam ser libertos de sua incivilidade, expressa no uso da língua.

Esse discurso e tantos outros compõem o que Bagno (2008) chama de “mitologia do preconceito linguístico”, um conjunto de mitos a respeito da língua, ideias do senso comum sem fundamentação nas ciências da linguagem e baseadas na polaridade certo/errado, que são replicadas dentro e fora da escola: o “português é muito difícil”, “as pessoas sem instrução falam tudo errado” ou “brasileiro não sabe português, só em Portugal se fala bem português” (Bagno, 2008). Ocorre que “certo” e “errado”, em se tratando de língua, não são conceitos que podem ser sustentados cientificamente e só fazem acirrar as desigualdades e perpetuar o preconceito linguístico e as discriminações culturais na escola.

Esses mitos sustentam a ideia de que as variedades linguísticas que se distanciam da norma-padrão são inferiores, erradas, menos legítimas. É preciso reconhecer que a norma-padrão é um modelo ideal de língua fundado a partir da lógica da colonialidade, pois muitas regras normativas que ainda perduram têm como base não o português falado e mesmo escrito em território nacional, mas o português lusitano, a língua do colonizador.

Um ensino de português que prescreve regras gramaticais sem questioná-las e que desconsidera as tantas variedades da língua é um ensino cientificamente equivocado. Um ensino de língua sociolinguisticamente bem fundamentado reconhece o fenômeno da variação linguística e ensina a norma-padrão como de fato é, uma convenção, cujas regras, inclusive, precisam ser questionadas. Trata-se de praticar uma “pedagogia da variação linguística”, considerando que não existe língua homogênea, toda e qualquer língua é sempre heterogênea porque a sociedade é heterogênea; uma pedagogia que não foge dessa realidade heterogênea da língua e sim que busca agregá-la, conhecendo e levando os alunos a conhecer, entender e respeitar o fenômeno da variação linguística (Faraco, 2015).

Vejamos no tópico seguinte a respeito da pedagogia da variação linguística e dos estudos dos letramentos.

5.3. A pedagogia da variação linguística e os estudos dos letramentos⁴⁷

O acesso às variedades linguísticas ditas cultas é um direito do cidadão, para que “[...] ele possa se inserir plenamente na vida urbana contemporânea, ter acesso aos bens culturais mais valorizados e dispor dos mesmos recursos de expressão verbal (oral e escrita) dos membros das elites socioculturais e socioeconômicas [...]” (Bagno, 2008, p. 14). A norma-padrão tradicional, embora não seja uma variedade real dialetal da língua, também faz parte da educação linguística cidadã a ser ofertada pelas escolas. A questão que se coloca é em relação à perspectiva e à postura do professor de língua diante dos fenômenos linguísticos, o que vai influenciar nas práticas em sala de aula, no tratamento dado tanto à norma-padrão quanto às variedades.

Considero, com o devido aporte teórico, que o acesso à norma-padrão “[...] deve ser feito numa perspectiva crítica, para que não se caia na velha prática (anti)pedagógica de condenar todas as inovações linguísticas [...]” (Bagno, 2008, p. 14); o acesso às variedades mais prestigiadas [o padrão culto] deve ser “[...] colocado numa perspectiva científica, como uma variedade linguística entre outras [...]” (Castilho, 2012, p. 90); é preciso que se construa e consolide “[...] uma cultura linguística realista, positiva, equilibrada e que dê sustentação adequada ao ensino e à difusão das práticas da cultura escrita e da norma culta/comum/standard” (Faraco, 2008, p. 107).

Considerando as pesquisas linguísticas referenciadas e os documentos curriculares, com as devidas ressalvas, a perspectiva variacionista que traz a concepção da língua como um fenômeno variável deve atravessar todo o trabalho com a língua, perpassando todos os eixos, o da oralidade e da escrita, da leitura e da produção de textos, e o eixo da análise linguística. Conforme Faraco (2008, p. 180),

[...] nosso desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como

⁴⁷ Por economia linguística, coloquei apenas “letramentos” no resumo, nos títulos e subtítulos, mas adoto uma perspectiva expandida, e não apenas trato do conceito de letramento relacionado à alfabetização, tal como foi inicialmente definido no contexto da aprendizagem inicial da língua escrita. Incluo, na concepção de letramento, a capacidade de agir socialmente por meio de práticas multimodais, mobilizando também o que a literatura define como multiletramentos.

multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da *norma culta/comum/standard* no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação (grifo do autor).

Como forma de reconhecimento e valorização da realidade linguística heterogênea do nosso país é preciso valorizar o que as classes populares produzem cultural e artisticamente, valendo-se de usos variados da língua e de diversas linguagens. Trata-se de construir uma cultura escolar preparada para combater o preconceito linguístico.

Considerando o grau de rejeição social das variedades ditas populares, parece que o que nos desafia é a construção de uma cultura escolar aberta à crítica da discriminação pela língua e preparada para combatê-la, o que pressupõe uma adequada compreensão da heterogeneidade linguística do país, sua história social e suas características atuais (Faraco, 2015, p. 9).

Reitero que o trabalho com as variedades linguísticas precisa superar o tratamento estereotipado, exótico, folclorizado, em que de um lado, na ampla maioria das aulas, se ensina a língua entendida como a norma-padrão exigida para a modalidade escrita e, em um tópico do currículo, são tematizadas as variedades e o preconceito linguístico. Não é possível superar o preconceito linguístico colocando as variedades da língua como meras exceções às regras do padrão gramatical. É preciso apresentar aos educandos a diversidade linguística do português brasileiro e as variedades em suas possibilidades de expressividade e produção de sentidos.

A questão que se coloca, então, é como fazer na prática, como construir uma pedagogia da variação linguística em sala de aula. Inicialmente, vale lembrar como não se fazer. Não se faz pedagogia nenhuma apenas falando sobre fenômenos, transmitindo conteúdos; a educação bancária, como Freire (2021b) já alertava, distancia o educando dos objetos de conhecimento.

O acesso às variedades linguísticas ditas cultas, por exemplo, somente pode acontecer no contexto de uma pedagogia organizada em torno das práticas socioculturais da cultura escrita, as chamadas práticas de letramento. “Assim, adquirir familiaridade com as variedades chamadas cultas é, antes de qualquer coisa, adquirir

familiaridade com as práticas socioculturais da escrita” (Faraco, 2008, p. 168). Por semelhança, o respeito às variedades ditas populares, às variedades do português falado ou escrito, sociais ou geográficas, menos prestigiadas, somente pode ser construído no contato com essas variedades em sala de aula, por meio também de práticas de leitura, escrita e oralidade.

Inicialmente, ao falar de “letramento”, não há como não mencionar o termo “alfabetização”, ainda que não estejamos tratando aqui dos anos iniciais da alfabetização escolar. Primeiramente, lembremos que Paulo Freire (2021b) apresenta sua educação problematizadora tratando do processo de “alfabetização”, que se inicia pelas palavras geradoras, e “pós-alfabetização”, onde as palavras se tornam temas geradores (Freire, 2021b, p. 220). Freire não utilizava o termo letramento em suas obras, pois este conceito foi introduzido no Brasil posteriormente, nos anos 1980.⁴⁸ No entanto, sua pedagogia compreende a alfabetização como um processo crítico e social, associando a leitura da palavra à leitura de mundo, o que, de certo modo, já antecipava a essência do conceito de letramento. Como bem aponta Kleiman (1995), esse sentido freiriano de alfabetização circulou apenas nos meios acadêmicos.⁴⁹

Magda Becker Soares (1932-2023), uma das precursoras dos estudos sobre alfabetização e letramento, se dedica a aprofundar e descrever “[...] a especificidade e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade desses dois processos – alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica [...]” (Soares, 2004, p. 5). A autora relaciona alfabetização e letramento nos seguintes termos:

[...] em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas [...] (Soares, 2004, p. 16).

⁴⁸ O surgimento do termo “letramento” na literatura acadêmica brasileira se deu em 1986, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* de Mary Kato.

⁴⁹ Evitei utilizar o termo “alfabetização” nos demais capítulos, mesmo nessa perspectiva freiriana, para não confundir com a alfabetização feita nas etapas iniciais da escolarização.

Trazendo a perspectiva da alfabetização em contexto de letramento, apresentada por Magda Soares (2004) para o início do ensino fundamental, aqui trato de um ensino de língua em contexto de letramento também nos anos finais, ou seja, um ensino que tem como princípio organizador as práticas sociais de leitura, escrita, oralidade, incluindo as práticas multimodais, que mobilizam multiletramentos, conforme discussão a seguir.

Outra referência dos estudos de letramento é a já mencionada Angela Kleiman (1945-) que apresenta conceitos importantes como os de “agências de letramento” e “eventos de letramento”. Para Kleiman (1995),

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática - de fato, dominante - que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. [...] O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita (Kleiman, 1995, p. 19-20).

Assim, amplia-se o ensino de língua para além das práticas escolarizantes, pois essas, antes vistas como modelo universal de letramento, passam a ser compreendidas apenas como uma entre várias práticas sociais possíveis de uso da língua. A escola, apesar de ser o lugar privilegiado para aprender a ler, compreender, falar e escrever, a mais importante agência de letramento, não é o único lugar onde acontece a leitura, a escrita e muito menos a oralidade. Portanto, o letramento é um fenômeno social e cultural mais amplo, construído em diferentes contextos da vida cotidiana. Assim, ser letrado não significa apenas dominar a escrita e a oralidade segundo parâmetros escolares, mas saber utilizá-la de maneira significativa nas diversas práticas sociais.

Nesse sentido, os letramentos devem surgir no ensino de língua também nos anos finais, no processo de aprofundamento da alfabetização (alfabetização em termos freirianos). Após a apropriação do sistema da escrita e participação em eventos variados de letramento, é preciso proporcionar experiências no ensino de língua em que “[...] o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações

comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo [...] (Brasil, 2018, p. 136).

E em se tratando do jovem/adolescente da atualidade, os letramentos de que as novas gerações mais mobilizam são aqueles que surgem no mundo digital, e se utilizam das novas tecnologias digitais de informação e comunicação, as TDICs. O debate sobre o uso das TDICs em sala de aula, bem como a discussão sobre um currículo que englobe a cultura digital indo além de um uso instrumental/técnico das ferramentas digitais são questões sobre a qual pesquisadores/educadores se debruçam, desde, pelo menos, o início da popularização dos computadores pessoais e da conexão em rede (no final dos anos 90). Com a transformação das práticas sociais de uso da língua devido ao uso de ferramentas digitais, multiplicaram-se na área dos estudos de linguagem e, mais especificamente, dos estudos de letramento, as discussões sobre letramentos na cibercultura, surgindo termos como “novos letramentos”, “letramentos múltiplos” e “multiletramentos” (Araújo, 2020).

Em 1996, um grupo de pesquisadores reunidos na cidade de Nova Londres (Connecticut, nos EUA), o Grupo Nova Londres (GNL), apresentou o conceito de “multiletramentos” para se referir à multiplicidade de linguagens que emerge a partir dos usos de variadas tecnologias, no contexto da crescente diversidade cultural das sociedades urbanas. Em seu Manifesto, *Uma pedagogia dos multiletramentos – projetando futuros sociais* (2021), o grupo se dedica a defender a urgência de se incluir nos currículos, da formação básica ao ensino superior, toda essa multiculturalidade e multimodalidade, que se apresenta nas variadas formas de se comunicar e produzir sentidos no mundo atual. *Design* é um conceito-chave dessa pedagogia, termo que aponta para o fato de que “[...] somos herdeiros de padrões e convenções de significados, ao mesmo tempo em que somos designers ativos de significado. E, como designers de significados, somos criadores de futuros sociais” (Grupo Nova Londres, 2021, p. 107-108).

No contexto brasileiro, a já referida autora precursora dos estudos de letramento, em um artigo amplamente citado, colocou a questão do letramento na cibercultura, descrevendo o letramento digital como “[...] estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela” (Soares, 2002, p. 151).

Em termos de documentos oficiais curriculares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância de que a escola (e os professores) compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, “[...] desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital” (Brasil, 2018, p. 61).

O avanço e multiplicação das TDICs vem promovendo mudanças sociais significativas na comunicação entre os sujeitos das sociedades contemporâneas. Porém, ao menos no contexto brasileiro, a escola (como instituição pública) não navegou nesse mar de transformações sociais, a julgar pela escassez tanto de políticas públicas para melhoria da infraestrutura das unidades escolares como de políticas de formação inicial e continuada de professores para ensinar na cultura digital (Rojo, 2020).

Como já mencionado, com a suspensão das aulas presenciais e o deslocamento das práticas pedagógicas para ambientes virtuais devido à pandemia da Covid-19, o ensino e a aprendizagem das várias áreas e disciplinas do currículo sofreram as interferências de variáveis como: a falta de acesso, especialmente por parte dos alunos, a equipamentos e sinal de internet ou acesso a equipamentos inadequados e conexões fracas e oscilantes; a falta de formação dos professores para lidar com as novas tecnologias digitais da informação e comunicação, e principalmente para elaborar propostas pedagógicas condizentes com a cultura digital e não apenas propor um uso instrumental, realizando uma transposição do presencial para o virtual, afinal, mudar a ferramenta não é mudar o paradigma (Ribeiro, 2018).

O ensino remoto durante a pandemia trouxe para o centro do debate do ensino de língua portuguesa a questão do uso das TDICs, do letramento digital, dos multiletramentos⁵⁰, reacendendo a discussão sobre o ensino da leitura e da escrita na cultura digital. Passamos a estar, de um lado da tela, nós, professores sobrecarregados com nossas jornadas de trabalho, e do outro, em sua maioria na telinha de seus celulares, alunos, os quais costumávamos classificar de forma homogênea como “nativos digitais”, conceito cunhado por Marc Prensky (2001).

Selwyn (2009), crítico aos estudos de Prensky, desfaz o mito do nativo digital, conceito que acabou por se popularizar no Brasil e camufla a realidade da exclusão

⁵⁰ Sobre a diferença entre letramento digital e multiletramentos, ver também Rojo (2020).

digital, pois parte de um entendimento generalista e limitado de como crianças e jovens usam as novas tecnologias. Barton e Lee (2015, p. 23) lembram ainda que “[...] essa divisão [entre nativos e imigrantes digitais] pode ter sido útil durante algum tempo por volta dos anos 2000, quando havia uma geração de pessoas sem contato com a internet [...]”, mas que hoje é preciso superar os estereótipos e ir além dessa divisão digital. E, de fato, pois a pandemia nos apresentou os “excluídos digitais” em plena cibercultura (Selwyn, 2009).

Nesta tese, também busquei me situar em relação a esse novo momento do ensino de língua portuguesa, e compreender como as novas tecnologias digitais da informação e comunicação podem potencializar uma educação linguística mais democrática, com a produção de textos multimodais que ampliam o “poder semiótico” dos alunos (Ribeiro, 2015).

Na parte dois deste trabalho, que se inicia a partir do próximo capítulo, narro um conjunto de práticas pedagógicas que demonstram a busca por um ensino de língua na perspectiva da variação linguística e dos letramentos. Trata-se da proposta de uma educação linguística pluralista, democrática, em que os sujeitos possam se reconhecer como falantes/escritores de sua própria língua; sejam capazes de conhecer, valorizar e explorar a riqueza expressiva das variedades linguísticas do nosso português e fluentes o suficiente para empregar as variedades padrão da língua, adequando-se à norma-padrão nas situações em que esta é exigida. Para isso, o foco do trabalho compreende ler, escrever, escutar, falar e produzir textos variados em contextos significativos de comunicação.

PARTE DOIS – NA GINGA DA LÍNGUA BRASILEIRA

Figura 13 – Arte da aluna Criatividade



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023)

6. A GINGA, A GÍRIA, A GIRA, A RODA: O CAMINHO CIRCULAR DA PRÁXIS

*Aí entra a gíria, que é a ginga da fala, e a ginga é a gíria do corpo.*⁵¹

– Chacal

6.1. O movimento inaugura o caminho

O caminho que faço caminhando não tem um começo definido ou um fim determinado. O caminho da prática pedagógica, e também o da pesquisa científica, é circular, é o caminho da *práxis*. “É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (Freire, 2022a, p. 213).

Práxis é um termo que vem do grego, cunhado na filosofia aristotélica, e se refere a uma ação ética. A *práxis* é uma ação reflexiva, realizada com a intenção de se fazer o bem, implicando escolhas conscientes e responsáveis. Karl Marx (2000), retomou a ideia grega de *práxis* dando a esse conceito um tratamento mais político e social. Para Marx, a *práxis* é a relação entre teoria e ação. Não se trata apenas de refletir sobre o mundo, mas de agir para transformá-lo. Prática refletida, reflexão praticada, teoria que aprimora a prática e prática que aprimora a teoria, a *práxis* supõe uma relação dialética entre teoria e prática, entre ação e reflexão.

Ao longo da análise de trechos dos meus escritos sobre a sala de aula, esse conceito foi fundamental, pois há muitos momentos em que me vejo movida apenas pelo querer fazer, pela boa intencionalidade da prática, pela força do ativismo, porém sem o aporte teórico necessário, sem embasamento científico; em outros momentos, inspirada por algo novo que descubro nos estudos teóricos, tento transpor a teoria didaticamente para a prática, inaugurando um novo modo de fazer, que precisará de tempo e reflexão para ser aprimorado.

Tive acesso a esse conceito lendo Paulo Freire (2021b), cuja ideia de *práxis* caminha na mesma direção marxista. Freire trata a *práxis* como a relação dialética

⁵¹ Frase do poeta Chacal citada por Nascimento (2020). Não localizei a fonte original.

entre ação e reflexão. A *práxis* freiriana é a ação reflexiva e transformadora, em que teoria e prática se entrelaçam constantemente, criando um ciclo de reflexão e ação que visa à mudança das condições sociais e educacionais. Na perspectiva freiriana, a educação deve ser um processo de transformação, onde os educadores e alunos não só interagem, mas também refletem e agem juntos para mudar a realidade social. Para o educador: “[...] ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58).

Em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2021b), ao tratar sobre o diálogo como essencial à educação libertadora, o educador coloca a dialogicidade nos seguintes termos: “Não há palavra verdadeira que não seja *práxis*. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (p. 187). Para o educador, a *práxis* se realiza na palavra que é ação e reflexão, não a palavra oca, o “verbalismo”, em que se denuncia, mas não se age para transformar a realidade das coisas; e nem a ação pela ação, o “ativismo”, que atua sem reflexão, problematização.

Esta tese, fundamentada na *práxis* freiriana, busca dizer a “palavra verdadeira”, ao denunciar práticas que precisam ser superadas e propor novos caminhos, ou destacar caminhos já conhecidos, mas que não têm sido percorridos como via principal de uma educação linguística que se quer respeitosa e democrática.

A melhor representação visual e simbólica que encontrei para representar essa jornada de buscar caminhos em educação, de traçar rotas em sala de aula para ensinar e aprender a língua é a roda, uma aproximação que é não apenas poética e estética como também política entre a educação linguística que defendo e a circularidade, a roda, a gira, a ginga.

Quando me ocorreu olhar para minha prática em sala de aula na forma de uma pesquisa acadêmica, a primeira coisa que pensei foi o que colocar na roda. “Colocar na roda” é uma expressão popular, uma gíria que quer dizer “compartilhar”. Ao ingressar no doutorado, eu já havia incorporado como professora tantos movimentos, tantos modos de fazer, que eu não sabia dar sentido ou unidade à educação linguística que acontecia no olho desse furacão. O que via era eu e os alunos brincando em um gira-gira sem parar. Gira ou *jira*, aliás, vem do quimbundo *njira* e significa caminho. A roda é o caminho.

6.2. Entra na roda!

A roda, a gira, a ginga, terrenos tão ancestrais quanto a gênese de tudo o que existe. Quando o ser humano ainda não havia sonhado com a escrita, já existia a fala; quando ninguém havia proferido nenhum som articulado em palavra, já existia o corpo em movimento; quando toda expressão era só corpo e voz, existia a roda. Estar em roda, conversar em roda, cantar em roda, dançar em roda, rezar em roda, trabalhar em roda, estudar em roda, são movimentos ancestrais, as gingas de ser humano nesta Terra.

Nessa gira não estou só, ou, como dizem, não estou “inventando a roda”, por isso referencio e reverencio quem construiu e constrói esse chão por onde caminho. Para além da teoria referenciada, faço reverência a campos do conhecimento que me inspiram e estão enraizados na identidade brasileira: viva a capoeira, patrimônio cultural imaterial brasileiro! Viva a Umbanda, religião afro-brasileira! Viva o hip-hop (em especial o rap nacional), patrimônio cultural imaterial paulista! Viva o funk brasileiro, que, originado no Rio de Janeiro, também por lá é patrimônio cultural! Tecnologias afrodiaspóricas onde esses conceitos – da roda, da gira, da ginga – ganham corporeidade.

Aproveito essa abertura e situo quem me lê sobre o lugar de onde falo/escrevo: na umbanda sou visitante e estudante em fase inicial, da capoeira sou admiradora, e da música sou fã. Como professora, busco por uma educação embasada nas raízes do Brasil, e todo conhecimento produzido que fale do meu/nosso país, da nossa história e me eduque para compreendê-lo, me inspira. Como a sabedoria do mestre Nêgo Bispo, poeta filósofo quilombola:

Porque nós somos o povo da circularidade e na roda não tem fim. A roda... qualquer lugar da roda é recomeço, qualquer lugar da roda é meio, nenhum lugar da roda é fim, é assim na capoeira, é assim no congado, é assim no jongo, é assim no samba, é assim no reggae, é assim no batuque, é assim na umbanda, é assim no candomblé, é assim nos meus cabelo quando eles cresce, eles também são aspirais, eles são rodando [...] (No front, 2024, *online*).

Ou como a ginga pedagógica de Allan da Rosa, escritor, angoleiro⁵², doutor em educação. Em seu *Pedagogginga, autonomia e mocambagem*, Rosa (2019) apresenta uma proposta pedagógica com referências epistemológicas ancestrais africanas, que se manifestam nas culturas afro-brasileiras. Para ele, um dos elementos simbólicos centrais presentes na memória e no viver afro-brasileiro é a roda:

Em bater palmas ou em mãos dadas, comandada pela bateria ou girando, pisando forte e marcando o compasso por chocalhos presos ao tornozelo (bem ao modo bantu), a roda é uma forma por excelência da manifestação africana. Se universal, encontra-se plena na troca de vitalidade pelo círculo. Não deixando de expressar hierarquias e guias, a roda permite às vistas se comunicarem com todos os outros olhos e põe num mesmo nível, sem degraus ou patamares, os participantes de um mesmo ritual. É comunitária por excelência e encontra o recôndito do ser humano. Ninguém forma roda sozinho, e nela, com o coração e a face voltados para o centro, os encontros se dão. Presencia-se e acontece carnal e espiritualmente o círculo, que é imagem primordial da humanidade e integra o esquema da volta, na estrutura dramática do imaginário (Rosa, 2019, p. 84).

A roda é o espaço físico e simbólico onde muitas manifestações culturais e religiosas brasileiras, especialmente as de expressão afro-brasileira e ameríndia, acontecem. A ginga é o movimento fundamental dos capoeiristas, mistura de jogo, dança e luta. Simbolicamente, o movimento da ginga denota resistência, esperteza e malandragem para lidar com as adversidades da vida.

Acessei uma compreensão mais aprofundada sobre ginga, palavra que encanta este trabalho, com o estudo da artista, escritora, educadora, pesquisadora da área do corpo e movimento, mestra Dan Dara Baldez Ifabusayo.⁵³ Em seu estudo *O Corpo Dança Angola na Cosmo Encantaria: rastros para afro-tupi-grafar uma metodologia*, mestra Dan Dara mergulha nas possibilidades da dança da capoeira Angola, utilizando o cosmograma baongo ou *dikenga* como método de pesquisa, um símbolo filosófico-espiritual centro-africano, que explica os ciclos do sol, da vida, do universo e do tempo na forma de um diagrama circular. Assim, aprendo com Baldez (2023) que

⁵² Praticante da capoeira Angola, modalidade de capoeira mais antiga. Teve como principal representante o angoleiro Mestre Pastinha.

⁵³ Aurionelia Reis Baldez, doutoranda em Dança e cultura popular pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). *Salve suas forças, mestra!*

Gingar é uma forma de completar o espaço, acompanhando as espirais do tempo, pondo em movimento o corpo trans-ancestraliza e circulando os saberes da comunidade. A ginga como movência deste texto e fio tecedor para essa pluralidade vem da rainha angolana Nzinga, que também deu nome à movimentação de articulação entre os golpes na capoeira. A ginga é afro-grafada em três bases e espiralada no cosmo do tempo ancestral. Para seu entendimento, é de fundamental importância se aprofundar na percepção do *cosmograma bakongo*, que é utilizado nessa pesquisa como oráculo de consultas para a compreensão dos tempos.

Assim, numa perspectiva de desmonte colonial, a gingabilidade (BALDEZ; FARIA, 2020) é uma filosofia do corpo negro na forma de criar várias dimensões para espaços de sobrevivência, que muitas vezes acontecem apenas de forma ficcional. Porém, ainda assim, ela fortalece nossos corpos através do gingar, que é negociar estratégias do corpo negro (*negrociar*) em ânsia pela vida nas estruturas necropolíticas (MBEMBE, 2018) do racismo (Baldez, 2023, p. 33, grifos da autora).

Na roda de capoeira, gingando os participantes interagem corporalmente, alternando seus passos, balançando, se esquivando, mantendo o equilíbrio, o ritmo, a fluidez. Na umbanda, a roda é chamada de gira, um círculo de proteção espiritual onde todos, de algum modo, participam, os médiuns e os participantes/consultantes. É no momento da gira que as entidades se manifestam pelos médiuns, que entram em um estado de transe e alteração da consciência e da linguagem corporal e verbal. É nesse estado que os médiuns atendem e aconselham os participantes. Na linguagem da umbanda, esse é o momento da incorporação.

Em síntese, a capoeira, a umbanda e também o candomblé, o samba e o reggae, o forró e o baião, o jongo e o maracatu, o hip-hop e o funk, e tantas outras manifestações da cultura brasileira são práticas socioculturais coletivas e circulares. E como essas práticas languageiras inspiram as práticas de sala de aula? Ou seja, como criar na sala de aula e na escola espaços de sobrevivência à violência colonial, criar vida em meio a estruturas necropolíticas, conforme Mbembe (2018 *apud* Baldez, 2023).

É referenciando e reverenciando essas filosofias afro-ameríndias que adentramos a roda desta tese, onde o que aqui chamo de Pedagogia do Respeito são movimentos, princípios, posturas e práticas, que buscam trazer a ginga da língua brasileira, o português brasileiro em suas variedades como caminho para uma educação linguística pluralista, democrática, respeitosa.

A roda, onde se gira e ginga, onde se movimenta, avançando e recuando, mantendo o ritmo e o equilíbrio, é simbolicamente a roda da vida, uma roda de troca entre quem ali está, onde se ensina e se aprende, onde se recua e se avança, na esquivada das dificuldades. Convido então que me dê a entrar na roda e a girar comigo, quer dizer, não só comigo, com a gente, que eu não giro só. E já vou aqui agradecendo novamente a leitura/escuta e permaneço aberta ao diálogo para continuarmos fazendo girar essas ideias. Entra na roda!

Figura 14 – Dança circular com o 8º ano



Fonte: Arquivo da autora (2022)

6.3. Roda descritiva da tese

Figura 15 – Roda descritiva da tese⁵⁴



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Sintetizei visualmente esta pesquisa em uma roda descritiva. Ao olhar para os dados, para os textos dos alunos, os registros da minha prática, encontrei o eixo central que movimenta essa roda: a busca por uma Pedagogia do Respeito. Ao redor dessa pedagogia movimentam-se fundamentos e princípios, em torno dos quais organiza-se o ensino de língua em que acredito. Assim, entra na roda a concepção de variação, que reconhece e valoriza as variedades linguísticas do português brasileiro e dos educandos, e entram não como tema, em frases soltas, em práticas isoladas, mas por meio dos letramentos em sua pluralidade. Ao analisar a língua em sua diversidade nos registros dos educandos, encontrei-me também com suas identidades

⁵⁴ A releitura da bandeira do Brasil é a obra *Oké Oxóssi* (1970) de Abdias do Nascimento. Na filosofia bantu, Oxóssi representa o conhecimento, a sabedoria, a inteligência e a curiosidade.

linguísticas, socioculturais, com seus sonhos, seus projetos de vida e perspectivas de futuro, elementos essenciais da roda.

A Pedagogia do Respeito propõe, assim, um ensino de língua na escola na perspectiva da variação linguística e dos estudos dos letramentos (conforme apresentado no Capítulo 5), tendo como princípios o enfrentamento ao preconceito linguístico e às múltiplas violências e a defesa do respeito e valorização dos saberes linguísticos e identidades socioculturais dos educandos e da diversidade do país. Essa perspectiva se materializa em sala de aula por meio de práticas pedagógicas não-violentas, acolhedoras, reflexivas, que vão na contramão da hipervalorização da norma-padrão em detrimento das variedades e da hierarquização da escrita em relação à palavra falada.

Nesse sentido, a oralidade é prática essencial, e surge na forma de rodas de conversa, assembleias, aulas dialógicas com as turmas, além dos variados diálogos com os educandos; também é fundamental o lugar da arte, da poesia, da música, sobretudo as produções artísticas das culturas periféricas. Assim, o estudo da palavra, do texto, se apresenta de forma tão diversa quanto surge na realidade social: a palavra falada, a palavra cantada, a palavra recitada, a palavra escrita e além da palavra, quando o verbal se encontra com o não-verbal, como os grafites, os memes e outros textos multimodais.

Nessa ginga, tendo Paulo Freire como mestre da roda, alternamos entre luta e jogo, movimentando a discussão de temas sociais com a finalidade de trazer para a sala de aula leituras do mundo e do Brasil, uma vez que: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 2011, p. 19-20).

Também é jogo, é luta, é arte o conjunto de saberes aqui narrados, da professora-narradora, dos alunos falantes escritores, em ensinar e aprender a língua, sapiência que se revela nos seus modos de fazer e estarem/estarmos juntos no cotidiano da escola. Segundo Guedes-Pinto (2017, p. 5), em referência a Michel de Certeau, o saber: “[...] encontra-se no ato mesmo desse fazer. Por isso, uma arte. [...] Cada jogador tem sua própria regra, sua própria perspicácia. No jogar de cada um há uma astúcia enraizada que se acumula na história desse praticar [...]”.⁵⁵

⁵⁵ Referência ao Memorial da Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Guedes-Pinto, membro titular da banca de qualificação e defesa desta tese. *Que trajetória, professora Ana Lúcia! Fiz essa breve referência ao seu trabalho e registro aqui minha reverência, respeito e admiração à sua história como educadora!*

Fora dos movimentos da roda, marquei a existência de estruturas sociais que impactam no trabalho em sala de aula e contra as quais esta tese se manifesta: contra todas as formas de desrespeito, de preconceito, principalmente o preconceito linguístico, contra todas as violências (re)produzidas dentro e fora da escola, heranças do colonialismo e perpetuadas pela lógica da colonialidade, o racismo, o machismo, a LGBTfobia, e contra o ensino prescritivo de língua, que insiste em depositar a norma-padrão de forma disciplinadora e sem reflexão linguística.

Assim, posiciono-me na defesa de um ensino de língua por meio dos variados letramentos, indo do oral ao escrito, da norma às variedades, do verbal ao não-verbal, cruzando práticas que compõem uma educação pluralista, democrática, respeitosa. Aqui me interessa pensar em uma educação linguística que se constrói por um conjunto de movimentos fluidos e articulados entre si, como uma dança, uma ciranda, uma brincadeira, um jogo. E como luta, muita luta diária.

7. POR UMA PEDAGOGIA DO RESPEITO

Sem o respeito ao aluno, que se manifesta na consideração de sua cultura e de seus saberes, a escola não pode promover aprendizagem, a qual não existe sem o envolvimento dos sujeitos na construção ativa de seus conhecimentos.⁵⁶

7.1. Respeito às identidades dos educandos

A Pedagogia do Respeito surge de uma ética amorosa que considera profundamente o outro. Na etimologia da palavra, respeito vem do latim *respectus*, derivado do particípio passado do verbo *respicere*, composto por *re-* (prefixo que indica repetição) e *-specere* (ver, olhar).

Como o termo latino nos sugere, essa relação envolve um “olhar de volta” que é, ao mesmo tempo, um “considerar”, ou seja, trata-se de um certo tipo de apreciação do objeto baseada em elementos tais como a atenção, o julgamento, o conhecimento, a valorização e a deferência (Cunha, 2021, grifo do autor).

Portanto, a etimologia da palavra respeito remete-nos ao sentido de que algo seja considerado, valorizado e reconhecido. Antes de adentrar na narrativa do trabalho pedagógico que aqui defendo no ensino da nossa língua, começo apresentando os sujeitos da pesquisa. Como se trata de um trabalho com um grupo (duas turmas), não me demoro a apresentar cada estudante individualmente. Fiz um recorte de um conjunto de dados que dão a dimensão do perfil desses jovens.

Para mim, o espaço da sala de aula guarda uma certa magia, adentrar a escola é como viver muitas vidas em um mesmo dia, viver a curiosidade da infância, os medos e a agitação da adolescência, as experiências de outras vidas e me tornar personagem dessas outras existências. Na vida dos alunos, eu sou a professora, a professora de Português, que fala de texto, que pede para ler e escrever/produzir

⁵⁶ Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental (Campinas, 2015, p. 22).

textos. Texto que vem de *textere*, tecer, tecido. Em linguagem metafórica (e as metáforas muito me auxiliam a dizer o que pretendo), além dos textos que ouvimos, lemos e escrevemos, eu também sou um texto que todos os dias muitos leem, eu sou na sala de aula um pedaço do tecido de muitas vidas. E cada aluno para mim é um texto, que juntos compõem uma coletânea maior, retalhos diversos do meu tecido-vida de professora, que ano após ano aumenta e fica mais comprido e colorido.

Quando conheci as turmas, em fevereiro de 2020, eu tinha 32 anos e, eles, entre 10 e 12 anos. Aliás, eu estava completando, naquele início dos anos 20, a minha primeira década como professora, já que ingressei no magistério em fevereiro de 2010. Eu me sentia um pouco como as alunas e alunos do 6º ano, um tanto quanto crescida, em uma nova fase, mas ainda com a sensação de haver um longo caminho pela frente. E me sentia, naquele início de década, uma personagem de uma nova história, contracenando com muitos outros personagens, eu protagonista da minha história e eles também protagonistas de suas próprias narrativas.

Em março de 2020, depois de pouco mais de um mês do início do ano letivo, as escolas tiveram sua rotina presencial interrompida devido à pandemia causada pelo coronavírus. Poucas semanas depois, com experiências diferentes e desiguais no uso das tecnologias digitais, nós, professores, e nossos estudantes, tivemos que nos inserir emergencialmente em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), utilizando da noite para o dia salas de aula digitais, aplicativos de videoconferências e até mesmo os aplicativos de conversa e as redes sociais já tão familiares para nós, mas pouco usados para fins educacionais. E assim permanecemos por cerca de um ano e meio. Foi justamente no período da pandemia que surgiu esta pesquisa.⁵⁷

Eu os conheci ainda crianças/pré-adolescentes, e vi-os crescerem ao longo de quatro anos atravessados por uma pandemia, um dos momentos mais desafiadores da história recente do planeta. Embora esta tese não trate diretamente dos impactados da pandemia na formação desses jovens, preciso ressaltar que a formação dos sujeitos da pesquisa, justamente na passagem da infância para a adolescência, na transição escolar dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental foi vivida em meio a uma crise sanitária global.

⁵⁷ Embora eu não trate na tese especificamente dos efeitos da pandemia e utilize poucos dados produzidos no contexto do ensino remoto. Indico a dissertação de uma das colegas do nosso grupo de pesquisa, o GREEFA a quem tenha interesse de pensar a relação pandemia e escola (Simão, 2023).

Os registros das primeiras e únicas semanas de ensino presencial daquele primeiro ano de pandemia são poucos, mas bem significativos. Nas primeiras aulas, propus um conjunto de atividades diagnósticas para conhecer os educandos, seus saberes, suas identidades, seus gostos culturais, seus sonhos.

Uma dessas sequências de atividades mobilizou diversas práticas de linguagem. Partimos da proposta de uma arte com a palavra preferida da nossa língua (produção multimodal), seguida da escrita de um texto com a palavra como tema (produção escrita), cuja composição era livre e os alunos fizeram desde uma produção próxima a um relato pessoal a poemas, e finalizando com a leitura em voz alta desses textos em uma roda, momento em que conversamos sobre as escolhas que fizeram (produção oral, escuta e leitura). Compartilho algumas dessas palavras e os respectivos textos dos alunos. Esse primeiro conjunto de dados já diz muito sobre quem são, o que gostam e o que consideram importante em suas vidas.

E foi a partir desse conjunto inicial de dados que escolhi os nomes fictícios dos sujeitos da pesquisa. Seguindo a ideia que eles mesmos me apresentaram a partir dessa sequência de atividades, de que as palavras mais bonitas da nossa língua são substantivos abstratos que indicam sentimentos, emoções, qualidades, virtudes, habilidades, conceitos e outros aspectos positivos da humanidade. Para alguns, eu deixei o nome que escolheram para fazer a sua arte da palavra preferida, mas como havia repetições (por exemplo, a aluna 1 e a aluna 15 escolheram ambas a palavra “amizade”), fiz escolhas a partir da identidade dos sujeitos, recorrendo a pistas que eles deixaram em seus textos. O conjunto dessas palavras que dão nomes aos sujeitos resume também a visão geral que formei dos adolescentes, de modo que essas palavras juntas podem se referir a todos eles.

Conforme descrito no Capítulo 1, no tópico “Sujeitos da pesquisa”, 30 alunos foram incluídos como participantes, sendo 18 da turma A e 12 da turma B.

Figura 16 – Nomes fictícios dos sujeitos da pesquisa



Turma A		SUJEITOS DA PESQUISA	
Aluna 1 – Carisma			
Aluna 2 – Sororidade			
Aluno 3 – Superação			
Aluno 4 – Fé			
Aluna 5 – Generosidade			
Aluna 6 – Felicidade			
Aluna 7 – Coragem			
Aluno 8 – Lealdade			
Aluna 9 – Criatividade			
Aluna 10 – Vida			
Aluna 11 – Luz			
Aluna 12 – Gratidão			
Aluno 13 – Diversidade			
Aluno 14 – Paz			
Aluna 15 – Amizade			
Aluno 16 – Arte			
Aluno 17 – Bondade			
Aluno 18 – Expressão			
Turma B			
		Aluna 19 – Liderança	
		Aluna 20 – Amor	
		Aluna 21 – Curiosidade	
		Aluno 22 – Liberdade	
		Aluna 23 – Sensibilidade	
		Aluna 24 – Gentileza	
		Aluno 25 – Estilo	
		Aluna 26 – Calma	
		Aluna 27 – Ritmo	
		Aluno 28 – Consciência	
		Aluno 29 – Alegria	
		Aluna 30 – Poesia	

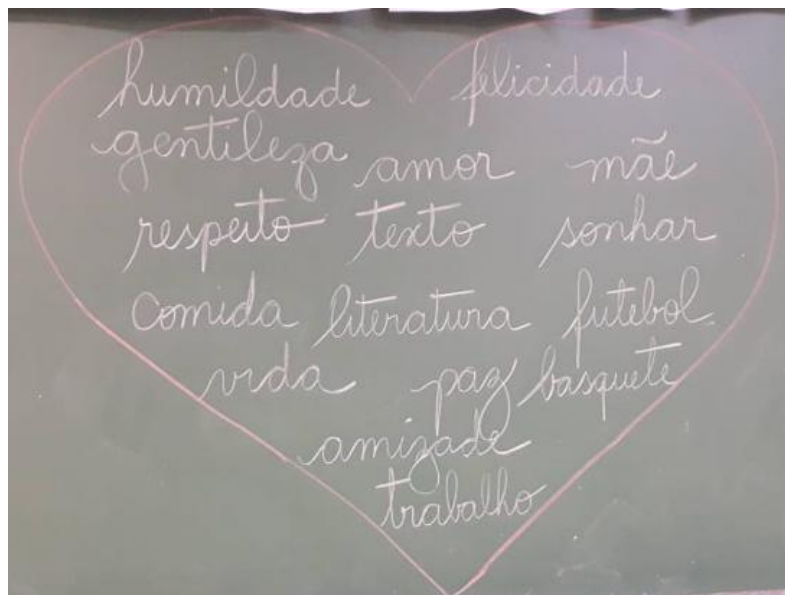
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Figura 17 – Palavras preferidas da turma A



Fonte: Arquivo da autora (2020)

Figura 18 – Palavras preferidas da turma B



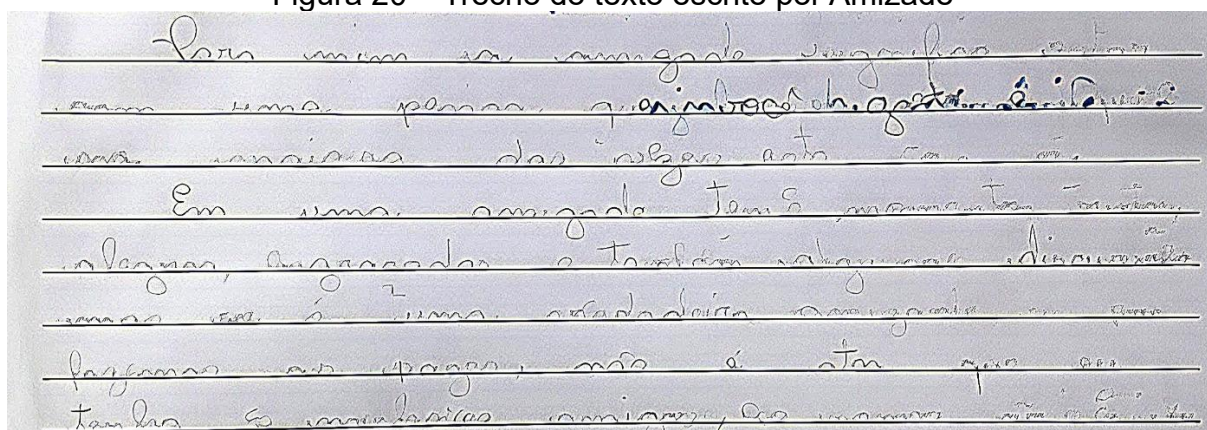
Fonte: Arquivo da autora (2020)

Figura 19 – Arte feita pela aluna Amizade



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Figura 20 – Trecho do texto escrito por Amizade



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

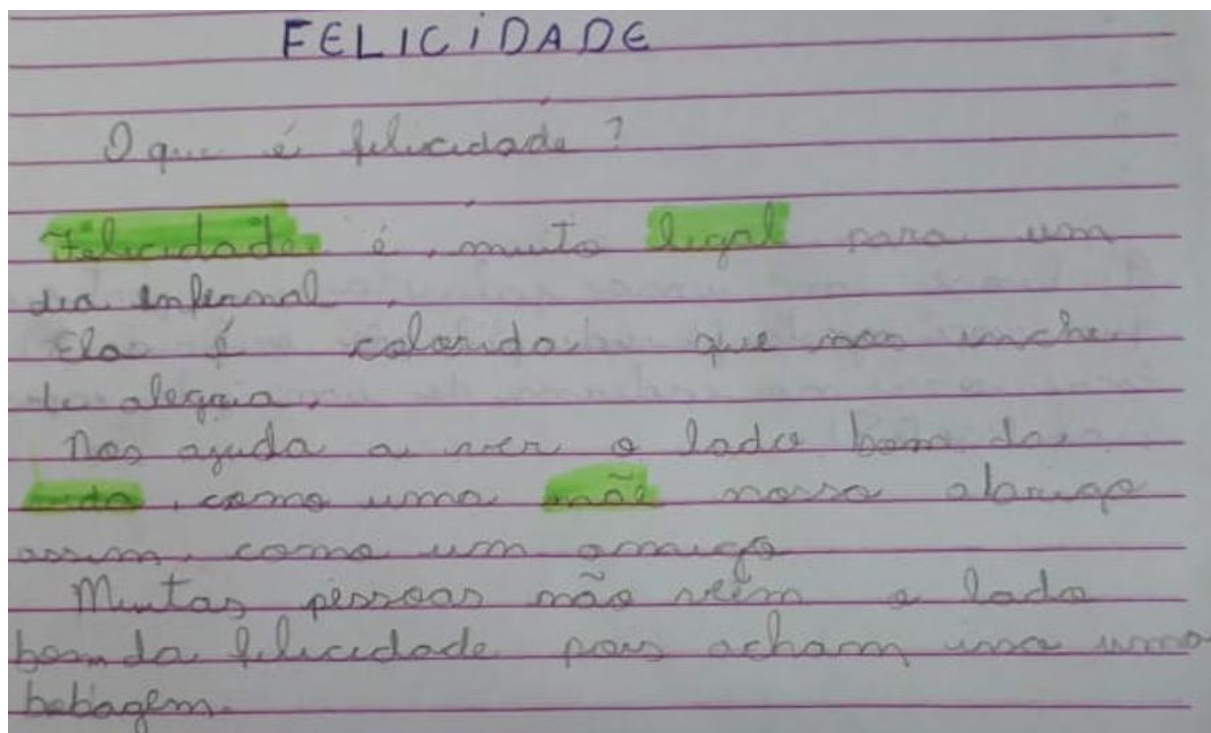
Transcrição fiel ao manuscrito: Para mim a amizade significa estar com uma pessoa que você gosta e na maioria das vezes está [ilegível]. Em uma amizade tem os momentos bons, alegres, engraçados e também algumas discussões, mas se é uma verdadeira amizade, sempre fazemos as pazes, não é a toa que eu tenho 5 melhores amigos, os nomes são:...

Figura 21 – Arte feita pela aluna Felicidade



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Figura 22 – Texto escrito pela aluna Gratidão



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

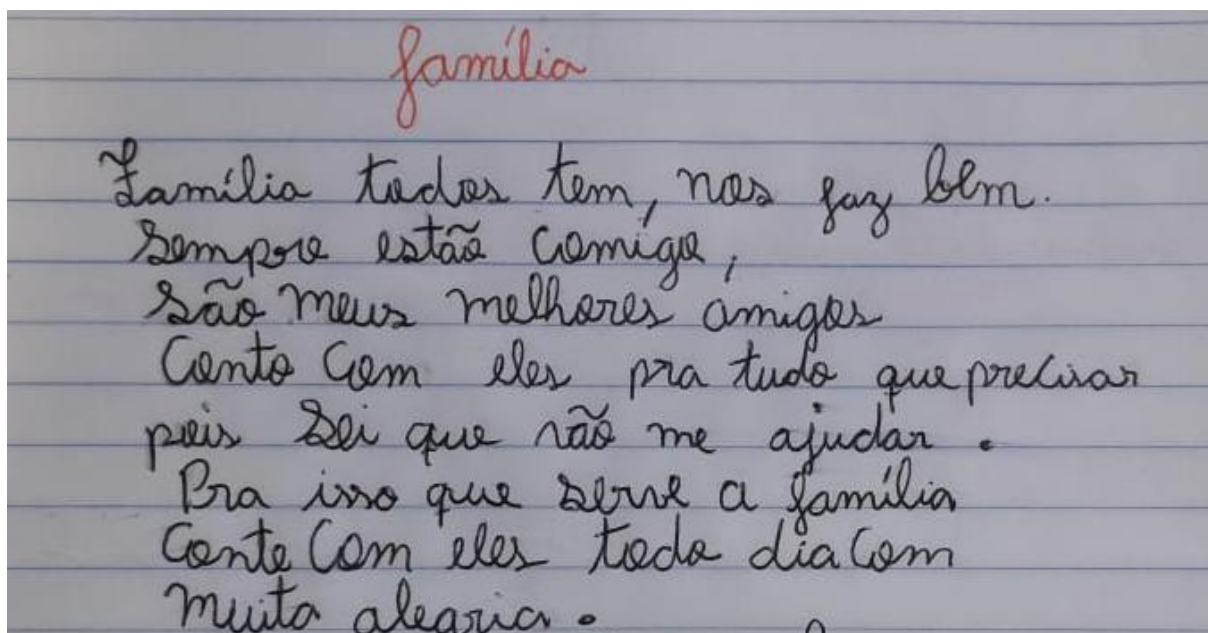
Transcrição fiel ao manuscrito: O que é felicidade? Felicidade é muito legal para um dia infernal. Ela é colorida que nos enche de alegria. Nos ajuda a ver o lado bom da vida, como uma mãe nosso abrigo assim, como um amigo. Muitas pessoas não veem o lado Bom da felicidade pois acham isso uma bobagem.

Figura 23 – Arte feita pela aluna Luz



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

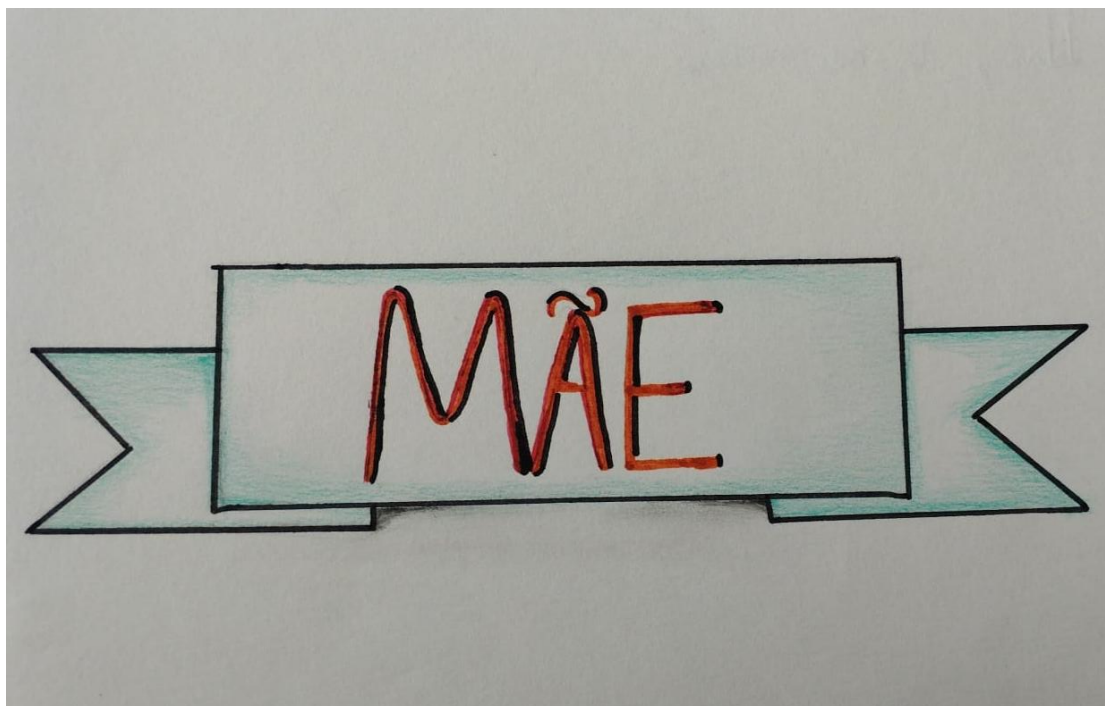
Figura 24 – Texto escrito pela aluna Luz



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

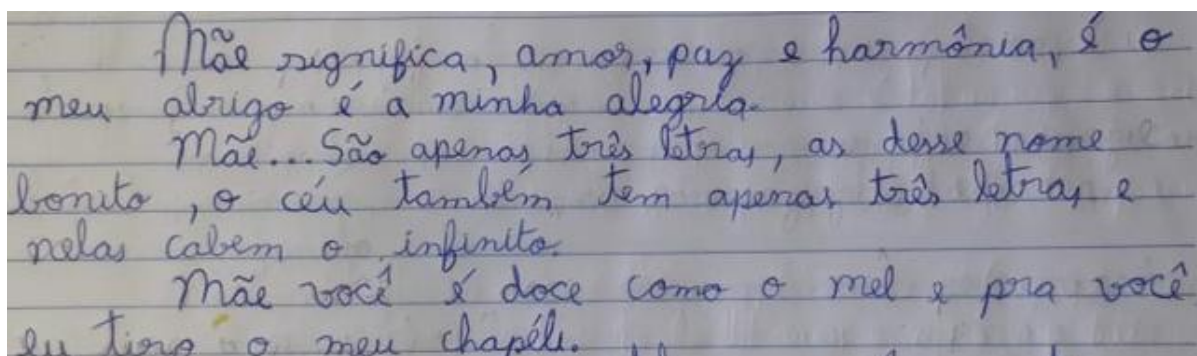
Transcrição fiel ao manuscrito: Família todos tem, nos faz bem/ Sempre estão comigo,/ São meus melhores amigos/ Conto com eles pra tudo que precisar/ pois sei que vão me ajudar./ Pra isso que serve a família/ Conte com eles todo dia com/ muita alegria.

Figura 25 – Arte feita por Criatividade



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Figura 26 – Texto escrito por Criatividade



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

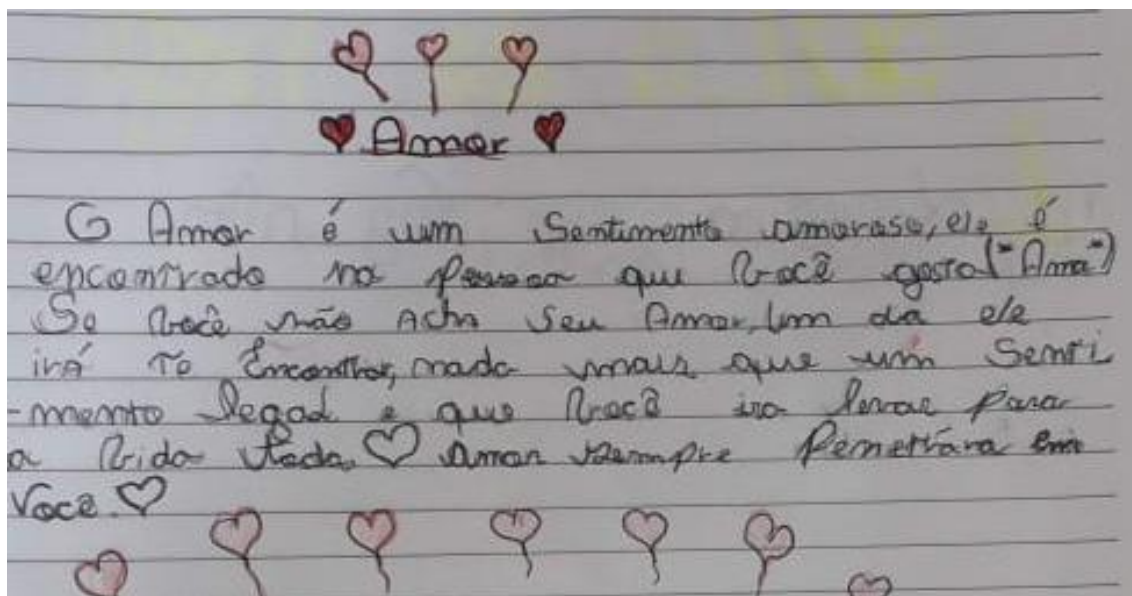
Transcrição fiel ao manuscrito: Mãe significa amor, paz e harmonia, é o meu abrigo é a minha alegria./ Mãe... São apenas três letras, as desse nome bonito, o céu também tem apenas três letras, e nelas cabem o infinito./ Mãe você é doce com o mel e pra você eu tiro meu chapéu .

Figura 27 – Arte feita pela aluna Amor



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Figura 28 – Texto escrito pelo aluno Expressão



Fonte: Portfólio do aluno (2020-2023)

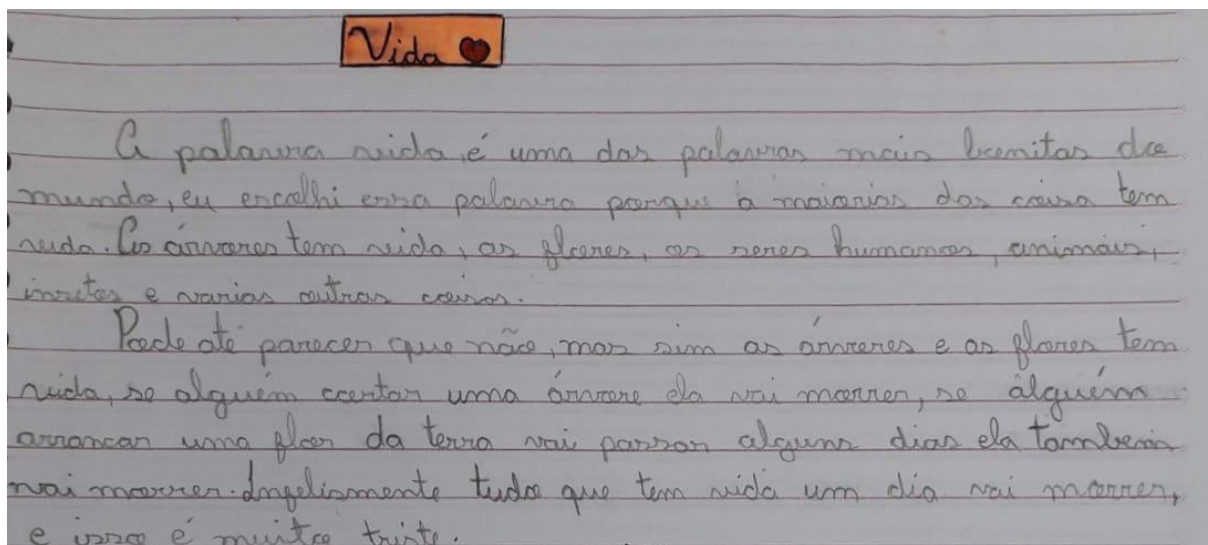
Transcrição fiel ao manuscrito: Amor é um sentimento amoroso, ele é encontrado na pessoa que você gosta ("Ama")./ Se você não acha seu amor, um dia ele irá te encontrar, nada mais que um sentimento legal e que você irá levar para a vida toda <3 o amor sempre [ilegível] em você. <3

Figura 29 – Arte feita pela aluna Vida



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Figura 30 – Texto escrito pela aluna Vida



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: A palavra vida é uma das palavras mais bonitas do mundo, eu escolhi essa palavra porque a maioria das coisas tem vida. As árvores tem vida, as flores, os seres humanos, animais, insetos, e varias outras coisas. / Pode até parecer que não, mas sim as árvores e as flores tem vida, se alguém cortar uma árvore ela vai morrer, se alguém arrancar uma flor da terra vai passar alguns dias ela também vai morrer. Infelizmente tudo que tem vida um dia vai morrer, e isso é muito triste.

Figura 31 – Arte do meu nome feita pelo aluno Superação



Fonte: Portfólio do aluno (2020-2023)

E o que eu, Karina, professora pesquisadora, posso dizer sobre os sujeitos da pesquisa, meus alunos, que já não esteja dito por eles mesmos em seus textos? Que são jovens cheio de *vida*, que se apresentam a partir do lugar onde nasceram, a sua *família*, as suas raízes, onde, em muitos lares, a *mãe* é o adulto de maior referência. Jovens sonhadores com *fé* na vida, que confiam e se apoiam na *amizade* e no *amor* dos seus, e prezam por valores coletivos, como a *solidariedade*, a *gentileza* e o *respeito*. Perseguem a *felicidade*, a *humildade*. E amam esportes (*futebol*, *basquete*), e se interessam pela leitura (*texto*, *literatura*). Uma molecada bem legal! E muito afetuosa:

Diálogos de sala de aula 1

— Professora, preciso muito de um abraço seu.

Peguei o álcool em gel, esterilizei as mãozinhas e bracinhos do menino, as minhas mãos e braços e demos um abraço apertado.

— Professora, eu também quero abraço, eu não tenho essa doença.

(Registro da professora, 17 de março de 2020).

Só quem viveu os anos de pandemia na educação sabe dos desafios. Os educadores que estivemos com as comunidades, atendendo no modelo emergencial de ensino remoto, e os educandos que tiveram parte significativa da escolaridade precarizada pela suspensão das atividades presenciais nas escolas Brasil afora e a migração dos processos de aprendizagem para plataformas digitais. E ainda assim sabemos pouco, não conseguimos, quando do retorno à escola e mesmo hoje, momento em que escrevo e reescrevo este trabalho, cerca de dois anos do fim oficial da pandemia (em maio de 2023) avaliar quais foram todos os reais impactos do

período pandêmico para a educação, para a formação dos educandos e também dos educadores. Ainda recebemos, ano após ano, “turmas de pandemia” e quando puxamos na memória o perfil dos estudantes pré-pandemia, sabemos, muita coisa mudou. E não foi para melhor.

Não me propus, neste trabalho, destrinchar as questões que dizem respeito à pandemia, e tenho poucos dados do período de atividades remotas, mas há muitos pesquisadores que se dedicaram/se dedicam ao tema (como o trabalho já indicado de Milena Simão, do nosso grupo de pesquisa), e penso que não podemos seguir performando normalidade, como se esse período da história da humanidade, que, em nosso país, foi intensificado por um governo negacionista irresponsável, não tivesse acontecido.

As questões emocionais que enfrentei durante a pandemia não se comparam às de quem perdeu familiares para a Covid, como parte dos meus alunos. A pandemia mudou a minha relação com os alunos, com os seus familiares, com a escola. O trabalho que nós, educadores, fizemos durante o período de ensino remoto envolveu muito mais manter a conexão dos estudantes conosco e com a escola do que a garantia de cumprimento das tarefas escolares a qualquer custo. E, sabemos, para parte dos alunos, realizar as atividades on-line não era uma prioridade e, em alguns casos, havia condições que os impossibilitavam.

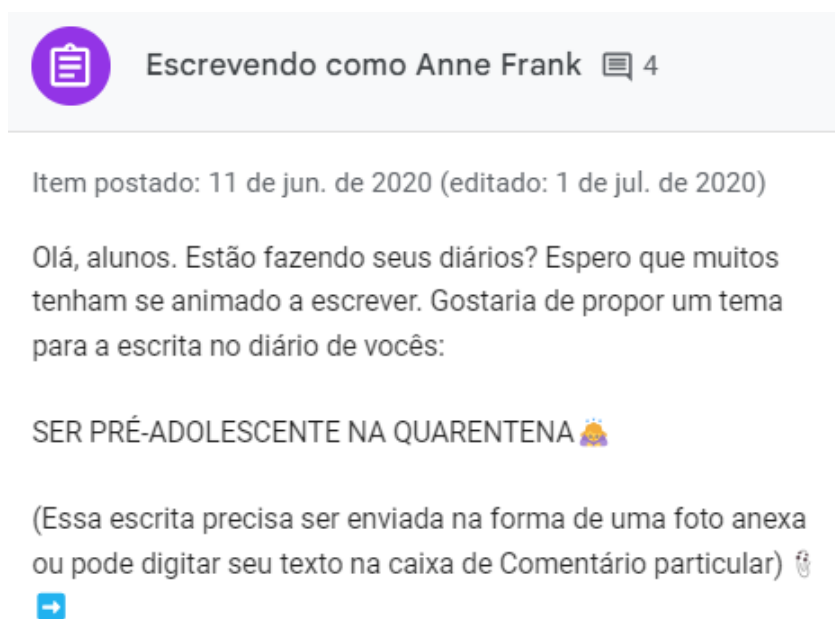
A pandemia me apresentou a vida dos estudantes fora da escola, o aluno despido de seu uniforme, desacompanhado dos colegas, dos livros, dos professores. Ao estar com os estudantes em ambientes virtuais, pude vê-los de um modo que não era possível ao me encontrar com todos juntos na escola. Pelas fotos dos perfis de redes sociais com seus personagens preferidos, pelos apelidos que usam nos endereços de e-mail pessoal, pelas primeiras atividades sobre suas rotinas em meio a uma pandemia, pela voz do irmãozinho ao fundo durante as videochamadas, os alunos se mostraram, fazendo com que nós, educadores, voltássemos nosso olhar para o que mais importa no processo educativo: o sujeito e sua história. A experiência de ensino remoto emergencial me mostrou, com mais ênfase, o quanto é necessário considerarmos os sujeitos educandos e a realidade que os cerca, em uma atitude de respeito aos seus saberes adquiridos na experiência social (Freire, 2021a).

Antes da pandemia, eu já propunha diversas atividades orais e escritas para os educandos registrarem suas histórias de vida e eu os conhecer, assim como eu

sempre fiz questão de me apresentar e contar a minha história a eles. Em minha dissertação de mestrado (Vieira, 2013), apresentei o trabalho em sala de aula com práticas de escritas de si, especialmente com diários pessoais. Durante o ensino remoto, os gêneros de cunho (auto)biográfico como o diário, o relato, as memórias e a biografia, fizeram parte das propostas de produção escrita que solicitei às turmas via plataforma digital.

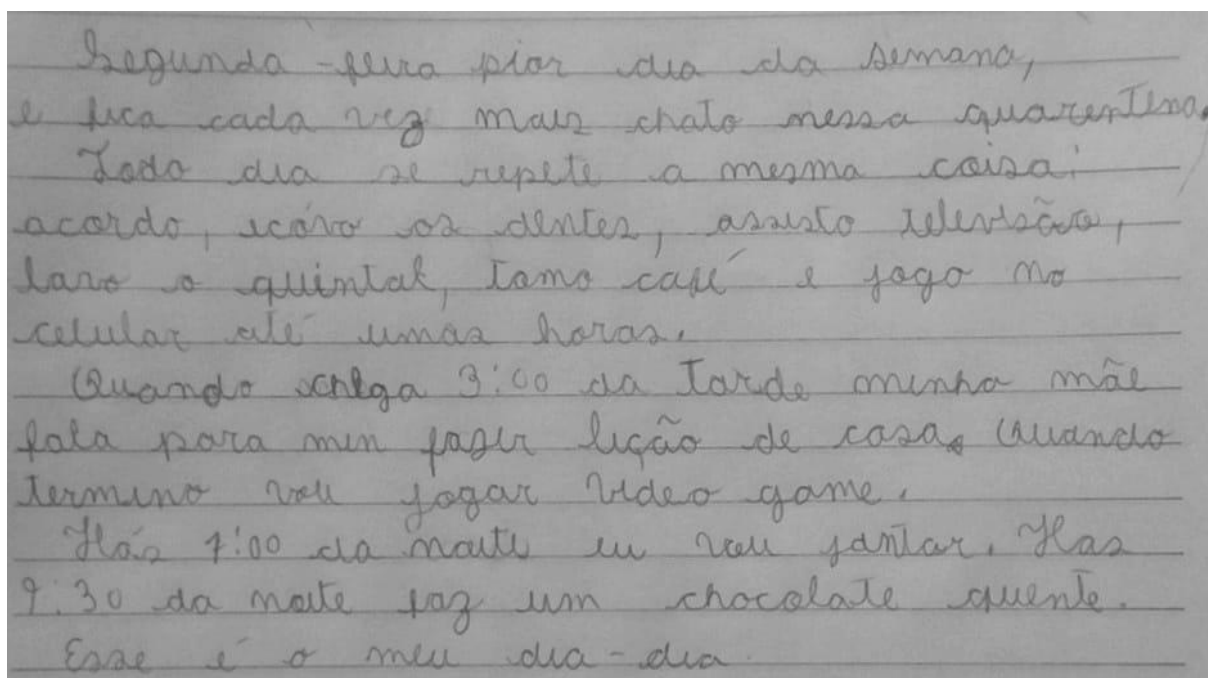
Como exemplo, apresento a proposta, postada no *Google sala de aula* em junho de 2020, intitulada “Ser pré-adolescente na quarentena”, que fez parte de uma sequência de atividades que teve início com a leitura do livro *O diário de Anne Frank* em HQ, seguida da sugestão de os estudantes manterem um diário. Em uma postagem posterior, solicitei que me enviassem uma escrita dos seus diários com o tema da quarentena.

Figura 32 – Proposta de escrita no Google sala de aula



Fonte: Postagem do *Google Classroom* (2020)

Figura 33 – Trecho do diário do aluno Fé



Fonte: Portfólio do aluno (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: Segunda-feira pior dia da semana, e fica cada dia mais chato nessa quarentena. / Todo dia se repete a mesma coisa: acordo, escovo os dentes, assisto televisão, lavo o quintal, tomo café e jogo no celular até umas horas. / Quando chega 3:00 da tarde minha mãe fala para mim fazer lição de casa. Quando termina vou jogar vídeo game. / Às 7:00 da noite eu vou jantar. Às 9:30 da noite faz um chocolate quente. / Esse é o meu dia-dia

No trecho acima, é possível acompanhar a rotina de um dos meus alunos pré-adolescentes (6º ano, 11 anos) em quarentena. Iniciei o trabalho com os sujeitos de pesquisa, como dito, neste contexto. Os estudantes estavam, então, com cerca de 11 anos, matriculados no 6º ano. E enfrentaram todo um ciclo do Ensino Fundamental (ciclo III, 6º e 7º ano) em pandemia.

No retorno do ensino remoto, ao final de 2021 (7º ano), dei continuidade a propostas em que buscava conhecê-los melhor, já que, até então, a nossa relação de professora e alunos havia acontecido sobretudo por telas. Quando teve início um novo ano letivo (2022, 8º ano) e a esperança do fim da pandemia, retomei as práticas de escritas de si propondo que pensassem em seus sonhos e projetos de vida. De fato, todos tivemos que reaprender a sonhar depois de sobrevivermos à pandemia, pois não há espaço para o sonho quando a mente e o corpo estão ocupados em sobreviver. Acredito que trazer os sonhos, os projetos de futuro dos educandos é também uma forma de apresentá-los, pois os nossos propósitos de vida dizem muito sobre quem somos.

7.2. Respeito aos sonhos dos educandos

Figura 34 – Arte feita pela aluna Poesia



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins, é uma educadora afro-americana, que defende uma “pedagogia engajada”. A autora se movimenta no debate sobre raça, gênero e classe, relacionando essas categorias de modo interseccional. Em *Ensinando a transgredir*, hooks (2017) questiona o *modus operandi* das instituições educacionais tradicionais, que muitas vezes reproduzem desigualdades de todas as ordens.

Na contramão de uma educação colonialista, a autora propõe aos educadores: “[...] ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2017, p. 25). A pedagogia engajada de bell hooks “[...] valoriza a expressão do aluno”, que são convocados, junto com o

professor, “[...] a partilhar, a confessar”, de modo que a sala de aula se torna um “local de crescimento” para os alunos e para o professor (hooks, 2017, p. 34-35).

Desde que ingressei como professora, convidar crianças, adolescentes, jovens e adultos a narrarem (falarem, escreverem, desenharem) suas histórias pessoais, os seus sonhos, tem sido um dos caminhos que encontrei para dizer-lhes que suas identidades importam, que quem são está sendo considerado, que suas presenças são singulares e reconhecidas no espaço da sala de aula, que a aula a cada um deles pertence. Nas nossas aulas, ao narrarem a si mesmos, oralmente (nas rodas de conversa) ou por escrito, na forma de relatos pessoais, cartas, poemas, ou “apenas” uma palavra produtora de sentidos, os educandos são convidados a elaborarem o seu passado, a resgatarem suas biografias e a se projetarem no futuro.

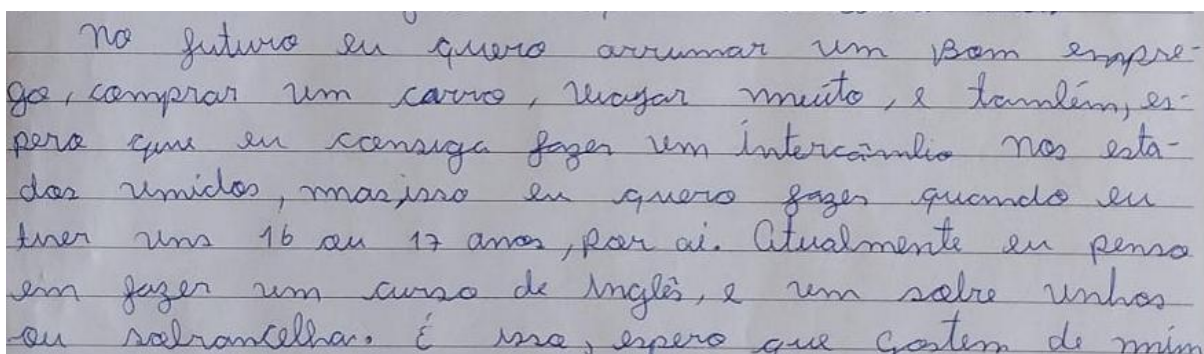
Apresento, nesta seção, mais um recorte de textos dos alunos, elaborados a partir de uma proposta de produção de um texto de apresentação (uma breve autobiografia), solicitada como abertura de seus portfólios.

Ao propor essa escrita, partimos de uma carta de apresentação que os estudantes me escreveram no 6º ano, em 2020. Entreguei a eles suas cartas, o primeiro texto escrito que fizeram nas nossas aulas, antes da pandemia. À época, eu mesma escrevi para eles uma carta me apresentando, dizendo um pouco da minha história pessoal, trajetória profissional, gostos e hobbies, dos meus sonhos; e, ao final da carta, pedi que me respondessem falando da sua história, sua trajetória escolar, seus gostos e bell hooks, pseudônimo, e seus sonhos.⁵⁸

O texto de apresentação, embora não tenha a interlocução da carta, seguiu uma estrutura parecida, pois solicitei que compartilhassem seus atuais gostos, hobbies e sonhos, para vermos se tinham mudado muito em relação ao 6º ano. A seguir, compartilho trechos desses textos de apresentação, que nos dão a dimensão da importância do sonho na vida dos jovens, o quanto seus propósitos de vida dizem muito sobre quem eles são, e trazer aqui os seus sonhos é uma forma de continuar a apresentá-los.

⁵⁸ Não localizei a carta de apresentação que escrevi para essas turmas da pesquisa. O que me lembro é que escrevi uma carta manuscrita, tirei uma cópia para cada aluno, coloquei em um envelope e entreguei-lhes para que lessem e me respondessem. Considerei interessante compartilhar, no Apêndice 1, uma carta de apresentação que fiz em 2024 para propor a mesma escrita a outras turmas.

Figura 35 – Trecho do texto de apresentação escrito pela aluna Sororidade

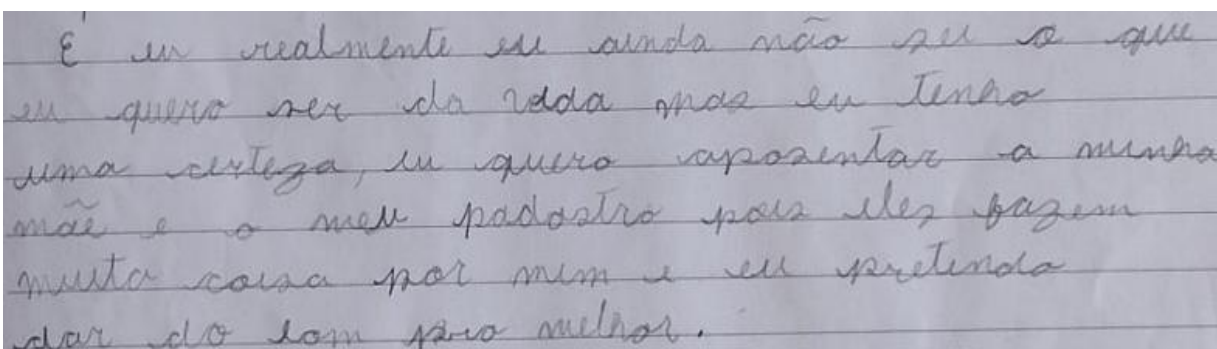


No futuro eu quero arrumar um bom emprego, comprar um carro, viajar muito, e também, espero que eu consiga fazer um intercâmbio nos estados unidos, mas isso eu quero fazer quando eu tiver uns 16 ou 17 anos, por aí. Atualmente eu penso em fazer um curso de inglês, e um sobre unhas ou sobrancelhas. É isso, espero que gostem de mim.

Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: No futuro eu quero arrumar um bom emprego, comprar um carro, viajar muito, e também, espero que eu consiga fazer um intercâmbio nos estados unidos, mas isso eu quero fazer quando eu tiver uns 16 ou 17 anos, por aí. Atualmente eu penso em fazer curso de inglês, e um sobre unhas e sobrancelhas. É isso, espero que gostem de mim.

Figura 36 – Trecho do texto de apresentação escrito pelo aluno Fé

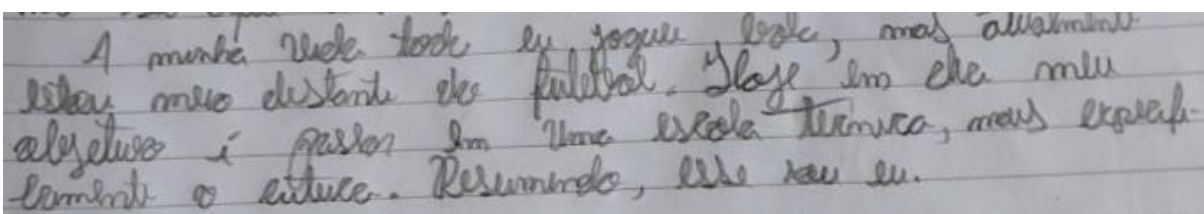


É eu realmente eu ainda não sei o que eu quero ser da vida mas eu tenho uma certeza, eu quero aposentar a minha mãe e o meu padrasto pois eles fazem muita coisa por mim e eu pretendo dar do bom pra melhor.

Fonte: Portfólio do aluno (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: É eu realmente ainda não sei o que eu quero ser da vida mas eu tenho uma certeza, eu quero aposentar a minha mãe e o meu padrasto pois eles fazem muita coisa por mim e eu pretendo dar do bom pra melhor.

Figura 37 – Trecho do texto de apresentação escrito pelo aluno Lealdade

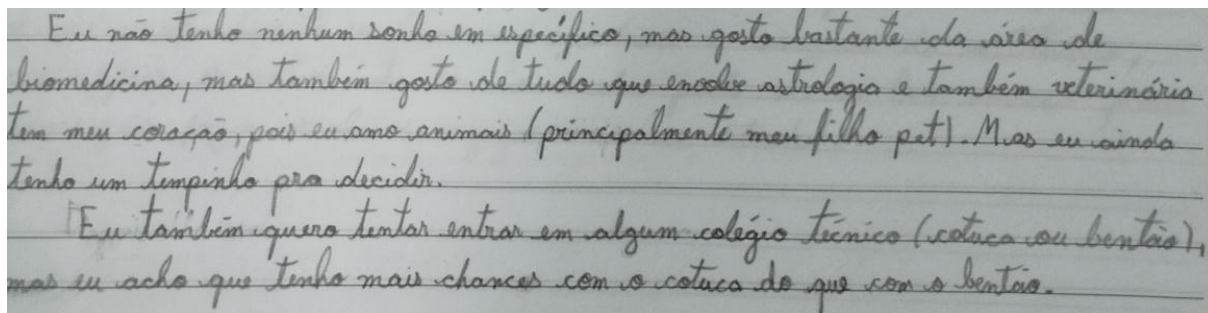


A minha vida toda eu joguei bola, mas atualmente estou meio distante do futebol. Hoje em dia meu objetivo é passar em uma escola técnica, mais especificamente o cutuca. Resumindo, esse sou eu.

Fonte: Portfólio do aluno (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: A minha vida toda eu joguei bola, mas atualmente estou meio distante do futebol. Hoje em dia meu objetivo é passar em uma escola técnica, mais especificamente o cutuca [Cotuca]. Resumindo, esse sou eu.

Figura 38 – Trecho do texto de apresentação escrito pela aluna Curiosidade

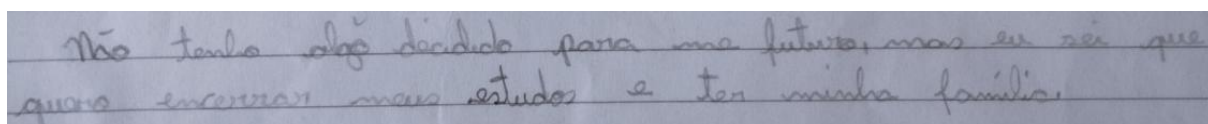


Eu não tenho nenhum sonho em específico, mas gosto bastante da área de biomedicina, mas também gosto de tudo que envolve astrologia e também veterinária tem meu coração, pois eu amo animais (principalmente meu filho pet). Mas eu ainda tenho um tempinho pra decidir.
Eu também quero tentar entrar em algum colégio técnico (Cotuca ou Bentão), mas eu acho que tenho mais chances com o Cotuca do que com o Bentão.

Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: Eu não tenho nenhum sonho em específico mas gosto bastante da área de biomedicina, mas também gosto de tudo que envolve astrologia e também veterinária tem meu coração, pois é eu amo animais (principalmente meu filho pet). Mas eu ainda tenho um tempinho para decidir./ Eu também quero tentar entrar em um colégio técnico (Cotuca ou Bentão), mas eu acho que eu tenho mais chances com Cotuca do que com o Bentão.⁵⁹

Figura 39 – Trecho do texto de apresentação escrito pela aluna Amizade

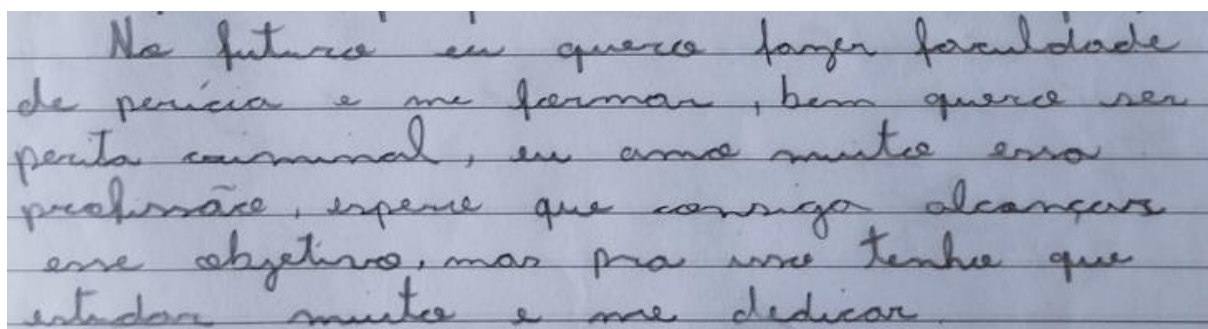


Não tenho algo decidido para meu futuro, mas eu sei que quero encerrar meus estudos e ter minha família.

Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: Não tenho algo decidido para meu futuro, mas eu sei que quero encerrar meus estudos e ter minha família.

Figura 40 – Trecho do texto de apresentação escrito pela aluna Gratidão



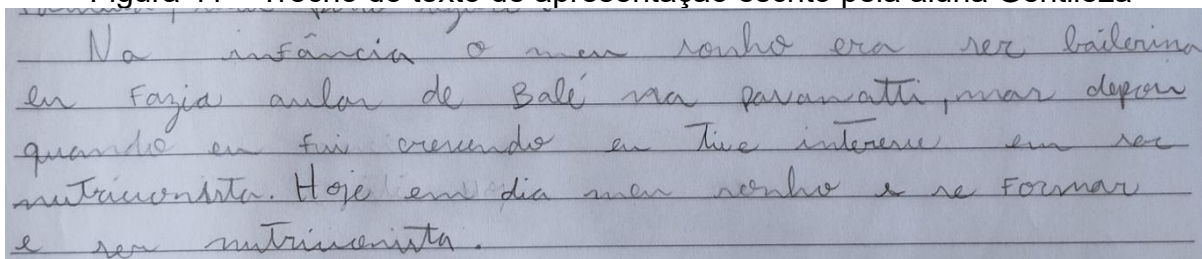
No futuro eu quero fazer faculdade de perícia e me formar, bem quero ser perita criminal, eu amo muito essa profissão, espero que consiga alcançar esse objetivo, mas pra isso tenho que estudar muito e me dedicar.

Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: No futuro eu quero fazer faculdade de perícia e me formar, bem quero ser perita criminal, eu amo muito essa profissão, espero que consiga alcançar esse objetivo, mas para isso tenho que estudar muito e me dedicar

⁵⁹ Na escola, temos um curso preparatório com aulas no contraturno para auxiliar os estudantes que desejam fazer vestibulinho para ingresso em escolas técnicas da cidade. O nome do projeto, do qual também já participei como professora de Língua Portuguesa/Redação, é o “Acessa”, coordenado pelo professor Edson Dias dos Santos de Matemática.

Figura 41 – Trecho do texto de apresentação escrito pela aluna Gentileza



Na infância o meu sonho era ser bailarina, eu fazia aulas de Balé na pavanatti, mas depois quando eu fui crescendo eu tive interesse em ser nutricionista. Hoje em dia meu sonho é se formar e ser nutricionista.

Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: *Na infância o meu sonho era ser bailarina, eu fazia aulas de Balé na pavanatti, mas depois quando eu fui crescendo eu tive interesse em ser nutricionista. Hoje em dia meu sonho é se formar e ser nutricionista.*

Quando iniciei a análise dos dados, eu já sabia que havia muitos registros sobre a temática do sonho, do futuro, pois foi um tema trabalhado nas aulas. Mas, como professora, enquanto estive com os educandos, eu ainda não tinha me dado conta dos sentidos de se trabalhar sonhos com filhos da classe trabalhadora e o quanto seus sonhos não são meros detalhes e dizem muito sobre quem eles são. Mesmo falando de sonhos em todo o início de ano e convocando-os a sonhar, a projetarem seu futuro, somente agora, revisitando esses textos, que percebo a dimensão dos seus sonhos em suas vidas.

O sonho de ajudar os pais, aposentar a mãe, prosseguir nos estudos, trabalhar, ser independente, ter uma profissão, comprar uma casa, constituir uma família, comprar um carro, viajar, sair do país. O que mais me atravessa é o quanto a maioria desses sonhos são, na verdade, *direitos* já legalmente conquistados, mas que para os sujeitos periféricos estão sempre em disputa. O futuro dos filhos da classe trabalhadora é um lugar a ser construído todos os dias.

Ao trabalhar com os estudantes os seus sonhos, também foi possível perceber a dimensão coletiva que perpassa seus projetos de vida. Filhos da classe trabalhadora, esses jovens sonham junto com as suas famílias, sonham alto, que é direito de todo sujeito sonhar, mas também sonham a partir da sua realidade, projetam os anos seguintes sabendo das necessidades que se impõem no contexto onde vivem, a família a qual pertencem.

Sonho, quem nunca teve um sonho?
Independente do lugar
E vou sonhar e guerrear
Conquistar o que os loco no sufoco quis ganhar

Sonhando eu fui além
 Logo me deparei com várias verdades
 Por essas verdades chorei
 O mundo gira eu sei
 E o humilde vira rei
 E esse sonho na visão de Deus realizei

Se é pra jogar joguei
 Se é pra lutar lutei
 Se é pra ganhar ganhei
 E quando perdi não parei (Nego Bala, 2021).⁶⁰

O texto anterior foi um dos mais significativos trabalhados em sala de aula e compôs mais uma sequência de atividades realizadas com as turmas em 2022 que aqui compartilho.⁶¹ Trata-se da música “Sonho” do artista do funk MC Nego Bala, primeira faixa do seu álbum *Da boca do lixo*, lançado em novembro de 2021. A canção conta com a participação da cantora Elza Soares, que gravou com o jovem já no final da sua vida. Marcelo Abdinego Justino Generoso narra, em “Sonho”, a sua história como jovem sonhador, nascido e criado na favela Boca do lixo (região da Cracolândia). Homem negro, de origem pobre, filho de trabalhadores, aos 10 anos de idade foi privado de liberdade, e compôs ainda menino, de dentro da Fundação Casa, a música que viria a consagrá-lo como um dos nomes da cena do funk SP.⁶²

A sequência partiu da escuta da música e a leitura da letra. Depois dessa interação com a música e diálogo sobre a mensagem da canção, assistimos ao curta-metragem produzido para a música, também intitulado “Sonho”, e que retrata a história de vida de Nego Bala, desde o período em que esteve na detenção de menores, e mostra a sua trajetória de transformação pela carreira artística. O filme deixa evidente o potencial humanizador da cultura funk, e resgata as raízes ancestrais africanas desse gênero brasileiro.

Na aula seguinte, levei meu *djembe*, um tambor africano, para ampliar a discussão das origens ancestrais do funk ilustrada no curta. Compartilhei como o gênero transformou em ritmo eletrônico sons de percussão, já que a base rítmica que ouvimos no funk está presente nos toques de congo do candomblé, por exemplo

⁶⁰ Convido novamente quem me lê a conhecer as obras às quais faço referência e que trabalho em sala de aula. A música *Sonho* está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3KoiMnadiNU> (somente áudio) e foi transformada em uma produção audiovisual, o curta-metragem homônimo: <https://www.youtube.com/watch?v=tmSiW5prmFo>

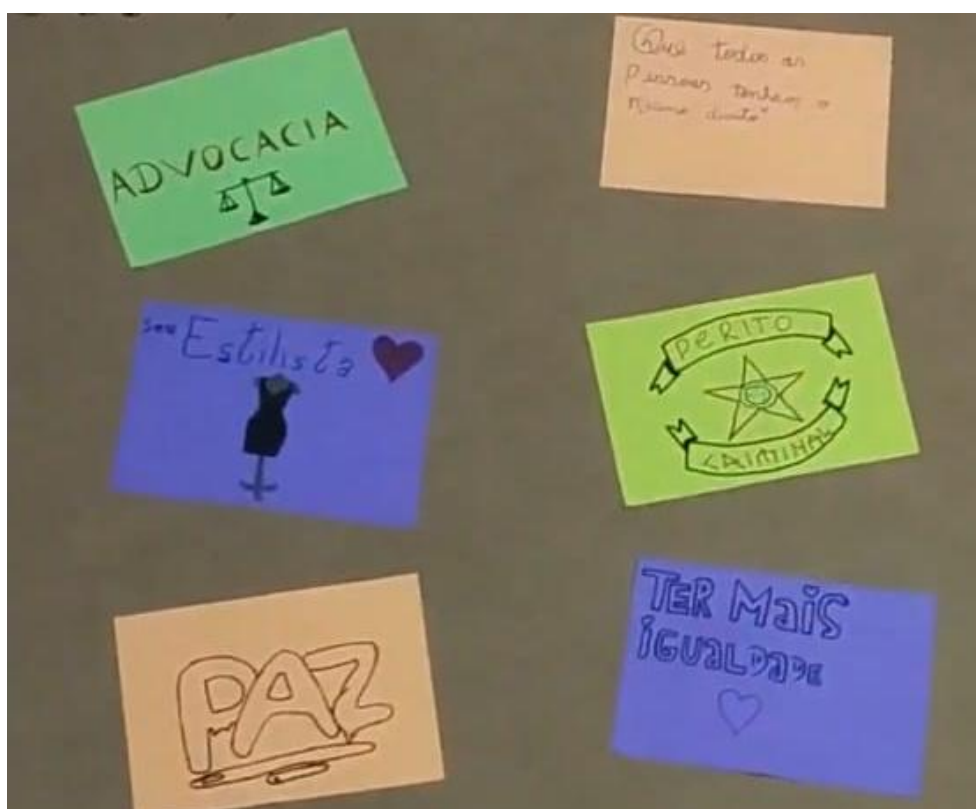
⁶¹ Compartilho, Apêndice 2, a folha da proposta de produção feita aos alunos ao final da sequência.

⁶² *Salve suas forças, Nego Bala!*

(Picchia *apud* Diniz, 2023). Muitos quiseram reproduzir o ritmo da música no tambor. Em uma das turmas, um dos garotos foi eleito pelos colegas como nosso percussionista. Enquanto ele tocava, a turma cantava em coro “Sonho, quem nunca teve um sonho, independente do lugar eu vou sonhar e guerrear...”. Para mim, um dos momentos mais especiais com os alunos naquele ano.

Para fechar a sequência, propus aos educandos uma produção coletiva, cada aluno produziu arte, em uma mistura de escrita e desenho, em um pequeno cartão com o seu sonho (que poderia ser um projeto de vida pessoal, profissional ou um sonho coletivo). Depois, colamos os cartões juntos formando um mural dos sonhos. Por um tempo, o mural (um em cada turma) ficou exposto na sala de aula, inspirando os educandos a perseguirem seus sonhos. Infelizmente não tenho bons registros da atividade, apenas um *print* de um breve vídeo que fizemos:

Figura 42 – Cartaz Sonho, 8º ano A



Fonte: Arquivo da autora (2022)

No cartaz, lemos alguns sonhos de profissão e sonhos coletivos: advocacia, estilista, perito criminal, ter mais igualdade, paz, que todas as pessoas tenham os mesmos direitos. Como parte dessa mesma sequência de atividades, também sugeri

aos alunos que escrevessem uma carta para o seu “eu do futuro” e guardassem essa escrita consigo, com o objetivo de que a lessem depois de um tempo, ao final do ensino fundamental, por exemplo, ou em outra época da vida.⁶³

Seguindo a análise, trago, para ampliar a discussão desta seção, a cosmovisão indígena, a fim de pensarmos a relação entre educação, futuro e sonho. Em seu livro *Futuro Ancestral*, no último capítulo intitulado “O coração no ritmo da Terra”, Krenak (2022) nos provoca a refletir sobre como a educação ocidental oferecida aos jovens está desconectada de valores ancestrais como o contato com a natureza, a conexão com o momento presente, com a realidade; é uma educação que está direcionada para moldar, formatar os seres desde cedo e desconectá-los do aqui e agora, do planeta, da infância, da juventude. O que é uma contradição, pois, segundo Krenak (2022, p. 49-50),

Para começar, o futuro não existe — nós apenas o imaginamos. Dizer que alguma coisa vai acontecer no futuro não exige nada de nós, pois ele é uma ilusão. Então, pode-se depositar tudo ali, como em um jogo de dados. Infelizmente, desde a modernidade, fomos provocados a nos inserir no mundo de maneira competitiva. E essa competitividade, estimulada durante séculos, acabou formando um mundo de jogadores. Se o futuro der certo: “Bingo!”. Mas a verdade é que estamos vivendo cada vez mais a projeção de futuros muito improváveis, embora continuemos preferindo essa mentira ao presente.

Uma contradição que gera competição, competição que gera frustração, pois não há o mesmo futuro para todos. A educação que mira apenas uma ideia de futuro individual é baseada em mentiras e não se pauta por valores coletivos. Por isso, o filósofo ancestral propõe a educação como uma experiência que tem que ser real, afinal, esse olhar direcionado “[...] sempre para o futuro, e não para o que está ao nosso redor, está diretamente associado ao sofrimento mental que tem assolado tanta gente, inclusive os jovens” (2022, p. 49-50).

Confluindo no mesmo sentido da discussão levantada por Krenak, Daniel Munduruku, escritor indígena, apresenta a cosmovisão do seu povo sobre educar:

Ser criança é apenas ser criança.
É respeitar este momento único em nossa existência. Nossa gente sabe que não pode nunca desejar que sejamos outra coisa a não ser

⁶³ Não tive acesso a essas cartas para incluí-las como dados de pesquisa.

o que somos no momento presente. À criança nunca se pergunta o que vai ser quando crescer porque sabemos que ela não será nada, simplesmente porque já é tudo o que precisa ser. Ser criança é, portanto, tudo o que ela precisa ser. E o que toda criança precisa para ser plenamente criança? Brincar (Munduruku, 2018, *on-line*, grifo do autor).

Embora a adolescência, fase em que os sujeitos da pesquisa se encontram, seja outro período da vida, diferente da infância, podemos estender o pensamento desse autor para falar dos jovens em geral e em como os adultos, na escola, em casa, nas mídias, insistem nesse discurso de se estudar apenas para o futuro, descartando o que os jovens já são no momento presente. Como se eles não fossem sujeitos plenos e sim um projeto de futuro para a nação, e precisassem chegar à vida adulta para serem reconhecidos socialmente.

Contracolonizando a tradição escolar colonial capitalista que valoriza o sucesso individual e narrativas que engrandecem a cultura do invasor, Munduruku propõe uma “pedagogia do pertencimento”, uma educação que reverencia o passado ancestral,

O Brasil tem que construir a *pedagogia do pertencimento* com crianças e jovens pensando o país como uma grande teia que dê esse sentido. Não importa a origem. Darcy Ribeiro lembra que o Brasil é um povo novo, é a junção de todas as tradições e precisamos construir essa ancestralidade. Pertencimento traz orgulho de quem somos, não nega quem somos. É se sentir parte de uma tradição que não começa em mim, sou continuador dela para que outras pessoas continuem (Munduruku *apud* Rachid, 2023, *on-line*, grifo meu).

Embora não se dedique a cunhar um termo que nomeie uma pedagogia, Krenak (2022) vai no mesmo sentido de Munduruku, ao dizer que o futuro está no passado ancestral que se manifesta justamente na infância. Para ele, as crianças não são vazias, mas sim portadoras de uma criatividade e subjetividade intrínsecas à natureza humana, capazes de criar e inventar outros mundos. Para o filósofo das ideias para adiar o fim do mundo, o futuro, na verdade, é o presente que as crianças carregam. Por não desistirem de seus sonhos e por serem capazes de imaginar, são os jovens que possuem a chave para propor e construir outras narrativas para o mundo que os rodeia.

Ao visitar a cosmovisão de autores indígenas, me demoro a pensar se as minhas práticas também não estiveram ou ainda estão descoladas do presente e

projetadas para um futuro prospectado em valores neoliberais do “estude para ser alguém”. Essa ideia de que é preciso “crescer para ser” costumo trazer como discussão nas aulas a partir de um poema de Drummond, versos a que os alunos sujeitos da pesquisa tiveram acesso em nossas aulas:

VERBO SER

Que vai ser quando crescer? Vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce? É terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas? Repito: ser, ser, ser. Er. R. Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer (Andrade, 2017, p. 271).

Embora eu possa sim ter reproduzido ou ainda vir a reproduzir uma pedagogia para o futuro com argumentos meritocráticos, a Pedagogia do Respeito que aqui defendo, que é também uma pedagogia do sonho, não se alinha ao pensamento neoliberal, segundo o qual precisamos formar os sujeitos para o futuro, no sentido individual do termo, futuro como sinônimo de sucesso individual. Sabemos que há por trás desse discurso a ideia meritocrática de que o futuro depende de mero esforço individual, e que o estudo é a escada que leva à ascensão social; ideia essa que ignora as estruturas sociais, como o racismo, o machismo e as desigualdades geradas pelas mais variadas formas de violências, que interferem nos planos de vida de uma pessoa. A meritocracia individualiza a responsabilidade e instrumentaliza a educação, que perde o fim em si mesma e se torna apenas um meio para se alcançar algo.

Quando reivindico uma Pedagogia do Respeito, incluindo uma pedagogia do sonho, estou afirmando que é preciso respeito aos sonhos dos educandos, mas também é preciso levá-los a compreender que é necessário lutar por um mundo mais justo, uma educação para a liberdade para que, como alertou Freire, o sonho do oprimido não seja ocupar o lugar do opressor e para que não se contentem em permanecer em lugares de opressão. Que, conhecendo a sua história e a história do seu país, aprendam a sonhar com um mundo novo, onde os seres vivam em respeito, em uma ética de vida amorosa. É preciso despertar-lhes a consciência revolucionária. Sonhar é lutar.

7.3. Respeito aos saberes linguísticos dos educandos

Não se entra em uma roda sem respeito. Assim também não se entra em uma sala de aula sem respeito, não se conduz uma aula, esteja a turma disposta no espaço físico em círculo ou não, sem profundo “respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 2021a, p. 29). Não é possível falar em respeito sem que os educandos e suas identidades, expressas em seus saberes culturais e linguísticos, sejam respeitados. E sobre respeito, não apenas se fala, respeito se pratica.

Assim reivindico, à luz da perspectiva freiriana, uma pedagogia em que o respeito seja postura ética docente, e também a base para orientar escolhas pedagógicas e metodológicas. *Pedagogia da Autonomia* é das obras de Freire (2021a) em que ele mais trata sobre o tema do respeito. Ao falar sobre como se estabelece o clima de respeito em sala de aula, o educador diz sobre a autoridade docente que se funda na competência científica para exercer o trabalho em sala de aula:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Outra qualidade indispensável à autoridade em suas relações com as liberdades é a generosidade. Não há nada que mais inferiorize a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez com que se comporte. A arrogância farisaica, malvada, com que julga os outros e a indulgência macia com que se julga ou com que julga os seus. A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação. *O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.* A reação negativa ao exercício do comando é tão incompatível com o desempenho da autoridade quanto a sofreguidão pelo mando. O mandonismo é exatamente esse gozo irrefreável e desmedido pelo mando (Freire, 2021a, p. 90-91, grifo meu).

O tripé segurança, competência profissional e generosidade fundam a autoridade docente e instauram o clima de respeito na relação educando e educador. Na mesma obra, Freire também relaciona o respeito aos saberes dos educandos com ensinar a pensar certo:

[...] respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente constituídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões, os riscos que oferecem à saúde das gentes (Freire, 2021a, p. 29).

E por que não aproveitar o conhecimento linguístico riquíssimo em expressividade que os educandos já possuem para se discutir questões de língua na sala de aula e ensinar a norma-padrão em uma perspectiva linguística democrática e pluralista? É preciso que, como professores de língua, reconheçamos inicialmente que a norma-padrão, sobretudo o grau de monitoramento exigido na modalidade escrita, não serve a toda e qualquer situação de comunicação.

A norma-padrão, conforme já discutido, é um modelo ideal linguístico fundado na lógica da colonialidade, um “[...] processo de valorização cultural e ideológica de elementos característicos do colonizador em detrimento dos elementos locais” (Oliveira; Candau *apud* Amorim, 2014, p. 114). Como já mencionado, muitas regras normativas que ainda perduram no português brasileiro padrão têm como base não o nosso português falado e mesmo escrito, mas o português lusitano, a língua do colonizador.

No entanto, esse padrão segue assim sendo imposto e prescrito socialmente como “o português correto, e ensinado como promessa de, uma vez alcançado pelos falantes, garantir “o bom uso” da língua (outro mito, dentro os tantos que se contam neste país). Trata-se de um imaginário linguístico fundado na ideia de que as variedades linguísticas que se distanciam do que se convencionou como norma-padrão são inferiores, erradas. Esse pensamento, reforçado por um ensino de português sem base sociolinguística, desperta nos falantes brasileiros, em especial naqueles em fase de escolarização/aquisição da escrita, o sentimento de que não

sabem o português, de que o português é uma língua difícil, o sentimento de não-pertencimento, de não pertencerem ao grupo seletivo dos que sabem a língua, ou pior, a língua que conhecem ser classificada como uma “não-língua”, uma coisa outra que não “a língua portuguesa” (norma-padrão), a qual só pode ser acessada com esforço e disciplina.

Nas salas de aula país afora, onde estudam a maioria dos falantes nativos do português brasileiro, os alunos gingham entre a formalidade institucional e a informalidade cotidiana, entre o esforço para aprenderem a norma-padrão e a espontaneidade do uso das variedades populares do português. Esses movimentos são apresentados a seguir, nas interações com um dos participantes da pesquisa registradas por mim:

Diálogos de sala de aula 2

Estava atendendo um aluno no horário de apoio que ofereço, e que eles chamam de “reforço”. O menino não conseguiu terminar o seu texto dissertativo-argumentativo na sala de aula e decidimos terminar nesse horário, pouco antes da aula, em um atendimento individual. Na verdade, ele fez um rascunho do texto, mas estava bem aquém dos critérios que defini junto com eles para essa escrita. Expliquei novamente o tema, relemos juntos o que ele escreveu. O tema do texto é a profissão professor (“Ser professor no Brasil: os desafios e as belezas da profissão das profissões”), proposta que montei junto a um conjunto de aulas nesse outubro, mês dos professores. Na chamada redação, tinham que dissertar/argumentar sobre esse tema. Perguntei para o aluno qual era a ideia principal dele sobre o tema, pois o texto todo íamos desenvolver a partir dessa ideia. Então ele soltou:

— Os professor tão só o ‘pó da gaita’!

— Isso é verdade! (eu ri), mas essa frase é bem informal, é uma expressão do dia a dia, chega a ser engraçada, você entendeu que nesse texto estamos lidando com a modalidade formal, lembra?

— Ah, eu sei f’ssora! Tô brincano! Eu sei que não posso escrever no meu dialeto! (e deu risada)

— “Ginga e fala gíria, gíria não, dialeto!” – brinquei citando Racionais (e a referência dele ao falar “dialeto”, ao que me consta, também é essa). Voltando: então como você poderia escrever essa ideia da questão da saúde dos professores?

— Ah, os professores estão com a sua saúde cada vez mais deteriorada.

E por aí seguimos o texto, recorrendo a argumentos, dados, fatos, que comprovam que, realmente, “os professor tão só o ‘pó da gaita’”.

(Registro da professora, outubro de 2022).

Quando me lembrava desse sujeito de pesquisa, que neste texto se chama Alegria, e a sua relação com a língua, eu costumava pensar nas questões que envolvem a baixa autoestima linguística, e imaginar que a recusa em fazer as produções, especialmente as atividades de escrita na modalidade padrão, era um modo de disfarçar suas dificuldades. Pela inconstância com quem realizava as

atividades, ele ia acumulando dificuldades para lidar com as convenções da escrita. Mas aos poucos fui percebendo também que ele não estava tão alheio ao que acontecia nas aulas como eu imaginava; e, em relação à escrita, em certas ocasiões, escrever fora da norma era quase uma escolha. No relato acima, na recusa em fazer uma escrita tão formal, um texto dissertativo-argumentativo, Alegria chega a usar da malandragem de garoto para se esquivar da tarefa, e com a sua gíngua falada, brinca com as gírias.

Saber, e ele sabia, que não pode escrever no seu dialeto em dadas situações de comunicação, principalmente naquelas exigidas pela escola em seus processos avaliativos, é uma reflexão que mostra que o aluno compreende que a língua é variável, e ele precisa se “adequar”. Apesar do perigo de a dicotomia modalidade adequada/inadequada se tornar sinônimo de língua correta e língua incorreta, é preciso que o professor assuma a postura de dialogar sobre as variedades, ensinando a norma-padrão de forma reflexiva.

Seguindo no diálogo com o mesmo aluno citado anteriormente, rememoro, pelos meus registros, mais uma de nossas interações:

Diálogos de sala de aula 3

— *Pessoal, pessoal! Atenção aqui um pouco todo mundo, deixa eu tentar entender. Faz bastante tempo que dar aula aqui tá sendo bem difícil, muitos professores reclamando, na minha aula vocês parecem bem insatisfeitos, que que tá faltando?*

— *Tá faltando alegria!*⁶⁴

(Registro da professora, sem dia e mês, 2022)

Os diálogos professora/aluno desvelam a relação de alteridade. As falas do aluno, eternizadas pela minha escrita, são cenas que compuseram meu processo formativo como professora e o processo de formação desse estudante. Agora, como pesquisadora, do lugar que ocupo, um outro lugar, observo nesses registros a educadora e seus educandos dialogando sobre a língua, sobre ler e escrever, ensinar e aprender, em clima de respeito, na busca esperançosa pela alegria.

E a educação precisa de alegria e esperança, já dizia o educador Paulo Freire. “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-

⁶⁴ Foi por essa interação com o aluno que escolhi seu nome fictício. Foi Alegria que me disse que nas nossas aulas estava faltando alegria, assim traduzindo Freire em linguagem astuta de menino.

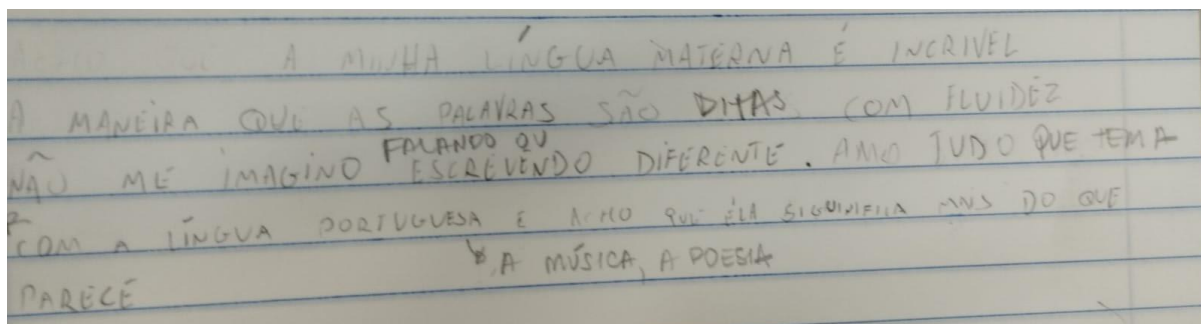
nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria” (Freire, 2021a, p. 70). Para esperar nas aulas de língua, é importante propor uma educação linguística que problematize e tensione em sala de aula as questões de língua em nosso território e que permita que os falantes possam se somar àqueles que combatem o preconceito linguístico, uma Educação Linguística Dialógica (ELD), conceito que pressupõe:

[...] a criação de espaços de interação/dialógicos, com vistas a possibilitar que o/a educando/a desenvolva uma visão crítica, participativa e dialógica sobre/com/no mundo, agindo sobre ele e sobre o Outro que está à sua volta, em busca da transformação de si e de sua realidade, por meio da língua[gem] (Moura, 2023, p. 40).

Acredito em uma educação dialógica nas aulas de Língua Portuguesa, no sentido bakhtiniano e freiriano, como defende também o autor citado, e as cenas em que interajo com os alunos mostram a construção desses espaços.

Cotejo essas reflexões sobre ensinar e aprender a língua com outro texto do mesmo aluno. Analisando a sua escrita percebo mais um pouco o quanto Alegria, assim como muitos de seus pares, mantém uma relação de identidade com a sua língua materna. A escrita foi produzida em uma atividade de sala de aula no contexto do estudo das variedades linguísticas, uma proposta de um texto (em poesia ou prosa) em forma de exaltação (elogio, homenagem) ou crítica à língua portuguesa (veja Apêndice 3).

Figura 43 – Texto do aluno Alegria⁶⁵



Fonte: Portfólio do aluno (2020-2023)

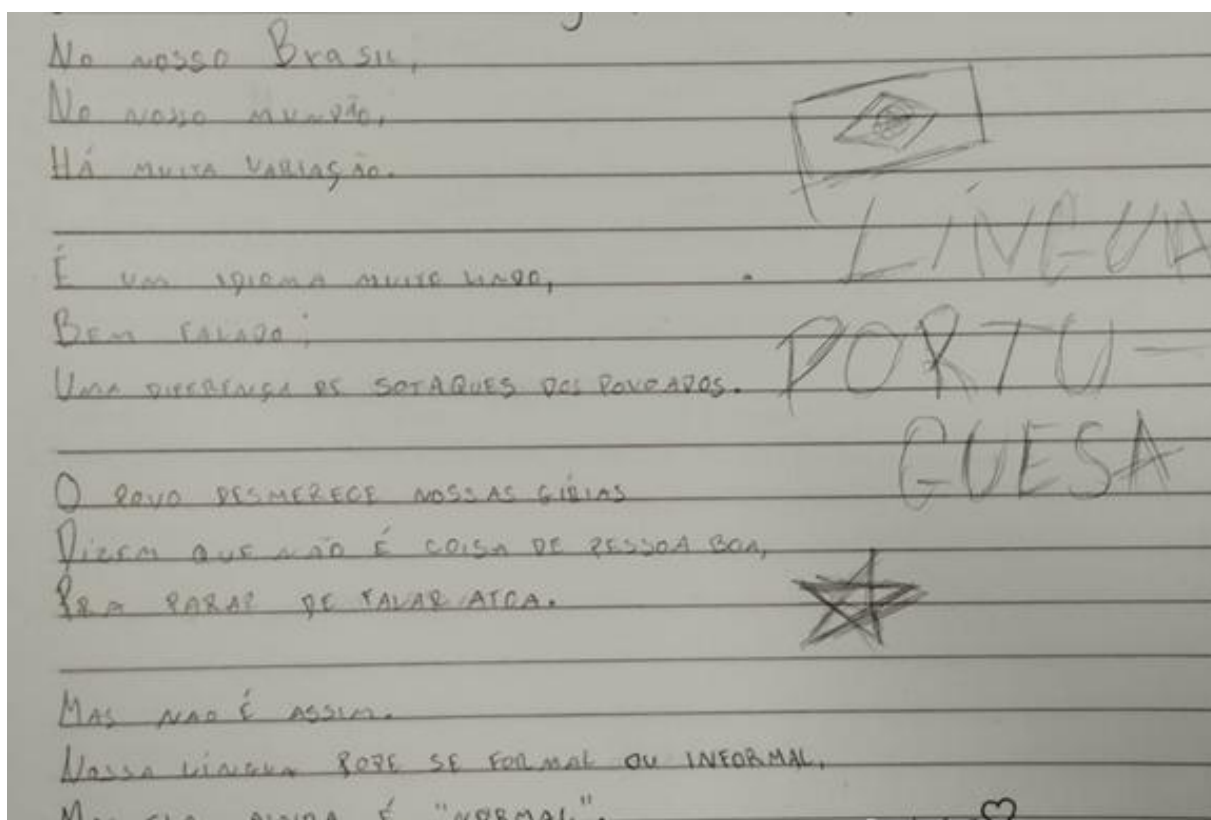
Transcrição fiel ao manuscrito: *A minha língua materna é incrível. A maneira que as palavras são ditas com fluidez, não me imagino falando ou escrevendo diferente. Amo tudo que tenha a ver com a Língua Portuguesa, a música, a poesia, e acho que ela significa mais do que parece*

⁶⁵ O texto recebeu umas contribuições minhas no diálogo com o aluno.

O texto do aluno aponta para a fluidez do nosso idioma, para a expressividade, para os sentidos da língua, que significa muito mais do que parece, um elogio amoroso à sua língua materna.

No contexto dessa mesma proposta de escrita sobre a língua brasileira, outros sujeitos da pesquisa apontam para a singularidade do nosso idioma, para a expressividade fruto da riqueza cultural do país, e também para o fenômeno da variação e o preconceito que existe com as variedades, principalmente as gírias. Gentileza arrisca-se a homenagear a nossa língua portuguesa na forma de um poema, no qual demonstra ter compreendido a questão do preconceito linguístico e da variação linguística, tanto regional (“sotaques”) quanto social (“gírias”), posicionando contra a discriminação que os falantes sofrem pelo uso informal do seu próprio idioma. A aluna lembra que é “normal” ser formal ou informal em se tratando de uso da língua.

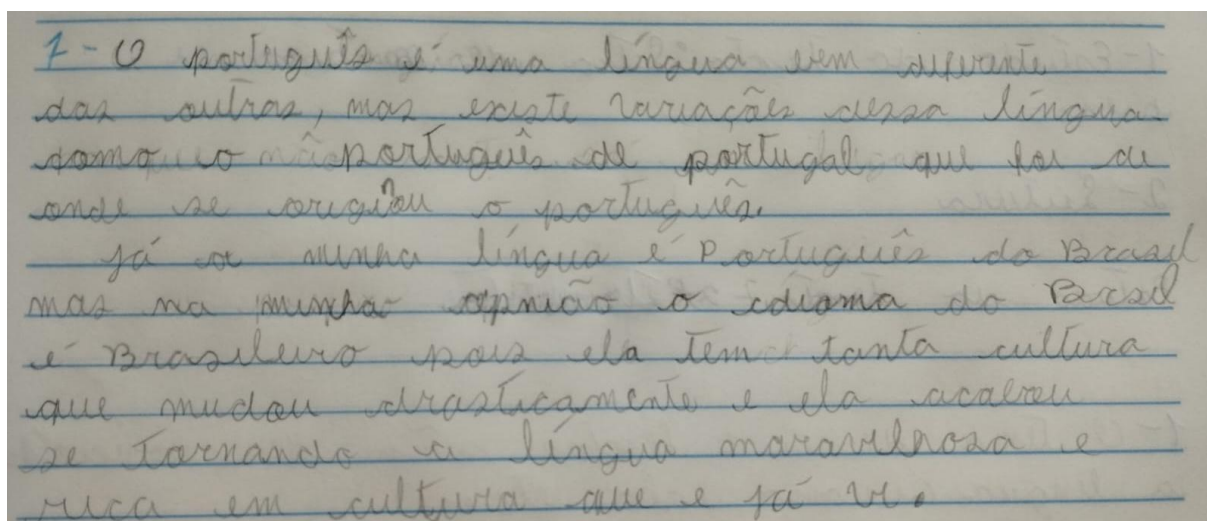
Figura 44 – Texto da aluna Gentileza



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: No nosso Brasil,/ No nosso mundão,/ Há muita variação./ É um idioma muito lindo,/ Bem falado,/ Uma diferença de sotaques dos povoados./ O povo desmerece nossas gírias/ Dizem que não é coisa de pessoa boa,/ Pra parar de falar atoa./ Mas não é assim,/ Nossa língua pode ser formal ou informal,/ Mas ela ainda é "normal".

Figura 45 – Texto do aluno Fé



Fonte: Portfólio do aluno (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: O português é uma língua bem diferente das outras, existe variações dessa língua como o português de Portugal que foi de onde se originou o português. / já a minha língua é Português do Brasil, mas na minha opinião o idioma do Brasil é o Brasileiro, pois tem tanta cultura e mudou drasticamente, acabou se tornando a língua maravilhosa e rica em cultura que é já vi.

Essas produções finalizaram uma sequência que teve início com a fruição, leitura e discussão da música *Língua dos campeões*⁶⁶, composta e interpretada por um conjunto de artistas de rap do Brasil, de Portugal e de países africanos de língua portuguesa. Esse conjunto de atividades teve como objetivo apresentar as mudanças geográficas do português ao redor do mundo e mostrar as diferenças do português brasileiro em relação às línguas dos outros países lusófonos.

A música é um bom exemplo para estudar o fenômeno da variação/mudança linguística, é possível observar as marcas de informalidade dadas pela variedade social utilizada pelos rimadores (das gírias às desobediências gramaticais). Mas não só, a letra também coloca em debate questões sociais como o racismo e o machismo, temáticas bem recorrentes no gênero rap:

Rap nacional, ampliando os elos
 Rap racional, construir castelos
 Internacional, dominando as ruas
 Hip-Hop é cultura atemporal
 Nesses temporal
 Venho Tempestade, cês garoa
 Vim da Terra da Garoa
 Tô tipo a Cardi, no beat da nave
 Rainha da selva: leoa

⁶⁶ Assista ao videoclipe pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=_2hB7toN5Rk

Os machista chora e jamais me cala
 São dias de glória e nem fiz escala
 Disse que ia voar, pousei na Europa
 Tô fazendo história com o bonde Fantasma
 [...]

Território é tupiniquim
 Na escola a gente não aprende
Ditadura funcionava assim
Negro à solta, o estado prende
 Eles querem, então manda vir
 Continuo dono mesmo quando vende
 Caminhando como Billie Jean
 Tô pisando leve, mas a luz acende
 Olha os panos que eu trajo
 A dama tá se perguntando:
 "Rincon é o nome do gajo?"
 Em cena é tão insano
 Yeah, yeah, gato preto
 Yeah, yeah, azarando
 Yeah, yeah, zuka, zuka
 Bué, bué africano (Laboratório Fantasma, 2018, grifo meu).

Além do videoclipe e leitura da letra da música, cujo trecho destaquei acima, outro vídeo compartilhado e discutido foi do já mencionado Emicida, no qual ele trata sobre o preconceito linguístico (Natura Musical, 2018). Na sequência, a atividade seguiu com a leitura de poemas: o clássico *Língua Portuguesa* de Bilac, e outro poema, chamado *Língua* de Gilberto Mendonça Teles, esses registrados em variedades cultas da língua, o de Olavo Bilac, em uma variedade histórica, o que ofereceu aos educandos exemplos variados de textos sobre uma mesma temática. Após a leitura dos poemas, a atividade seguiu com algumas perguntas de interpretação e comparação entre as obras e a proposta de escrita (veja Apêndice 3).

Não foi exigido o uso da modalidade padrão, pois havia a possibilidade de se fazer um poema, gênero literário que tem a liberdade poética como princípio e, principalmente no recorte da poesia popular e periférica, os poetas costumam desobedecer às normas gramaticais. No entanto, a maioria dos estudantes, apesar de tematizarem as gírias, e se posicionarem a respeito do tema das variedades e preconceito linguístico, escreveram se aproximando mais da norma-padrão, porém com certa coloquialidade.

A partir da narrativa das práticas de letramento bem como das interações com os estudantes, vemos que, para combater o preconceito linguístico e ensinar sobre o respeito às variedades linguísticas, não basta apenas abordar a variação como tema explicando o que são as variedades, quais os tipos, e apresentando termos ou frases

como exemplos (as exceções à regra, os desvios à norma). Esse tipo de aula, que costuma acontecer de forma pontual na disciplina de Língua Portuguesa, oferecem um tratamento exótico, folclórico ao fenômeno da variação.

Cabe à escola incorporar ao seu currículo letramentos socioculturais que mobilizam variedades linguísticas para além daquelas que mais se aproximam da norma-padrão e para além da norma, para que se leia e se produza textos variados, inclusive aqueles que são estigmatizados, marginalizados, e não considerados apropriados para ser objeto de reflexão linguística, como as músicas das culturas periféricas, constantemente não apenas estereotipadas como criminalizadas.

A proposta aqui é que façamos uma reflexão sobre a cultura que adentra a escola, sobre o que se torna objeto de estudo na sala de aula (aqui, em específico, nas aulas de língua). Sobretudo nas escolas de periferia, possibilitar a leitura, a reflexão sobre as produções culturais que nascem pela voz, pelo corpo, pelas mãos da população marginalizada, criadas no berço das culturas juvenis, a arte feita pela periferia, sobre e para a periferia, e promover também a produção de conhecimento em linguagens periféricas/marginalizadas, lendo e produzindo “letramentos de reexistência” (Souza, 2011).

E para ampliar mais os sentidos do que estou aqui buscando firmar, intercrucizo a Pedagogia do Respeito com a proposição de Rufino (2019) em sua obra *Pedagogia das Encruzilhadas*. Nela o educador aposta em uma perspectiva de que não há um caminho único, aquele proposto pela empresa colonial, mas há encruzilhadas, outras formas de linguagem para entender o estar no mundo, e produzir no e sobre o mundo, caminhos epistemológicos, éticos, práticos extraídos de sabedorias afrodiaspóricas e ameríndias.

O autor nos apresenta a sabedoria de Exu relacionada à linguagem e educação, conceito extraído da cosmovisão iorubá, articulação teórico-epistemológica que vai ao encontro do que aqui defendo como língua/linguagem:

A linguagem não é meramente um ato a ser executado, é a própria existência do ser em sua radicalidade, diversidade e imanência. Na linguagem, o ser se encarna em muitos outros e encarna tantos outros, dribla, finta, ginga e desdiz. A linguagem nos permite o escape a toda forma de controle e limitação. Se Exu é o signo que fundamenta uma teoria da vida, como também é princípio propulsor da linguagem, ele nos revela a dimensão da vida imbricada à arte, ao conhecimento e à infinidade (Rufino, 2019, p. 115).

Após apresentar campos do conhecimento afrobrasileiro e relacioná-los com educação, ética e cultura, Luiz Rufino (2019) chama de “dobrar a palavra” ou “dobras na linguagem” aos modos de sobrevivência dos sujeitos históricos expostos às violências coloniais (processos violentos que ele chama de “desmacumbização”, em referência às consequências do racismo, à perda de axé ou energia vital):

Os senhores não sabiam os conhecimentos que os colonos tinham acerca da força motriz da vida, da linguagem e das possibilidades de invenção nas dobras. Assim, para transgredir as ações de *desmacumbização* praticadas pela política do Estado Colonial, os praticantes enunciaram nos vazios deixados, fizeram o que eu chamo de *dobrar a palavra*. Transformaram a vadiagem em vadiagem, fizeram do falar uma improvisação inacabada de versos que dizem sem dizer e não dizem dizendo, firmaram a fé como festas, apostaram no contragolpe como jogo e celebraram a morte como vida (Rufino, 2019, p. 116, grifo do autor).

Nessa encruza com Rufino (2019), concordamos que é uma forma de transgressão variar a cultura, a linguagem, a língua que adentra a sala de aula. Há de se pensar em uma educação linguística pluralista e democrática, em diálogo com as culturas juvenis periféricas, onde a oralidade seja tão importante quanto a escrita, onde haja espaço para as variedades linguísticas sem prestígio social (incluindo aquelas usadas pelos próprios alunos), onde a norma-padrão seja ensinada como aquilo que de fato é, um modelo de língua socialmente imposto:

[...] a escrita escolar, da mesma forma que algumas práticas letradas, mais próximas da concepção e modelo europeus ganharam mais visibilidade e legitimidade em detrimento da oralidade e saberes autogerados e vernaculares das populações indígenas e negras de ascendência africana (Souza, 2011, p. 38).

Se a agenda colonial propõe caminhos lineares, cartesianos, cristalizados, uma linha reta onde o que não serve a uma concepção bancária de educação (Freire, 2021b) não entra, a transgressão possível é fazer circular na escola outras práticas, aquelas descartadas, estigmatizadas pela lógica colonial. Defender uma Pedagogia do Respeito aqui é falar em respeito aos saberes linguísticos dos educandos, às suas variedades linguísticas, faladas e escritas, por meio das quais se materializa o seu pensar.

8. NA RODA DA ORALIDADE: A PALAVRA FALADA

*Fogo!...
 Queimaram Palmares, Nasceu Canudos.
 Fogo!...Queimaram Canudos,
 Nasceu Caldeirões.
 Fogo!...Queimaram Caldeirões,
 Nasceu Pau de Colher.
 Fogo!...Queimaram Pau de Colher...
 E nasceram, e nascerão tantas outras
 comunidades
 que os vão cansar se continuarem queimando
 Porque mesmo que queimem a escrita,
 Não queimarão a oralidade.
 Mesmo que queimem os símbolos,
 Não queimarão os significados.
 Mesmo queimando o nosso povo,
 Não queimarão a ancestralidade*

– Nêgo Bispo

Neste capítulo, o destaque é para o trabalho com rodas de conversa e assembleias, que, na escola contexto da pesquisa, surgem como ferramentas para se promover uma educação baseada nos valores do respeito, da responsabilidade, da justiça e da convivência democrática. Articulo, assim, a proposta presente no Projeto Pedagógico da escola Pavanatti ao que aqui defendo como uma Pedagogia do Respeito no ensino de língua. Discuto, ainda, como a violência atravessa o cotidiano das aulas e como é necessário pensar, dentro do trabalho com a oralidade, em uma comunicação baseada no respeito entre professor e aluno.

8.1. Respeito à voz do outro

Estava em uma roda de conversa com uma das turmas, e tentava explicar o combinado básico para que a roda pudesse continuar a acontecer da melhor forma possível. “É preciso que todos respeitem os turnos de fala, só tem como um falar por vez, senão ninguém se escuta”, eu dizia. A minha explicação-apelo não estava surtindo efeito, a conversação só crescia, e eu já estava perdendo o pouco de

paciência que me restava. Um aluno tentava falar e não conseguia, até que um colega resolveu me ajudar: “Ow, respeita o espaço de voz do irmão!”⁶⁷

As práticas de letramentos para a construção de uma convivência democrática, como assembleias e rodas de conversa, são ferramentas metodológicas do Projeto Vivaética, que consta no Projeto Pedagógico (PP) da EMEF/EJA Maria Pavanatti Fávaro. Foi implementado em 2015 com o programa “Convivência Ética nas Escolas”, em parceria com o GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral (UNICAMP e UNESP) e, desde o início de 2017, prosseguiu sob a coordenação dos orientadores pedagógicos da escola (Robson Alexandre de Moraes e Alexandra Molina), envolvendo as equipes docente e discente.

A aposta da escola em uma formação ética tem como principal finalidade a melhoria da convivência entre todos os segmentos da escola, melhorando assim o que chamamos, partindo dos estudos do GEPEM, de “clima escolar” (Vinha *et. al.*, 2018), especialmente dentro da sala de aula entre professores e alunos. O Vivaética tem como base os seguintes valores: o respeito, a responsabilidade, a justiça e a convivência democrática.

O projeto parte do pressuposto metodológico de que a formação ética se dá no diálogo, na interação entre os sujeitos e que todos se formam mais respeitosos, responsáveis e justos por meio da participação nos espaços democráticos da escola. Por isso, o projeto promove a realização de assembleias e rodas de conversa como fundamentais para que todos os sujeitos da escola tenham a possibilidade de refletir e opinar sobre os assuntos que abrangem o coletivo, seja da turma, do período ou da escola. “O exercício da gestão democrática torna-se, assim, chave para a construção de um bom clima escolar” (Moraes, 2019, n.p.).

No entanto, antes da implementação do Vivaética, a escola já vinha em um movimento de construção do seu PP a partir de discussões pautadas nos espaços coletivos democráticos, delineando o eixo central do seu trabalho, o de ser uma escola alfabetaletradora (αβletrador@), conforme apresentado no Capítulo 1, item 1.3. Ao cunhar o termo, por volta de 2008, a escola estabelece o compromisso de alfabetizar letrando e letrar alfabetizando, promovendo o domínio pleno da leitura e escrita, da oralidade, e de outras linguagens como a matemática. Especialmente sobre a leitura e a escrita, assim consta no PP da EMEF:

⁶⁷ Guardei essa interação apenas na memória, assim, não consegui retomar a data em que ocorreu.

É necessário que se valorize constantemente a leitura e a escrita; todos se comprometem a trabalhar com materiais diversos, ligados ou não à sua disciplina; vão ler o que gostam e perceber o que os alunos gostam, pra começar.

Ler o quê? Eles precisam conhecer todo tipo de material. Esse é o papel da escola.

Ler para quê? Precisamos entender tudo o que estamos fazendo. Resgatar conhecimentos, resgatar histórias. Ao ler, precisamos destrinchar os textos, entendê-los, ir além da decodificação...

Ler para quem? Para si, para o outro...

Leitura e escrita, muita escrita, precisam fazer parte de uma rotina de trabalho com os alunos, em todos os anos/termos.

É preciso também que consigam se fazer entender quando escrevem, que tenham opinião crítica, que aprendam a argumentar, que incorporem a “leitura” no seu dia-a-dia, na solução de problemas, buscando qualidade de vida.

Que se saibam fazedores da própria história (Campinas, 2024).

Sobre o foco no desenvolvimento da oralidade, consta no PP da unidade escolar os seguintes objetivos:

- *ensinar a ouvir, respeitando a fala do outro*
- *exercitar a argumentação/opinião do aluno*
- *ensinar a resolver os conflitos pelo diálogo*
- *ouvir e fazer contação de histórias/piadas*
- *participar de recitais de poesia (Campinas, 2024)*

O Projeto Pedagógico da escola Pavanatti é bastante autoral e construído a partir das discussões feitas nos espaços democráticos como nas reuniões de TDCs (Trabalho docente coletivo) e RPAs (Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional). É importante destacar a perspectiva de alfabetização presente no PP e realizada diariamente no chão da escola: uma alfabetização cujo ponto de partida e chegada são os textos variados, uma alfabetização contextualizada, onde a leitura, a escrita e a oralidade são trabalhadas como práticas sociais, uma alfabetização ao longo da vida, que se inicia no 1º ano e se estende até o 9º ano e à EJA (lembrando que se trata de uma escola de Ensino Fundamental anos iniciais e finais – do 1º ao 9º ano e EJA).

E como essa perspectiva de uma escola alfabetizadora se articula ao Projeto Vivaética? “Queremos *alfabetizar* toda a comunidade escolar em meio a relações democráticas de convivência, e as assembleias e as rodas de conversa são nossas aliadas neste outro propósito”, assim consta no documento (Campinas, 2024, grifo meu). Porém, não se trata apenas de usar as rodas de conversa e assembleias como

instrumentos para a prática alfabetizadora, especialmente para o exercício da fala e da escuta, e também da escrita (com os registros das rodas em relatos, atas), a ideia é promover, pelas relações democráticas de convivência, um clima escolar mais propício à aprendizagem. Este ponto é importante, não se trata apenas do texto como pretexto para ensinar habilidades de leitura/escrita e oralidade, trata-se do texto praticado em sua finalidade social: as assembleias e as rodas de conversa são espaços constituídos para a prática democrática.

E, antes que eu continue e conte como fazemos na Pavanatti dentro do Projeto Vivaética, como realizamos assembleias e rodas de conversa, e, especificamente, como isso se relaciona à educação linguística que aqui defendo, gostaria de colocar que somente a organização de uma aula em roda não garante um espaço democrático, se não há um pensar a construção de uma sociedade democrática, se não há politização da palavra. E há muita roda onde o que circula não gera movimentos de reflexão, onde não há potência de transformação. Há muitas assembleias escolares sendo realizadas sem que os apontamentos e as tomadas de decisão, especialmente dos estudantes, sejam levados em consideração e encaminhados a outras instâncias. A escola e o que nela acontece não é um mero exercício para a vida futura, a escola é a própria vida, e participar ativamente da sua construção é direito de todos os sujeitos envolvidos.

8.2. Assembleias e rodas de conversa na construção de uma escola de convivência democrática

Realizadas desde 2015 na escola, as assembleias tornaram-se o principal instrumento formativo do Projeto Vivaética. Estão constituídas na escola as assembleias de turmas, as assembleias de alunos (com dois representantes de cada turma), as assembleias de professores, as de funcionários, as da equipe gestora e, por fim, as assembleias gerais.

As assembleias envolvem uma dinâmica com a palavra falada um tanto diferente de rodas de conversa temáticas. Como gênero discursivo, a assembleia se difere de uma roda de conversa por ter uma pauta mais objetiva, relacionada a

questões coletivas que surgem no cotidiano escolar como a organização dos espaços e tempos escolares, as relações entre os sujeitos, as questões pedagógicas e administrativas; além de debatidas, as pautas precisam ser encaminhadas, ou seja, é preciso que se chegue a tomadas de decisão coletivas, por consenso ou voto, o que não ocorre nas rodas de conversas, cuja finalidade é a discussão de temas.

Antes de acontecer uma assembleia, é preciso que esta seja convocada pelo segmento com antecedência. No caso das assembleias de turmas, os alunos mais novos não possuem tanta autonomia para convocarem suas próprias assembleias, mas, ao longo dos anos, passam a fazer suas reuniões sem que os professores ou gestão escolar precisem fazer a convocação. Na escola, costumamos trabalhar com calendários ou com dias de mutirão de assembleias, que garantem que todas as turmas realizem suas reuniões.⁶⁸

A estrutura da assembleia se organiza em torno da pauta. Convocada com antecedência, a assembleia acontece no dia/horário marcado. Inicia-se com a formação da mesa, constituída por coordenadores (dois), que organizam a pauta e os turnos de fala, e secretários (dois), que fazem o registro. O papel do professor nas assembleias, ao menos do 6º ao 9º ano, é o de mediador. Não é o professor quem coordena, organiza ou decide a pauta. O professor é o formador e motivador que auxilia os estudantes a se apropriarem deste momento, podendo ajudar os coordenadores a conduzir a assembleia e os secretários a fazerem o registro, e, ainda, podendo nem se quer estar na assembleia, caso o coletivo da turma (geralmente as turmas do ciclo IV, 8º e 9º ano) não veja necessidade ou opte por não ter a presença de um professor.

Quanto a questões éticas e de organização, os alunos, nas assembleias, são orientados a falarem um por vez (respeito aos turnos de fala) e fazerem uso de uma linguagem descritiva baseada em princípios da Comunicação Não-Violenta (CNV). Essa forma de comunicação visa a uma interação mais eficaz, empática e respeitosa. A linguagem descritiva orienta se expressar de maneira objetiva, sem julgamentos. Ao utilizar a linguagem descritiva, a pessoa se concentra em relatar situações ocorridas, despersonalizando o discurso, não fazendo assim julgamentos ou críticas. Por exemplo: ao invés de dizer “a aula do professor X é chata” é possível dizer “eu não gosto de modelos X de aulas, tenho dificuldade de aprender assim”. Ou seja,

⁶⁸ A pandemia impactou no projeto, gerando uma descontinuidade na realização das assembleias.

recorrendo à linguagem descritiva, o sujeito fala da situação e do que esta gera para ele.

As assembleias são, portanto, ferramenta essencial de exercício e fortalecimento da democracia e cidadania dentro da escola ao convocar a participação, o debate, a elaboração de opinião, a liberdade de expressão, a escuta a um pluralismo de ideias e a tomada de decisão.

Figura 46 – Registro de uma das assembleias ocorridas na escola



Fonte: Ricardo Lima (2019)⁶⁹

No ano de 2018, no Ensino Fundamental II, segmento onde trabalho, surgiu a necessidade de ampliar o espaço de diálogo nas salas de aulas para além das assembleias, não apenas pela quantidade de pautas relacionadas à convivência escolar, mas, também, pela necessidade de se discutir e aprofundar sobre temas de interesse dos alunos, que refletem em suas vidas, e, portanto, na rotina escolar. Surgiram, assim, as rodas de conversa temáticas, abordando assuntos que vão desde os dilemas da adolescência a questões sociais, políticas e até filosóficas. Depressão, machismo, racismo, homofobia, religião, são alguns dos vários temas discutidos em sala de aula, ao longo do ano de 2018, nas rodas de conversa que aconteceram intercaladas com as assembleias de turma.

⁶⁹ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17041/como-as-habilidades-socioemocionais-podem-melhorar-a-convivencia>

Embora não tão formais quanto as assembleias, as rodas de conversa também não são práticas de oralidade espontânea, pelo contrário, exigem certa organização e são orientadas por princípios semelhantes aos das assembleias (como o respeito aos turnos de fala, o uso da linguagem descritiva). Localizando o gênero roda de conversa em relação ao seu contexto de letramento, as rodas podem ser consideradas pertencentes ao campo das práticas de estudo e pesquisa, conforme a BNCC (Brasil, 2018), um tipo de letramento que circula na escola e tem como objetivo o estudo de temas, conteúdos, a discussão de alguma obra (livro, filme, música), de alguma questão social. Nas rodas, são compartilhados conhecimentos, reflexões, opiniões; e os estudantes são incentivados a desenvolverem uma postura investigativa e argumentativa.

Nas minhas aulas com as turmas, as rodas de conversa tornaram-se um momento propício para relacionar conceitos éticos com princípios comunicativos. No trabalho com a oralidade, passamos a refletir sobre adjetivos que são desrespeitosos, sobre termos, expressões que reforçam preconceitos, passamos a conversar sobre questões sociais que nos afetam. Na interação, a riqueza do processo de formação ética acontece, com professora e alunos, que, pela palavra falada, se reinventam, reelaborando opiniões sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo:

Diálogos de sala de aula 4

Hoje abri conversas sobre o 8 de março, Dia Internacional da Mulher, falamos de direitos das mulheres e das desigualdades de gênero. Lemos um texto que falava sobre desigualdade de gênero em casa, nas tarefas domésticas, como as meninas e as mulheres ficam sobrecarregadas na maior parte das famílias. As crianças passaram a contar como funciona em casa, alguns contaram como os pais se comportam de maneira machista com elas, com a mãe, como não participam das atividades domésticas. Pensamos juntos de onde vem isso, e disse a eles que pode ser e geralmente é que os pais sejam assim porque aprenderam assim, mas que eles, quando crescerem, e desde já, podem fazer diferente. Disse que a gente aprende essas coisas na escola para vivermos cada vez melhor, com respeito, justiça, sem tanta violência. Afinal, para isso que serve a escola e o conhecimento, para humanizar as pessoas.

(Registro da professora, 09 de março de 2020)

Diálogos de sala de aula 5

A semana foi dedicada ao estudo da condição da mulher na nossa sociedade. Em rodas de conversa, ouvi relatos de meninos contando dos machismos que sofreram/sofrem suas mães e mulheres de suas famílias: uma mãe que foi impedida de ser professora pelo pai, uma que apanhava do marido, que só parou quando se separaram, mães/tias/avós sobrecarregadas com o trabalho fora e dentro de casa. Também falei para os meninos como

o machismo os afeta, com padrões de masculinidade tóxica, uma sociedade que diz a eles para serem machos, não chorarem, não cuidarem dos seus filhos porque é coisa de mulher e serem provedores exclusivos do lar, mesmo isso sendo difícil. Os relatos das meninas também foram de denúncias: de quando são assediadas ou até perseguidas por homens adultos em shoppings ou nas ruas, de quando são impedidas de jogar futebol ou alguma outra atividade considerada de menino. Estamos transformando essas conversas e estudos em cartazes, vídeos e cartas de denúncia que irão circular nos murais e nas redes sociais da escola para que toda a comunidade escolar se conscientize da importância de uma educação e sociedade não machista e mais igualitária. É pela vida das mulheres, das nossas meninas e meninos.

(Registro da professora, 13 de março de 2020, grifo meu)

Os registros acima narram a palavra circulando em torno do tema dos direitos da mulher e desigualdades de gênero. Destaco, inicialmente, as minhas intenções como professora de promover práticas de letramento escrito, oral, multimodal, a partir das discussões levantadas na roda. Mal sabia eu que aquela era uma das últimas aulas presenciais antes da pandemia. Não fizemos cartazes, nem vídeos, apenas cartas sobre o tema do machismo, que ficaram guardadas comigo.

Levantar temáticas sociais, como o tema do machismo, do racismo, é criar um espaço de partilhas, onde podem surgir muitos relatos pessoais. Nas rodas de conversa ou mesmo fora do formato da roda, em momentos dialogados da aula, a palavra que circula possibilita a escuta ativa, a empatia e o respeito às diversas opiniões e às diferentes histórias pessoais dos sujeitos que compartilham.

É interessante observar como um tema social promove a produção de narrativas faladas. Nas rodas de conversa, pude observar que os alunos conseguem se expressar mais sobre determinado assunto se há alguma relação deste com a sua vida pessoal, pois assim podem narrar ao invés de dissertar e argumentar sobre o tema, o que envolve apresentar dados, fatos, concordar ou discordar, elaborar uma opinião. De fato, debater um tema é mais elaborado que contar histórias que se relacionam ao tema. Mas é necessário, no trabalho com a oralidade, promover o acesso a diferentes formas de discursividade. Por isso, esses relatos precisam ser mediados, respondidos, quando um aluno diz que identifica práticas machistas em casa, por exemplo, é preciso que ele compreenda o quanto isso é estrutural da sociedade e não particular, e, na medida do possível, é preciso que as falas migrem do relato pessoal para a discussão político-social.

Nas aulas, também fomos experimentando outros tipos de roda, além das temáticas: a roda de leitura (para cada um compartilhar sobre as suas leituras, para fazer leitura compartilhada de algum livro/ texto), a roda de avaliação sobre o

trimestre/semestre/ano letivo. E também chegamos ao debate regrado. Se a roda de conversa é um gênero mais descontraído, onde os estudantes compartilham relatos pessoais e falam livremente sobre o tema (seguindo os combinados éticos), o debate regrado é organizado para a discussão de temas para além da relação desses com a vida pessoal. O debate regrado busca aprofundar na argumentação:

Diálogos de sala de aula 6

Hoje propus um debate regrado no 7º ano sobre o tema machismo.

— Debate não, professora, só dá briga.

— Por isso que a gente tem que tentar, vamos fazer regras para que não tenha briga.

Expliquei que debate não pode virar uma guerra, que no nosso país se têm a ideia de que debater é brigar. Para dar certo agora, a gente precisa estabelecer regras e organizar, até que um dia a gente saiba debater sem precisar ler as regras.

— Regra 1: Falar somente na sua vez. Regra 2: Não usar de linguagem violenta (sem ofensa, xingamento). Regra 3: Não levar nada para o lado pessoal. Regra 4: Não citar nomes, posso discordar da situação sem falar o nome do colega, nem falar diretamente com ele, mas debater a ideia. Regra 5: Não generalizar (exemplo: "as mulheres são todas isso ou aquilo"/ "os homens são assim ou assado").

Para funcionar e ninguém sair machucado (hahah), coloquei duas carteiras uma de frente e longe uma da outra, de um lado era a posição machista e do outro a posição não machista.

Primeira rodada do debate: de um lado escrevi "Somente as meninas e mulheres devem fazer as tarefas domésticas" e do outro "Todos que moram na casa, homens e mulheres, meninos e meninas, devem fazer as tarefas domésticas".

Um menino ocupou a opinião machista a pedido de outro colega com um empurrão e um "vai lá representar a gente". Uma garota ocupou a posição de argumentar a favor da divisão de tarefas.

A menina falou que não tem cabimento só as mulheres fazerem serviço de casa e apresentou alguns argumentos.

Chegou a vez do menino, ele leu a frase afirmativa com a qual tinha que concordar e disse:

— Ei, eu não concordo com isso não! Sai fora! Vem você então falar fulano!

— Eu também não concordo não.

Abri outra rodada porque essa nem deu debate.

"Mulheres podem fazer o que quiserem, assim como os homens"/ "Algumas coisas são só para homens, e mulheres não podem fazer".

Foi mais uma rodada com pouco debate, no sentido de posições diferentes. Um menino ensaiou um argumento de que nem tudo a mulher consegue, como arrastar um sofá, trocar um chuveiro. Um menino (aquele mesmo que estava incentivando os outros a tomarem posições machistas) disse:

— Cê é louco! Lógico que consegue! Tem mulher que é DONA de casa, entendeu? Ela faz tudo, arrasta o sofá, a estante, arruma o chuveiro.

Última rodada.

"Boneca é brinquedo de menina, carrinho é brinquedo de menino"/ "Qualquer brinquedo é para menino e menina".

— Professora, eu gostava tanto de brincar de boneca com as minhas primas!

(Registro da professora, 31 de julho de 2018)

O trabalho com a oralidade para além da narrativa, do relato pessoal, da partilha de experiências e que adentra o estudo de outras estratégias argumentativas (o exemplo pessoal também é uma forma de argumentação) é importante e deve ser iniciado o quanto antes, afinal, na vida, desde cedo as crianças já lidam com o discurso argumentativo nas relações familiares e com os amigos. Tanto nas assembleias, quanto nas rodas ou debates, os estudantes são convocados a apresentar seus pontos de vista, defendê-los com argumentos, contra-argumentar as ideias do outro, tudo isso em um clima de respeito, de convivência democrática. Fazer circular a palavra em sala de aula é fundamental para promover um melhor clima escolar, mais propício à aprendizagem, mais dinâmico, inclusivo, democrático.

8.3. Violência: a faca que corta a trama da narrativa

Quando a palavra não está apenas no domínio do professor, quando o professor não controla a narrativa e faz a palavra girar, possibilitando que outras narrativas, além das suas, possam surgir, muita coisa inesperada pode ser colocada na roda:

Diálogos de sala de aula 7

— *Esses dias eu trouxe uma faca para a escola.*

Estávamos em uma roda de conversa sobre saúde mental. Era o nosso dia do Setembro Amarelo. Combinamos de vir de amarelo e sugeri aos alunos uma roda sobre o que afeta a nossa saúde mental. Em dado momento da roda, o assunto caiu nos conflitos entre eles e na violência escolar. Foi aí que um dos colegas disse que trouxe uma faca para a escola. Não estava na minha ideia de roda de conversa sobre o tema em específico uma faca na escola, uma faca na mochila de um menino do 8º ano, 13 anos. A faca cortou o fio da conversa que tentava tecer com os alunos. Disse algo como “você não pode trazer faca para a escola”. Pensei em finalizar a roda ali mesmo, mas não podia, senão a faca ia estar não mais apenas na mochila do R. do 8º ano B naquele dia, mas também na mente de cada um que ouviu que o colega trouxe uma faca para a escola. Comecei então a pensar junto com eles:

— *A nossa escola é tão violenta assim? Quem aqui já apanhou na escola?*
Apenas um ou dois levantaram a mão.

— *Quem aqui já viu alguém apanhar?*
O número aumentou bastante.

— *Quantas brigas aconteceram este ano dentro da escola?*
Aconteceu lá fora, depois da aula.

E contaram o caso de briga este ano entre um dos alunos do próprio 8º ano com colega de outra escola. Me parece que o contexto de trazer uma faca para a escola foi esse. Houve

um conflito interescolar, um amigo desse menino que trouxe uma faca arrumou uma briga com alunos de outra escola. Não sei bem a motivação da briga.

De fato é bem raro acontecer violência física entre os próprios alunos da escola. Os conflitos entre eles são bem menos intensos. Mas a queixa é que há um tipo de violência, que não a física, que os afeta. Geralmente são violências verbais, ofensas, fofocas. Este ano um grupo de alunos fez um Instagram chamado “Explana Pava”, a ideia era divulgar intimidades uns dos outros, como quem estava namorando ou paquerando quem. A intenção, ao que parece, era a da brincadeira, da zoeira entre eles, mas não deu muito certo. Alguns alunos cujos nomes foram citados no Instagram se sentiram extremamente invadidos, ofendidos e a gestão da escola interveio identificando os alunos que abriram o perfil, posteriormente a própria gestão divulgou em suas redes sociais informações sobre o cyberbullying e fomos orientados a debater o assunto com os alunos.

Depois sentei com o orientador pedagógico para contar da história da faca no meio da roda. Ele me falou da possibilidade de o aluno ter ficcionado sobre a faca, querer se destacar ali em meio aquela narrativa. Que nas rodas há relatos de coisas que não aconteceram. “Fica o que significa”, me disse o orientador. Os alunos estão com romances, e cada um quer tecer, mas quem detém o ritmo do tear da narrativa-roda é o professor, sou eu que preciso despersonalizar a discussão e não deixar que o “trouxe uma faca para a escola” seja o que fica.

(Registro da professora, 23 de setembro de 2022)

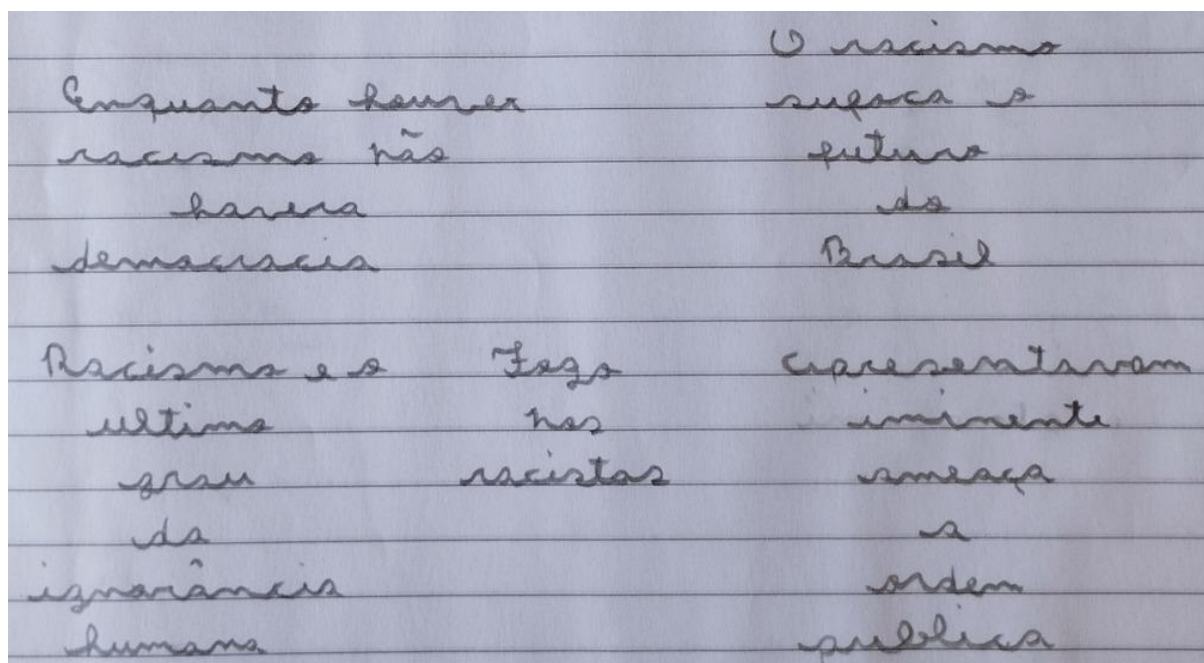
No relato acima, podemos pensar no professor como aquele que conduz a trama da narrativa, na metáfora do cinema, o diretor, na da literatura, o autor. Neste dia, eu mal podia imaginar que apareceria um personagem com uma faca. E eu que, além de autora, também sou personagem e estava na roda, fui atingida pela faca-palavra do garoto. Precisei fazer um esforço consciente e redirecionar a palavra que saíra do controle que eu pensei que tinha ao escolher um tema para a roda, ao criar um clima mais alegre para falar dos desafios de se manter a saúde mental, nós todos vestidos com a mesma cor, amarelo. E, de repente, uma faca. A partir de perguntas à temática lançada na roda – a violência escolar – procurei tecer com os estudantes outras tramas, rearranjando os fios do tear.

Aliás, a faca é um dos elementos simbólicos que Allan da Rosa (2019, p. 71) discute em *Pedagogia*. “A faca é a do enfrentamento aberto na rua, de peleja em campo de batalha, além de ser lâmina caseira, importante e cotidiana. [...] Serve a acertos de contas, principalmente os que precisam ser resolvidos com urgência”.

De fato, a violência da sociedade é diariamente reproduzida dentro do ambiente escolar, pois, afinal, a escola não está fora do contexto social. As estruturas sociais que sustentam a sociedade injusta e desigual onde vivemos estão também dentro da escola, sustentando processos educativos igualmente injustos e desiguais. A violência surge principalmente entre estudantes, mas também pode acontecer entre estudantes e professores, às vezes mais explicitamente com agressões verbais e físicas dentro

das salas de aula, nos demais espaços da escola ou para além dos muros da escola, na briga na hora da saída; às vezes é menos explícita, e acontece na forma de violência psicológica, simbólica, recreativa, gerando exclusão e estigmatização; mais recentemente na forma de ciberviolência, pelas redes sociais e aplicativos de conversa. Enfrentar o preconceito linguístico também é enfrentar o racismo e outras violências:

Figura 47 – Texto do aluno Paz



Fonte: Portfólio do aluno (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: *Enquanto houver racismo, não haverá democracia/ O racismo sufoca o futuro do Brasil/ Racismo e o ultimo grau da ignorância humana/ Fogo nos racistas/ Apresentavam iminente ameaça a ordem publica*

Discutir o racismo, e também o machismo, o preconceito social, a LGBTfobia, o capacitismo e as várias formas de preconceito, faz parte do trabalho de transformar indivíduos para que estes transformem a sociedade. Porém, apenas a discussão oral desses temas não é suficiente, é preciso que essas temáticas adentrem o trabalho com os demais eixos da disciplina de Língua Portuguesa, especialmente o da leitura e escrita/produção de textos, conforme exemplifico no Capítulo 10.

8.4. Comunicação não-violenta: uma questão ética

Ainda sobre a questão da violência, discuto a respeito da postura do professor, especialmente em relação à comunicação com os estudantes, pois o educador também ensina sobre falar quando está falando com as turmas, e parte do que os estudantes aprendem sobre oralidade é durante a escuta de seus professores. Pensar uma Pedagogia do Respeito também implica pensar na interação entre professor e aluno, o que passa por uma postura que revela a concepção de linguagem do educador.

A concepção de linguagem a partir da qual oriento o meu trabalho como professora e que está no cerne desta pesquisa é a já citada concepção enunciativo-discursiva teorizada pelos filósofos da linguagem do Círculo de Bakhtin. Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem se realiza na interação social. Especificamente a língua tem como unidade a enunciação, o discurso, que se dá nos diversos campos de atividade coletiva humana. A interação, a experiência humana de ser, estar e se posicionar no mundo só pode acontecer na/pela linguagem.

A concepção de linguagem está diretamente ligada à ética⁷⁰ docente, à postura do educador, ao seu fazer pedagógico (e político, no sentido mais amplo do termo). É a partir de uma concepção de língua(gem) que os educadores fazem (de forma mais ou menos consciente) suas escolhas pedagógicas, tanto no que se refere aos objetos de ensino, práticas, metodologias, formas de avaliação, quanto também a como se comunicam com os estudantes.

Para o professor e linguista João Wanderley Geraldi, a concepção de linguagem como interação social “[...] implica uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (Geraldi, 1984, p. 43). Pensar a linguagem da perspectiva da interação social implica considerar os alunos em sua condição de sujeitos, com seus saberes e experiências, como seres pensantes e produtores de conhecimento.

⁷⁰ Também em Bakhtin (2010), na obra *Para uma filosofia do ato responsável* encontro a noção de ética. O autor relaciona ética ao que ele chama de *ato responsável*. O lugar do sujeito, de ser e estar no mundo, é um lugar de responsabilidade, um lugar para o qual não há alibi. Cada ser é singular e sua ação no mundo é única.

E as interações em sala de aula pela língua e linguagem são constantes:

Diálogos de sala de aula 8

— Professora, eu adorei sua roupa! É colorida! Muito alegre!

Esse aluno é muito afetuoso e temos uma relação de profundo respeito e admiração um pelo outro. Não há um dia que eu chegue que ele não se alegre e não há um dia em que eu entre na sua turma que eu não me alegre em vê-lo. Quando nos encontramos no intervalo, ele pergunta:

— Hoje tem aula sua na minha sala né?

— Sim – eu respondo. Temos duas aulas!

— Yes! – e faz um gesto daqueles que jogadores comemoram quando fazem gol

E quando a gente se vê e se reconhece, humanos que somos, professora e aluno, são momentos tão mágicos. Agora na pandemia estamos com máscaras e sorrimos um para o outro com os olhos. Ele pisca como quem tem admiração e o que eu sinto é o mais profundo amor. Quando a pandemia foi anunciada, foi ele que me deu o último abraço que recebi de aluno antes da escola se fechar por longos e (parecia que) infindáveis meses:

— Professora, me dá um abraço? Eu não tenho essa nova doença!

(Registro da professora, março de 2022)

Diálogos de sala de aula 9

Este ano eu voltei a gritar em sala de aula. Voltou a ser bem difícil dar aula.

Voltei a ter duas escolas. Voltei a pegar salas lotadas. Voltei a viver na correria e no estresse. Hoje, por exemplo, eu consegui não gritar, mas para isso ouvi muita gritaria dos alunos, pedi muitas e muitas vezes para se acalmarem. Hoje eu consegui não gritar e pedir com calma e compreendê-los em sua fase do desenvolvimento. Esta turma onde eu tenho gritado mais é um 6.º ano. Às vezes esgotam todos os meus recursos e eu não suporto mais ouvir a conversa, ver a correria, a desorganização, a falta de concentração, então eu grito.

(Registro da professora, 11 de agosto de 2022)

A concepção de linguagem enunciativo-discursiva também nos leva a refletir sobre que tipo de linguagem, nós, professores, usamos em sala de aula. Que vai desde o nosso vocabulário, passando pelo modo como organizamos o nosso discurso, à entonação, gestos, postura corporal. Como nos comunicamos com os nossos estudantes?

Sabemos que a ordem que queremos não virá com voz mais alta e tom ameaçador. Isso porque boa parte da desordem que temos é estabelecida pela macropolítica, pela falta de investimento em educação, que faz com que tenhamos excesso de alunos por turma, carga de trabalho extenuante, baixos salários etc. E também sabemos que são essas mesmas condições que nos levam constantemente ao erro, a recair em uma forma de comunicação que destoa de tudo aquilo em que acreditamos.

Sem perder de vista que a educação é um direito em constante disputa, no campo da micropolítica, a relação que precisa se construir entre educadores e educandos é de confiança, de respeito, para que eles também possam aprender (e precisam ser ensinados) a respeitar o nosso trabalho. Esse respeito não está dado, precisa ser construído. Como já dito nos tópicos anteriores deste capítulo, a Comunicação não-violenta (CNV) auxilia muito na construção do respeito, ao descrever habilidades de comunicação verbal e não-verbal que prezam pela empatia, pelo não-julgamento e pelo fortalecimento das relações humanas. Não se trata também de sairmos do nosso lugar, assumirmos a função de terapeutas, cuidadores, familiares, estou falando do nosso lugar mesmo, que é de nossa responsabilidade, para recorrer novamente à ética bakhtiniana.

É também função do professor organizar pela linguagem o ambiente de aprendizagem. A maioria das queixas dos professores se relacionam à comunicação com os estudantes. Penso que essas dificuldades – que tanto distanciam professores e alunos – podem se tornar tópicos de aprendizagem, aprendizagem de valores para uma convivência mais ética e democrática, como temos buscado coletivamente desenvolver na Pavanatti. Se os alunos constantemente interrompem a fala do professor, por exemplo, é preciso ensiná-los sobre turnos de fala, isso pode ser praticado em atividades de oralidade como as já mencionadas assembleias, rodas de conversa e debates regrados. Ao mesmo tempo, é preciso também que o professor faça a fala circular em sala, diminuindo o tempo de exposição oral de conteúdos ou fazendo-o a partir de outras metodologias em que o aluno também se veja como protagonista da aula.

Isso eu acredito que seja uma postura docente ética, uma postura militante, por meio da qual “[...] o professor procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores”. E vivendo essas misérias tantas, o professor busca, “[...] coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação” (Gallo, 2002, p. 171).

Outro ponto sobre a comunicação professor e alunos é quanto à acessibilidade da língua falada pelo professor. Se a língua é interação, é diálogo, há de se considerar o interlocutor e o contexto de comunicação, o que irá implicar pensar a seleção de

vocabulário, a sequência textual mais adequada, escolhas que precisam estar de acordo com a idade, o perfil, a trajetória escolar dos estudantes.

Por exemplo, uma comunicação oral excessivamente explicativa ou dissertativa pode se tornar de difícil compreensão para boa parte dos estudantes da educação básica. Diferentemente do discurso narrativo que prende a atenção pela sucessão de eventos narrados e unidade temática, a explicação ou argumentação se organiza por exposição de ideias, dados, fatos, opiniões. É só pensarmos o quanto nós mesmos, adultos, temos menos interesse em acompanhar palestras, ver videoaulas, ler textos de divulgação científica, artigos de opinião, e temos mais gosto por ver um filme, ler uma história ou ouvir um relato de experiência.

Também é preciso que nós, professores, comecemos a refletir, para além do verbal, e pensemos a entonação, os gestos, a nossa postura corporal em sala de aula. A nossa tendência é utilizarmos um tom de voz, expressões faciais, gestos, uma linguagem disciplinadora, julgadora, punitiva.

Em meus registros, localizei muitos trechos que tratam da preocupação com estabelecer uma relação mais empática, respeitosa, justa com os estudantes. É questão de responsabilidade, de uma ética amorosa e tudo isso passa pela linguagem. Certamente não há uma receita pronta que oriente como fazer, cada professor tem um perfil. Porém, a relação professor/aluno não pode depender da personalidade ou do humor de cada educador, de suas características pessoais, pois acredito que até mesmo o modo como o professor trata os seus alunos faz parte do seu método.

Nas aulas, sigo alguns ritos, que estabeleci conscientemente e estes também compõem a minha metodologia de trabalho. Ritos que vem antes das atividades, das propostas aos alunos, dos conteúdos, do que costuma constar no planejamento. Movimentos que compõem a aula, mas não costumam ser pensados como parte da aula.

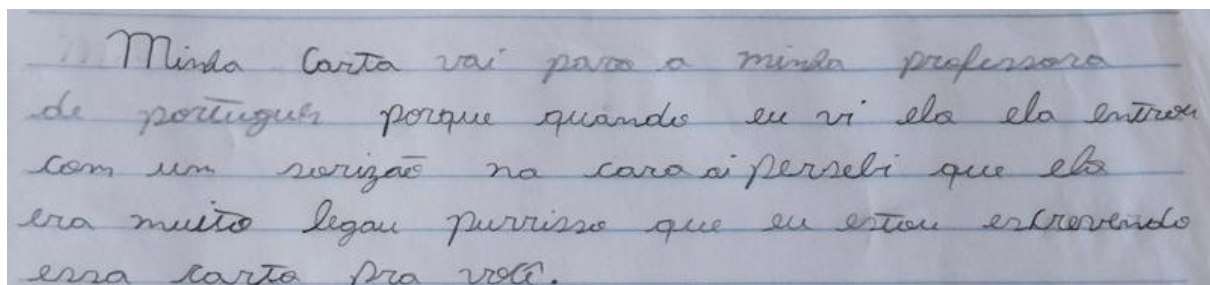
Em todas as aulas, eu chego à sala, cumprimento a turma e recebo aqueles que vêm me cumprimentar mais de perto enquanto ajeito os meus materiais. A depender da idade, muitos vêm até mim, pedir um abraço, pedir algo (ir ao banheiro, beber água), contar alguma coisa (que esqueceu algo, fez algo legal, aconteceu alguma coisa boa ou ruim), e até me ofertar algum presentinho (desenhos, bilhetes,

cartinhas, balas), e assim se gera um princípio de caos logo nos primeiros minutos de aula.

Começo a escrever na lousa, coloco a data e registro no quadro a rotina do dia, que organizo em tópicos: apenas um item se temos um tempo de aula e apenas uma atividade, dois se temos duas aulas e dois momentos diferentes e até três, se o tempo que tivermos for suficiente para realizar três momentos distintos. Eu chamo a rotina de “Aula de hoje”, que faço com letra bem desenhada e enfeito em volta com alguns desenhos, uma rosa, uma borboleta, o sol da tarde, já que a maioria das minhas turmas estudam durante o dia.

Assim começa o nosso encontro. Nem sempre estamos muito animados, dispostos. Da primeira à última aula com as turmas, além de todo o rito que eu descrevi, também busco estar apresentável e oferecer um sorriso. Confesso que nem sempre é possível, tenho meus dias, que o cansaço bate, que estou chateada, desanimada ou até doente. Mas eu tenho consciência de que é o professor que dá o tom da aula, e meu tom costuma ser colorido, alegre:

Figura 48 – Trecho da carta de apresentação do aluno Arte



Fonte: Portfólio do aluno (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: *Minha carta vai para a minha professora de português porque quando eu vi ela, ela entrou com um sorriso na cara ai persebi que ela era muito legau por isso que eu estou escrevendo essa carta pra você.*

Certamente queremos que nossos alunos respondam às nossas propostas, mas um sorriso, uma palavra de incentivo pode, na maioria das vezes, trazer melhores resultados. Enfim, não se trata de cobrarmos de nós mesmos perfeição no que fazemos em meio a péssimas condições de trabalho. Sem deixar de lutar, sem ignorar a tudo que somos submetidos diariamente como categoria, como classe trabalhadora, acredito que podemos construir um fazer pedagógico diferente no agora, em busca de uma educação libertadora.

9. RITMO E POESIA NA SALA DE AULA

Ginga e fala gíria, gíria não, dialeto!

– Racionais MC's

Para a compreensão do verso que abre este capítulo vale trazer o contexto. Trata-se de um trecho música “Negro Drama” do grupo Racionais, do álbum *Nada como um dia após o outro dia*:

Problema com escola eu tenho mil, mil fita
Inacreditável, mas seu filho me imita
No meio de vocês ele é o mais esperto
Ginga e fala gíria; gíria não, dialeto (Racionais MC's, 2002, grifo meu).

Na letra, o eu-poético narra as dificuldades, os dramas da vida de um homem negro, os desafios que lhe são impostos e como é visto com preconceito pela sociedade. No trecho citado, a voz narrativa-poética faz uma denúncia: apesar do estigma que sofrem os representantes da cultura negra periférica, os jovens burgueses os imitam, performando a cultura de periferia, gingando, falando gíria. Fica subentendido, nessa passagem, que as gírias periféricas presentes no rap são marginalizadas, consideradas erros de língua, e seus falantes, alvo de preconceito linguístico. O exemplo da discriminação que os artistas do rap sofrem ilustra como o preconceito com dadas variedades da língua tem um pano de fundo social, ou, ainda, quando se trata da discriminação à língua, cultura e identidade de jovens pretos periféricos, podemos falar em racismo.

Este capítulo apresenta mais um dos recortes do estudo das variedades linguísticas na perspectiva da Pedagogia do Respeito, o trabalho com letramentos das culturas periféricas, como músicas de rap, funk (a palavra cantada) e slam poesia (a palavra recitada). Esses letramentos surgiram nas aulas nos diversos eixos da disciplina, com leituras, discussões, análises linguísticas e produções de textos do campo artístico-literário, com destaque para a música “Respeito”, produzida pelos alunos sujeitos da pesquisa.

9.1. Na mira da palavra cantada

O trabalho com músicas periféricas é uma escolha pedagógica com a intenção de valorizar as identidades, os gostos culturais e as variedades linguísticas dos educandos. O rap nacional é o gênero musical (e também gênero discursivo) mais presente nas aulas para o estudo da nossa língua com vistas a atender esses objetivos.

O rap é um dos elementos do movimento hip-hop, patrimônio cultural imaterial do estado de São Paulo pela Lei 17.896 (São Paulo, 2024). O hip-hop é composto por quatro elementos, que são colocados em cena por quatro figuras artísticas: o MC (o mestre de cerimônias, que faz a poesia, a composição), o DJ (o *dick-jockey*, que faz a música, a batida, o *beat*), o *b-boy* ou *b-girl* (que dança, o *breakdance* ou dança de rua) e o grafiteiro (que faz a arte visual, o graffiti ou grafite) (Silva, 2012; Souza, 2011). Além desses quatro elementos, há ainda o conhecimento, o trabalho social, a conscientização sociopolítica, que, para Adriano Bueno da Silva (2012), em *Palavra de mano*, não é exatamente um quinto elemento, mas o foco militante, o objetivo do movimento.

Enquanto o DJ movimenta seus discos com a ginga na ponta dos dedos, cria-se a trilha por onde caminham as palavras faladas/cantadas pelo MC, o disco gira e a rima circula. Nas batalhas de *break* ou nas batalhas de rima, espaços de expressão da cultura hip-hop, o público forma uma roda e dentro dela se apresentam os artistas, o círculo sustenta a energia coletiva que motiva os rimadores e dançarinos. Na junção de dois desses elementos, o MC e o DJ, se produz o rap, que, “[...] em sua riqueza semiótica textual, deve ser objeto de estudo e reflexão em sala de aula, a par e passo com a MPB ou qualquer outro gênero poético/musical de relevância reconhecida” (Silva, 2012, p. 16).

Em seu livro, *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*, Ana Lúcia Silva Souza (2011) apresenta o movimento social juvenil urbano do hip-hop como uma agência de letramentos, apontando para a singularidade de práticas de leitura, escrita e oralidade que emergem das “[...] atividades revestidas de caráter contestatório e propositivo que tematizam, do ponto de vista político, as precárias condições de vida de grande parte da população” (Souza, 2011, p. 16). O

hip-hop é um movimento que educa – pela arte, pela oralidade, pela poesia, pelo corpo e movimento – a juventude negra para denunciar e enfrentar de forma individual e coletiva as adversidades da vida, tornando-se assim “[...] uma chave de interpretação da cultura de periferia” (Silva, 2012, p. 16).

Das mensagens que ampliam a consciência negra, que trazem compreensão de questões de ordem social e política a letras que falam de amor e relacionamentos, o rap discute, afirma e valoriza o ser negro, ser homem negro, ser mulher negra, ser jovem negro/a no Brasil. Assim como escolho com as turmas um autor/livro a ser estudado, também escolho artistas da música e suas obras como o já citado grupo Racionais MC's. A seguir, compartilho trecho de uma das letras que analisamos juntos em nossas aulas:

60% dos jovens de periferia
Sem antecedentes criminais já sofreram violência policial
A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras
Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros
A cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo
Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente

Minha intenção é ruim, esvazia o lugar
Eu tô em cima, eu tô a fim, um, dois pra atirar
Eu sou bem pior do que você tá vendo
Preto aqui não tem dó, é 100% veneno

A primeira faz bum, a segunda faz tá
Eu tenho uma missão e não vou parar
Meu estilo é pesado e faz tremer o chão
Minha palavra vale um tiro, eu tenho muita munição

Na queda ou na ascensão minha atitude vai além
E tenho disposição pro mal e pro bem
Talvez eu seja um sádico, um anjo, um mágico
Juiz ou réu, um bandido do céu

Malandro ou otário, padre sanguinário
Franco atirador, se for necessário
Revolucionário, insano ou marginal
Antigo e moderno, imortal
Fronteira do Céu com o Inferno
Astral imprevisível, como um ataque cardíaco no verso
Violentamente pacífico, verídico
Vim pra sabotar seu raciocínio

Vim pra abalar seu sistema nervoso e sanguíneo
Pra mim ainda é pouco, Brown cachorro louco

Número um guia terrorista da periferia
Uni-duni-tê o que eu tenho pra você

Um rap venenoso ou uma rajada de PT
E a profecia se fez como previsto
1997, depois de Cristo
A fúria negra ressuscita outra vez
Racionais, capítulo 4, versículo 3 (Racionais MC's, 2018, grifo meu).

A canção é a terceira faixa do álbum *Sobrevivendo no inferno* (1997), a principal obra do grupo paulistano de rap Racionais MC's⁷¹, com mais de um milhão e meio de cópias vendidas e considerado um dos maiores discos brasileiros: o décimo quarto segundo a *Rolling Stone*, em uma lista liderada por Novos Baianos, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa, Chico Buarque, Jorge Ben Jor, Milton Nascimento, Cartola, Os Mutantes entre outros. Racionais são os únicos do gênero rap em meio a uma lista de artistas da MPB, do rock, do samba. Outro dado que mostra a importância desse álbum é sua versão publicada em livro (em 2018) e recentemente adotada como leitura obrigatória no vestibular da Unicamp por dois anos (2022-2023).

O grupo Racionais MC's se formou em 1988 com Mano Brown, Ice Blue, Edy Rock e KL Jay. *Sobrevivendo no inferno* é o quinto álbum do grupo e se destaca pela qualidade musical e pelo tratamento de temas político-sociais, como o racismo, o encarceramento em massa, a violência policial, a desigualdade social e racial e demais dificuldades que surgem na vida dos jovens negros periféricos. Foi produzido nos anos 90 em meio ao crescente aumento da letalidade policial na cidade de São Paulo, à época de massacres como o do Carandiru (1992), a Chacina da Candelária (1993) e a Chacina de Vigário Geral (1993).

Analisando o trecho citado da letra “Capítulo 4, versículo 3”, é interessante observar como o campo semântico do crime, da violência, é utilizado, expressões e adjetivos de conotação social negativa são empregados como forma de o eu-poético se apresentar: “bem pior do que você tá vendo”, “100% veneno”. Porém, os sentidos são deslocados; na música, o contexto é outro, o mundo do rap, e embora haja esse estereótipo em torno do negro periférico, mesmo que sejam artistas, trabalhadores, o que a música está dizendo é que os rappers não são criminosos, são atiradores de palavras. A munição desses artistas é a palavra.

⁷¹ Durante a escrita desta tese, em 6 de março de 2025, os membros do grupo receberam o título de *Doutor Honoris Causa* pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Há muitas possibilidades de análise linguística em sala de aula com essa letra, como observar as antíteses, figura de linguagem (sádico/anjo, juiz/réu, malandro/otário, padre/sanguinário, antigo/moderno), ou analisar a narratividade e interlocução do estilo de rap narrativo dialogado, presente nesta e em tantas outras letras do grupo:

O recurso do rap dialogado se dá desde o início da carreira dos Racionais, pois os cantores do grupo adotam o procedimento de se apresentar a quem ouve e de falar com atores externos (a polícia, as mulheres, os boys, os racistas, a playboyzada) e com atores que podem ser personagens (isto é, figuras que aparecem ou são aludidas nas histórias contadas pelas músicas). [...] Além desse diálogo tenso e marcado por uma alteridade áspera, que identifica a postura do grupo desde o início, também a narratividade das letras é algo bastante característico do rap dos Racionais - suas músicas contam histórias. E a figura central nessas histórias é o MC em ato. O mestre de cerimônias, vocalista do grupo, é o rapper que fala nas músicas (no caso Mano Brown ou Edi Rock, que são os dois principais cantores do grupo e, eventualmente, também o terceiro cantor do grupo, Ice Blue). Em geral, o rapper que fala, além de enunciador ou cantor, também é personagem das músicas. Os MCs dizem seus próprios nomes e em algumas composições se colocam em situação, como personagens. E como personagens de suas próprias músicas, eles falam *com* outros personagens, falam *de* outros personagens e, em casos mais raros, falam com um *outro*: o ouvinte. Nos casos que mais nos interessam, o ouvinte é convocado a participar da música, como se estivesse implicado no que o rapper diz (Zeni, 2024, p. 282, grifo do autor).

Porém, o principal trabalho a partir dessa obra que realizei com as turmas foi a discussão sobre estereótipos em torno do jovem negro periférico. A estética negra periférica sempre foi alvo de preconceito, seja a estética do samba, do rap, do funk. E passei a contar para eles sobre como era nos anos 90 em relação ao rap, às músicas, aos estilos de vestimenta. Hoje a camiseta larga, a calça cargo, a jaqueta *bomber* estão na moda, são peças que vendem em todas as lojas de roupas, e são usadas por pessoas variadas independente da classe social, do gênero e da cor da pele. Mas, nos anos 90, essas peças compunham a marca visual do movimento hip-hop, e não era uma estética bem-vista, quem usava não era visto como quem estava na moda, se vestindo bem, não era um visual socialmente bem aceito.

E é justamente a estética negra que incomoda. A partir da análise dos versos citados, questionamos em sala: quantos jovens, indo para ou voltando da escola, são abordados pela polícia? Jovens pretos e pardos em sua ampla maioria. Conversamos sobre a violência policial e muitos adolescentes negros relataram as abordagens que

já sofreram da polícia, outros lembraram de vítimas como amigos e familiares que foram violentados por agentes da PM. Também analisamos os dados iniciais da música, para isso lemos uma reportagem da BBC que mostra como estão esses dados depois de duas décadas (BBC, 2018). Mais de 20 anos após o lançamento da música, o índice “a cada quatro mortos pela polícia, três são negros” ainda é o mesmo. No entanto, o número de estudantes universitários aumentou significativamente, saltando para 50,3% em 2018. Ou seja, apesar de o cenário político e social ter se alterado, isso não resultou em uma mudança das práticas repressivas e assassinas da Polícia Militar em relação à população negra.

Meses depois de escutar com os adolescentes do 8º ano que “60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial”, Thiago Torres, mais conhecido como Chavoso da USP, denunciou em seu *Instagram* momentos de agressão e tortura que sofreu por parte da PM em um evento cultural. Levei a notícia do G1 para a aula: “Influencer Chavoso da USP denuncia agressão e tortura em abordagem da PM durante show do Emicida na Virada Cultural”. Voltamos à discussão dos estereótipos, dessa vez de modo mais aprofundado e a partir das referências da cultura funk.

Torres, à época estudante de Ciências Sociais da USP (hoje já formado), viralizou nas redes sociais em 2019, alcançando milhares de pessoas depois de postar um relato no *Facebook* de como é crescer em periferia e estudar na maior universidade do país. O jovem é adepto do estilo “chavoso” ou “mandrake”, caracterizado, entre outros acessórios, por meia na canela, óculos Juliet, correntes prateadas e boné. Assim que lemos a notícia, ficou evidente que a violência da abordagem da PM foi motivada pelo preconceito social e racial dos agentes, que facilmente identificam o jovem negro de periferia pela sua estética, suas roupas, seus acessórios, seu corte de cabelo, elementos que o estudante utiliza para afirmar seu local de origem e identidade.

Os estudantes contribuíram com outro exemplo, de uma outra abordagem da PM que também havia viralizado, sofrida por MC Paiva, um cantor de funk que acusou os agentes de truculência. O destaque que fizeram foi em relação à cor da pele do artista. Mesmo sendo um jovem branco, Paiva teria sido alvo da polícia, por ser do funk, pela sua estética, que faz referência à periferia. Embora os casos de jovens

brancos que sofrem agressão policial sejam infinitamente menores (e dificilmente resulte em morte), concluímos que existem, não por motivação racial, mas sim social.

O rap possibilita a discussão dessas e outras questões sociais, além de ser um gênero com letras ricas em expressividade, podendo ser trazidas para a sala de aula para a análise de recursos linguísticos-poéticos. Vale lembrar, no entanto, que um texto não adentra a escola como exemplo de conteúdos gramaticais. Nas práticas sociais, um texto não existe como mero exemplo gramatical. Uma música existe para a fruição estética e qualquer análise linguística precisa contribuir para a interpretação do texto-música e o seu contexto, qualquer destaque quanto a usos linguísticos precisa colaborar para a compreensão dos sentidos do texto.

Ainda como forma de incluir na sala de aula o repertório musical dos educandos, músicas de funk, gênero que compõe o gosto musical de muitos dos educandos, também entram na nossa lista. São canções tanto para momentos de fruição, como também para motivar alguma discussão sobre temáticas da realidade dos jovens. O funk é mais que gênero musical, é um movimento cultural que se tornou, nos últimos anos, um dos meios principais de expressão dos sujeitos jovens periféricos e, para muitos dos meus alunos, o funk compõe sua identidade.

Sendo cultura de periferia, assim como o rap, o funk também denuncia as condições de vida da população que vive às margens da sociedade. As letras de funk colocam em cena narrativas do modo de vida da população, especialmente da juventude marginalizada, falando da violência, da desigualdade, do racismo que os jovens e seus familiares enfrentam, e também falando de amor, de liberdade, do sonho de enriquecer, de desejos de consumo, inclusive, sexuais. Pelo apelo sexual e violento de linhas do funk, como o funk proibidão e o funk putaria, o gênero como um todo acaba sendo muito criticado e reduzido aos conteúdos que falam da vida no crime, de atos sexuais e/ou apresentam a mulher de forma objetificada e hipersexualizada, em uma leitura de que as narrativas das músicas de funk estariam incentivando comportamentos adultizados, vulgares e machistas.

A preocupação se direciona especialmente quando são lançadas canções com essas temáticas por menores de idade (os chamados funkeiros mirins) e da exposição cada vez maior de menores a esse tipo de conteúdo. Em 2015, por exemplo, MC Pedrinho, cantor do subgênero funk putaria, à época com 13 anos, foi proibido pela Vara da Infância e Juventude de São Paulo de fazer shows em todo o Brasil, com

multa de 50 mil reais em caso de descumprimento da medida, tendo também redes sociais suspensas e vídeos tirados do ar.

No entanto, não se pode resumir um gênero musical, uma cultura, a subgêneros e polêmicas; e a indignação com a violação dos direitos das crianças e adolescentes não pode ser seletiva, pois “[...] se sexo é inadequado às crianças, o trabalho infantil também é, mas já não causa espanto a cena de crianças vendendo balas ou panos de prato em semáforos” (Souza, T., 2024, p. 52).

Assim como o hip-hop, a cultura funk é multifacetada, composta por diversos elementos como a música, a dança (os passinhos), os bailes, a estética (de roupas a cortes de cabelo), as gírias. Em São Paulo, o funk foi muito influenciado pela força contestatória do rap, por isso o funk SP é conhecido por apresentar letras que incorporam o discurso de resistência e denúncia social, além da narratividade da ostentação fomentando os sonhos dos jovens de periferia, na linha do que já fazia o rap (por exemplo, os Racionais, em “Vida loka parte 2” ou no álbum *Cores & Valores*).

Além do já citado Nego Bala no Capítulo 7, o artista MC Hariel também é um bom exemplo do gênero (e um dos preferidos dos adolescentes). Em suas músicas, ele traz a valorização das identidades juvenis/periféricas em diálogo com a denúncia social:

Capacidade todo mundo tem
Só a oportunidade que não é de igual, é
Me fala, quem que tira os menor do crime?
Que põe os menor no trampo
Sem tratar ninguém que nem um animal?
O que será?
Que põe o pão de cada dia na mesa dessas família?
Que sempre esteve a precisar
O que será?
Que dentre todos os problema poca toda sexta-feira
E os maloqueiro vai desestressar
O que será?
Que salva vida mais que Klark Kent
Bruce Wayne
Por todas favela ao mesmo tempo tá
Eu sou o funk
Hoje válvula de escape mudando as realidade
Sem fazer ninguém por aí sangrar (GR6 Explode, 2020).

O trecho anterior é da música “Favela pede paz”, que compõe o álbum *Avisa que é o funk*. Nessa canção, vemos a denúncia da realidade dura da periferia

(“oportunidade que não é de igual”), e cada situação vai sendo amenizada ou resolvida pelo funk: “que tira os menor do crime, que põe os menor no trampo”, “põe o pão de cada dia na mesa dessas família”. E é interessante observar que as questões sociais e culturais cantadas na música se apresentam por meio de uma variedade linguística estigmatizada: aquela usada pelas comunidades periféricas, cuja principal marca é a supressão do plural nos nomes e verbos e/ou a marcação do plural apenas nos artigos/pronomes (“os menor”, “dessas família”, “os problema”, “as realidade”), fenômeno linguístico que, no Brasil, é alvo de preconceito.

Essa marca do vernáculo do português brasileiro é muito comum não só entre as classes populares, aliás. Na fala, nas situações cotidianas, geralmente o brasileiro não faz a marcação de plural tal como orienta a norma-padrão, e muitos compositores populares fazem a escolha de não apagarem suas identidades linguísticas, mantendo as gírias, as marcas expressivas de seus usos da língua em suas letras.

É possível fazer reflexões linguísticas interessantes comparando as variedades de usos da língua que surgem nessas letras com as regras gramaticais normativas vigentes, observando como o caráter contestatório dessas obras é expresso, inclusive, por escolhas linguísticas que transgridem a norma-padrão. Porém, as possibilidades de trabalho com músicas brasileiras da cultura periférica vão muito além da análise das escolhas lexicais e gramaticais, ampliam-se para a análise semântica e discursiva, ao observarmos com os alunos a riqueza expressiva desses gêneros musicais, a partir do contexto desses letramentos, dessas práticas socioculturais marcadas pela contestação e resistência.

9.2. Slam: o pá da palavra recitada

Outro movimento de periferia com o qual trabalho em sala de aula, e que, de certa forma, se inspira em práticas do movimento hip-hop, como as batalhas de rima, é o *poetry slam* (slam poesia), uma batalha de poesia em que poetas recitam, performam suas poesias autorais:

Surgiu no território norte-americano, no final da década de 1980, pela mente inquieta de Marc Kelly Smith que idealizou esse movimento. Motivado pelo desejo de criar um ambiente de leitura de poemas que fosse acolhedor e acessível às pessoas que não fossem do círculo acadêmico elitista, onde pudessem se sentir à vontade para construir e declamar seus poemas (Coppi; Silva; Arruda, 2024, p. 2).

Os poemas, além de serem autorais, devem ter no máximo 3 minutos e os poetas não podem usar nenhum objeto cênico, figurinos, adereços e nem fundo musical. Na plateia, ficam os jurados que, ao final de cada poema apresentado, dão suas notas para os participantes, que vão passando de fase e ao final da noite se tem um vencedor. Geralmente, os slams acontecem à noite, em praças, perto de linhas do metrô, de trem; em Campinas, menciono o trabalho dos jovens do *Slam voz e arte*⁷², que acontece mensalmente na Estação Cultura, e um dos fundadores é o artista Miguel Passará (que esteve à frente da produção da música “Respeito”, que será apresentada na sequência, neste mesmo capítulo).

Na proposta em sala de aula, apresentei às turmas alguns vídeos de apresentação de poetas em slams, como a de Lucas Penteado Koka:

Era uma vez...não, para! Que isso aqui não é conto de fadas
 E a história que vai ser relatada é só a realidade
 Conta as memórias de uma vida pacata que esmagou a maldade
 1996, quatro horas da manhã, dilatação de quatro dedos,
 mas não tinha parteiros
 A saúde onde eu moro me dá nos nervos
 Nome da mãe? Andreia, preta nesse mundo é treta
 Quando madura, via que a vida era dura
 Parecia que Deus olhava e dizia: Poucas ideia!
 Prazer, sou sim o desgraçado como o engravatado tinha me falado
 É, mas ele ficou impressionado, porque além de negro drama
 sou um negro estudado
 E eu sei, eu sei que tenho muito a estudar
 Porém, na academia da hipocrisia
 a matéria que eu não entendia eles querem tirar
 Mais um dia, um dia eu chego na universidade
 Eles nem tão ligado que a vida serviu de faculdade
 De apenas três matérias: miséria, escravidão e infelicidade
 Pois é, Brasil, eu nunca tive um boot de mil
 Mas no sistema eu vou tentar dar uma bota
 Porque eu quero ver meu bem, quando no Enem eu tirar 100
 e eles falarem que foi cota (Manos e Minas, 2018).

⁷² Para mais informações, veja o *Instagram* @slamvozearte

Outro texto que vimos, como motivador para a proposta de produção, foi o vídeo *Trincheira #ElaSim*, com versos cantados/ recitados por mulheres do *Slam das mina*. Segue trecho:

(Parte Jade Quebra)
 Chama, chama, chama, chama, chama
 Cheguei!
 Prazer, escritora
 Autodidata, geneticamente avançada
 Vigando e sendo guardada
 Leoa da selva jamais enjaulada

Na contra mão das linguagem
 Eu 'tô me lixando se os boy num entendeu
Criptogragíria
 Não codificou?
 Esse é o mistério da quebra
 Moscou, o cabelo avuou

'Cês me limita em letramento
 Onde a escola é treinamento
 De quem aguenta por mais tempo
 O não pertencimento

Quando falar não foi uma opção
 Escrever foi salvação
 A palavra é proteção da nossa história
 E reconhecimento, antes não tinha autoestima
 Hoje folgada, vivona e vivo
 Bem colocada, armada de informação
 Cada pedaço meu é letra de funk e inspiração

Palavra é palavra, memo no sentido amplo
 Não só conto, rima, verso ou prosa
 Proteção como palavra
 É pedir bênção pra sua vó
 Salve, dona Rosa! (Salve!) (Laboratório Fantasma, 2018, grifo meu)

Ambos os textos trabalhados em sala foram não apenas lidos, ouvidos, e discutidos oralmente, mas também preparei momentos de aprofundamento nos sentidos do texto, com atividades escritas envolvendo análise de recursos poéticos que vínhamos estudando, tais como figuras de linguagem, entre outros. Destaquei junto aos estudantes a crítica que ambas as poesias fazem à escola e sua precarização. Koka denuncia as mudanças para pior nas grades curriculares: “[...] a matéria que eu não entendia eles querem tirar [...]”. E Jade Quebra do *Slam das mina*

critica a falta de relação dos conteúdos escolares com a realidade dos jovens: “[...] a escola é treinamento/ De quem aguenta por mais tempo/ O não pertencimento [...]”.

Também chamou a atenção o termo “criptogragíria”, que, conforme fui aprofundando na pesquisa, me foi desvendado por Bispo dos Santos (2023), em seu livro *A terra dá, a terra quer*:

Por que o povo da favela fala gíria? Preenchem a língua portuguesa com palavras potentes que o próprio colonizador não entende. Enchem a língua como quem enche uma linguiça. E, assim, falam português na frente do inimigo sem que ele entenda. A favela adestrou a língua, a enfeitiçou. Temos que enfeitiçar a língua (Bispo dos Santos, 2023, p. 14).

Depois desse momento de fruição estética, provoqueei os alunos, perguntando:

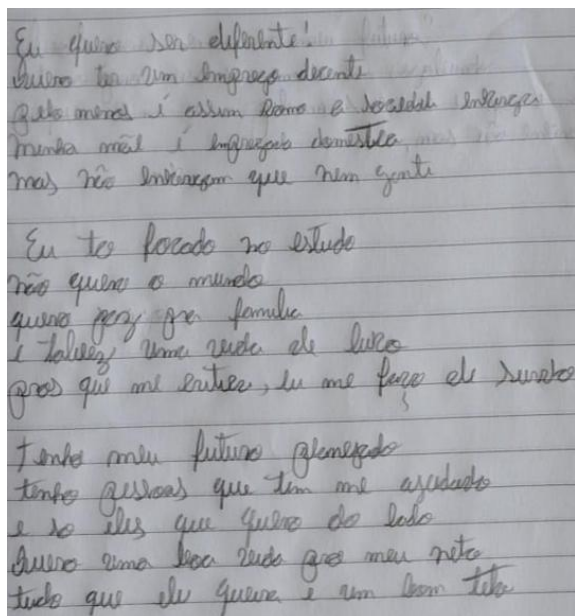
– E o que vocês têm para expressar, para botar pra fora, “qual o seu pá”?

A frase “Qual o seu pá?” aprendi com duas educadoras (Victoria Arruda e Sueli Coppi) em uma oficina de slam poesia, da qual participei durante o Integrap⁷³, evento da Unesp de Rio Claro. Inclusive, uma dasicineiras, a pesquisadora Coppi (2023), tratou das contribuições do slam na educação de jovens em cumprimento de medida socioeducativa em sua dissertação de mestrado. Conforme as autoras, Coppi, Silva e Arruda (2024), o termo slam: “[...] é uma onomatopeia da língua inglesa utilizada para indicar o som de uma batida de porta ou janela, seja esse movimento leve ou abrupto. Algo próximo da nossa “pá!” em língua portuguesa” (Neves, 2017, *apud* Coppi; Silva; Arruda, 2024, p. 2).

A seguir, compartilho alguns textos dos alunos produzidos a partir da inspiração da poesia slam. Nesses, é possível perceber que a vida, o que atravessa a existência dos sujeitos da pesquisa continua a aparecer, mesmo em produções cuja temática não é direcionada: encontrar o amor, planejar o futuro, lidar com as dificuldades da vida, com a saudade de quem já se foi. E vale lembrar que são jovens de uma geração que costuma ser taxada como hiperconectada ao mundo virtual e desconectada da realidade. Será que são mesmo? Não é o que o conjunto de dados desta pesquisa revela.

⁷³ O INTEGRAP é um evento acadêmico organizado pelos estudantes do Programa de pós-graduação em Educação e estudantes da graduação da UNESP de Rio Claro. Busca promover a integração entre os alunos da pós-graduação e os estudantes dos cursos de licenciatura, e também com os docentes que atuam nos diversos níveis do ensino superior, e os professores que fazem a educação acontecer nas escolas das redes de ensino da região.

Figura 49 – Poema escrito por Lealdade



Fonte: Portfólio do aluno (2020-2023)

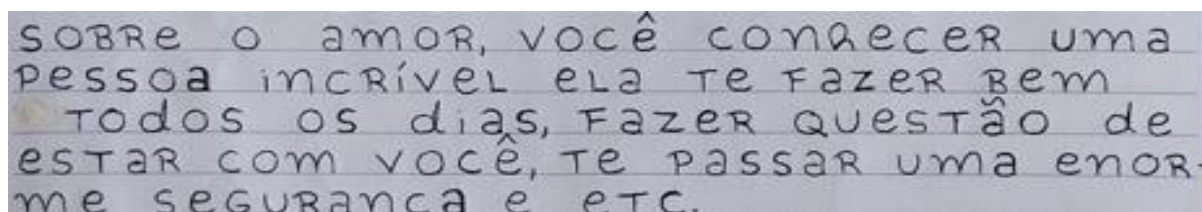
Transcrição fiel ao manuscrito:

Eu quero ser diferente
Quero ter um emprego decente
Pelo menos é assim como a sociedade enxerga
Minha mãe é empregada doméstica
Mas não enxergam que nem gente

Eu tô focado no estudo
Não quero o mundo
Quero paz para família
E talvez uma vida de luxo
Para os que me criticam eu me faço de surdo

Tenho meu futuro planejado
Tenho pessoas que têm me ajudado
E só eles que querem do lado
Quero uma boa vida para o meu neto
Tudo que ele queira e um bom teto

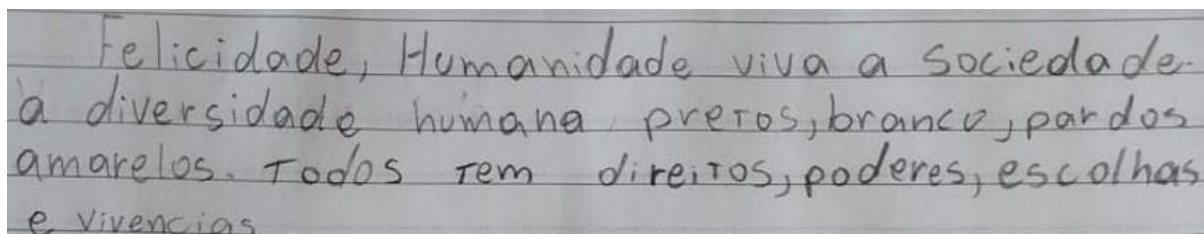
Figura 50 – Trecho de texto escrito por Generosidade



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: Sobre o amor, você conhecer uma pessoa incrível ela te fazer bem todos os dias, fazer questão de estar com você, te passar uma enorme segurança e etc.

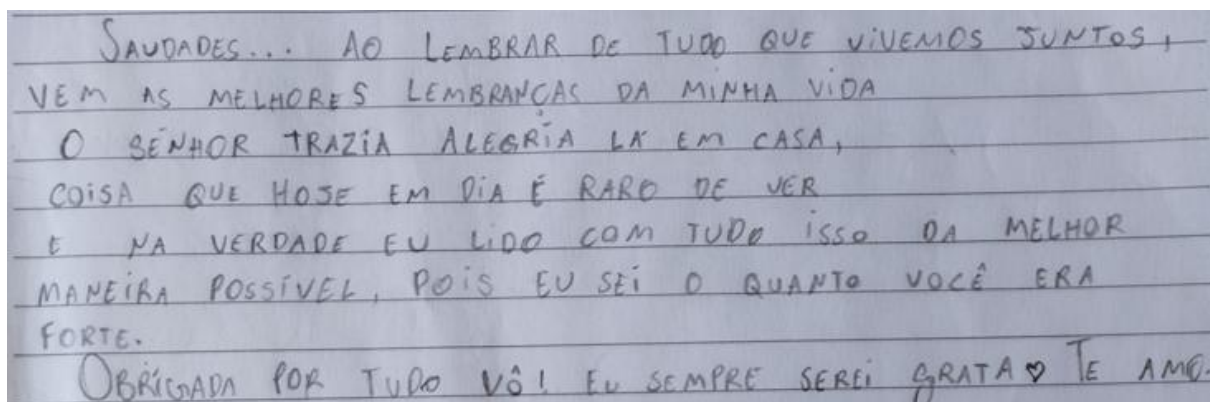
Figura 51 – Texto escrito por Carisma



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: Felicidade, humanidade viva a sociedade, a diversidade humana pretos, branco, pardos amarelos. Todos tem direitos, poderes, escolhas e vivencias

Figura 52 – Trecho de texto escrito por Ritmo

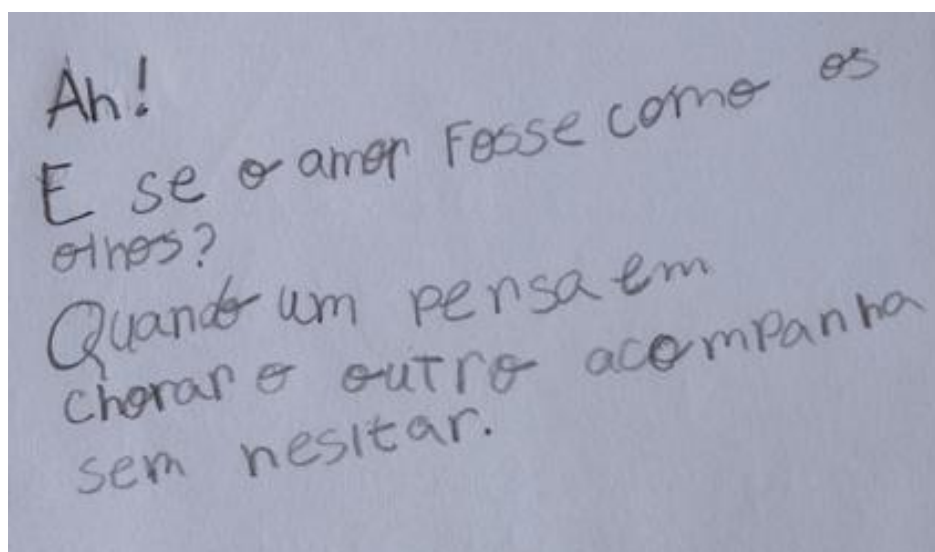


SAUDADES... AO LEMBRAR DE TUDO QUE VIVEMOS JUNTOS,
 VEM AS MELHORES LEMBRANÇAS DA MINHA VIDA
 O SENHOR TRAZIA ALEGRIA LÁ EM CASA,
 COISA QUE HOJE EM DIA É RARO DE VER
 E NA VERDADE EU LIDO COM TUDO ISSO DA MELHOR
 MANEIRA POSSÍVEL, POIS EU SEI O QUANTO VOCÊ ERA
 FORTE.
 OBRIGADA POR TUDO VÔ! EU SEMPRE SEREI GRATA ♥ TE AMO.

Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: Saudades... Ao lembrar de tudo que vivemos juntos, vem as melhores lembranças da minha vida/ O senhor trazia alegria lá em casa,/ Coisa que hoje em dia é raro de ver/ E na verdade eu lido com tudo isso da melhor maneira possível, pois eu sei o quanto você era forte./ Obrigado por tudo vô! Eu sempre serei grata <3 Te amo.

Figura 53 – Texto registrado por Sensibilidade

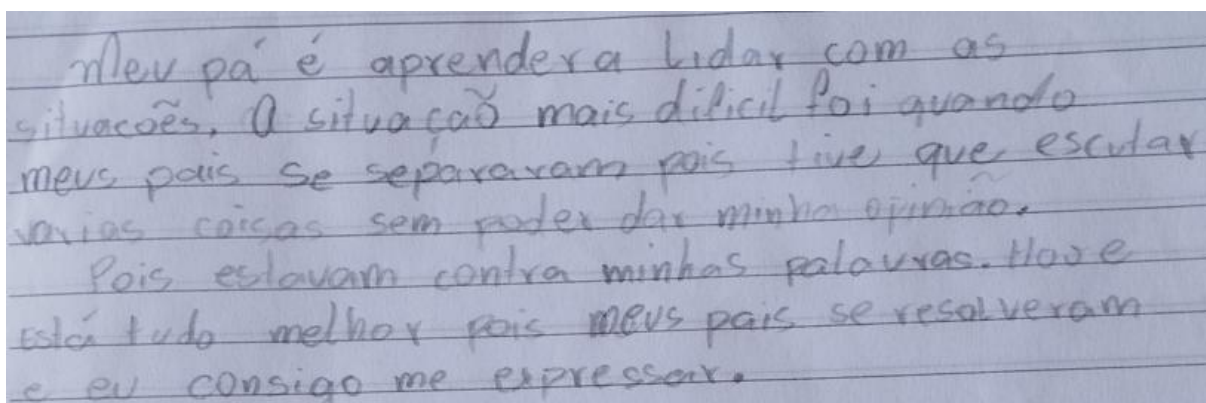


Ah!
 E se o amor fosse como os
 olhos?
 Quando um pensa em
 chorar o outro acompanha
 sem hesitar.

Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: Ah!/ E se o amor fosse como os olhos? Quando um pensa em chorar o outro acompanha sem hesitar.

Figura 54 – Texto escrito por Luz

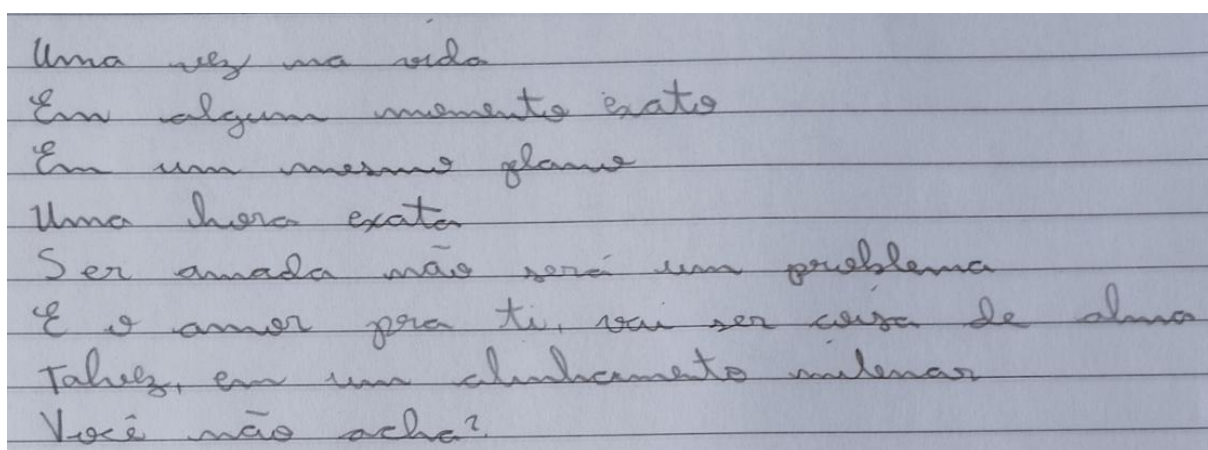


Meu pai é aprender a lidar com as situações. A situação mais difícil foi quando meus pais se separaram pois tive que escutar várias coisas sem poder dar minha opinião. Pois estavam contra minhas palavras. Hoje está tudo melhor pois meus pais se resolveram e eu consigo me expressar.

Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: Meu pai é aprender a lidar com as situações. A situação mais difícil foi quando meu pai se separaram pois tive que escutar várias coisas sem poder dar minha opinião. Pois estavam contra as minhas palavras. Hoje está tudo melhor pois meus pais se resolveram e eu consigo me expressar.

Figura 55 – Texto escrito por Gentileza

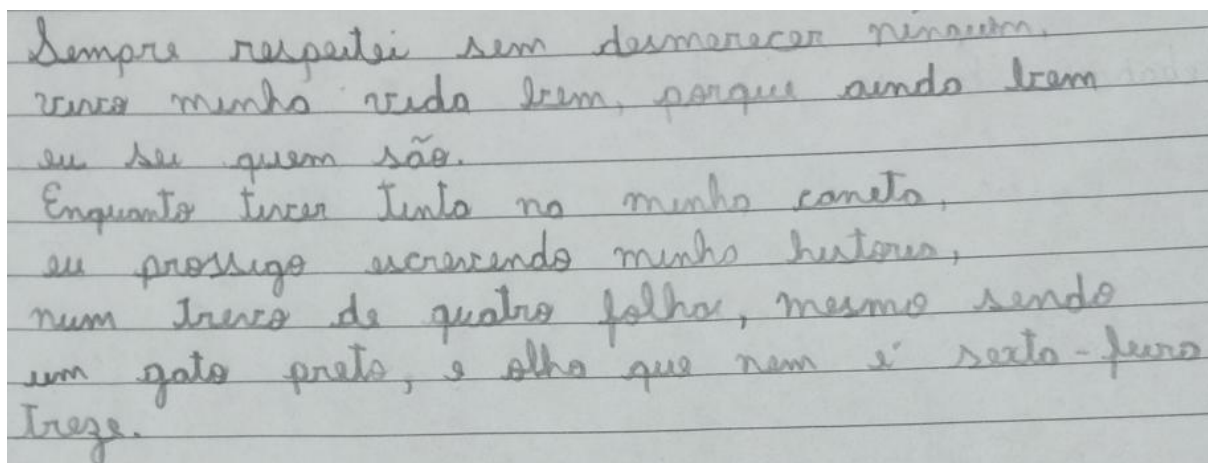


Uma vez na vida
Em algum momento exato
Em um mesmo plano
Uma hora exata
Ser amada não será um problema
E o amor pra ti, vai ser coisa de alma
Talvez, em um alinhamento milenar
Você não acha?

Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: Uma vez na vida/ Em algum momento exato / Em um mesmo plano/ Uma hora exata/ Ser amada não será um problema/ E o amor pra ti, vai ser coisa de alma/ Talvez, em um alinhamento milenar/ Você não acha?

Figura 56 – Texto escrito por Consciência



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: *Sempre respeitei sem desmerecer ninguém./ vivo minha vida bem porque ainda bem eu sei quem são./ Enquanto tiver tinta na minha caneta,/ eu prossigo escrevendo minha história,/ num trevo de quatro folhas, mesmo sendo/ um gato preto, e olha que nem é sexta-feira treze* (Fonte: Portfólio do aluno).

A respeito do registro escrito, os textos acima não contestam muito a norma, apesar de os exemplos que trouxe para os alunos se inspirarem estarem repletos de marcas da variedade social paulistana periférica (“poucas ideia”, “boot”, “dar uma bota”, “tô me lixando”, “vivona e viveno”), os escritos dos alunos guardam apenas algumas marcas de oralidade (interjeições, reticências, vocativos carinhosos como “vô”). Como a proposta era a de um poema falado, escrito para ser lido, a ideia era que eles lessem/recitassem seus textos no sarau da Festa literária da escola (Flipa)⁷⁴, mas no dia do evento apenas duas alunas se arriscaram no microfone. Aquele foi o primeiro ano da Flipa e, ao final do evento, avaliamos que é necessário trabalhar mais a ideia do sarau para que mais alunos leiam seus poemas ou poemas de outros autores.

Concluo que há muitas formas de se trabalhar a norma-padrão e a escrita nas aulas de língua, mas evitar levar textos fora da norma e propor apenas escritas para se atingir o padrão imposto, relegando ao esquecimento os textos orais, os textos poéticos, não é o melhor caminho, e muito menos levar textos registrados em variedades que são estigmatizadas e propor atividades como a de “passar do informal para o formal”, pois isso reforça o preconceito linguístico, já que se parte da ideia de que o texto fora da norma-padrão está incorreto e é preciso corrigi-lo.

⁷⁴ A FLIPA (Festa literária da Pavanatti) acontece na escola desde 2023.

Quando levo músicas e poemas periféricos com temáticas sociais para a sala de aula, insiro esses textos dentro do trabalho dos eixos da disciplina: ouvir a música, ler a letra ou ler o poema, debater os temas levantados pelos versos, registrar a discussão por escrito, e produzir também textos desse campo artístico-literário, como poemas, paródias, letras de música, ou até mesmo textos dissertativos-argumentativos, como um comentário, um artigo de opinião, neste momento sim, podendo trabalhar com a norma-padrão de modo mais monitorado.

Práticas como essas de trabalho com as produções culturais brasileiras periféricas contribuem para se criar em sala de aula um espaço de respeito e valorização da diversidade linguística. Além disso, a apreciação de músicas, poemas e seus versos ampliam o repertório e o desenvolvimento de habilidades de leitura, além de contribuir para ampliar as possibilidades de expressão dos alunos.

9.3. Música “Respeito”: uma resposta ao preconceito

Compartilho agora a produção artístico-literária de uma música. Nem todos os educandos que participaram da música são sujeitos da pesquisa, mas todos possuem autorização de imagem e voz e o videoclipe da canção foi contrapartida de um edital e está publicado no canal oficial da escola. Começo explicando melhor o contexto onde esse projeto se insere.

No final de 2019, a EMEF/EJA Maria Pavanatti venceu a 6ª edição do edital *Educar para transformar* do Instituto MRV com o projeto “Pavaestúdio: Por uma Escola Educomunicadora”. Ao ser contemplada, a escola recebeu verba para a compra de material para a criação de um estúdio para oficinas de fotografia, áudio e vídeo, e também para a contratação deicineiros. No ano seguinte, em 2020, a escola iniciou a implementação do projeto com a criação do estúdio, porém logo veio a pandemia e, assim como as aulas, todos os projetos presenciais foram interrompidos.

Em novembro de 2021, ainda na pandemia, no retorno do ensino remoto, voltamos aos poucos a movimentar esse e outros projetos. Desde a minha chegada na escola, eu já vinha experimentando o trabalho com gêneros multimodais, propondo a produção de fotografia, vídeo-minuto, vídeo-reportagem. Como contrapartida ao

edital que vencemos, para fazermos uso do estúdio e da verba de contratação que ainda nos restava, propus às turmas/sujeitos de pesquisa a produção de uma música.

Na primeira etapa do que organizei na forma de uma sequência didática, realizei com os alunos um estudo da poesia do rap nacional. Ouvimos músicas, analisamos algumas letras, expliquei a eles sobre versos, tipos de rimas, figuras de linguagem e como proposta de produção escrita convidei os estudantes a se expressarem em versos sobre as temáticas sociais mobilizadas pelo rap. Cada estudante escreveu sobre um assunto, se posicionou a respeito de alguma pauta de luta. Assim, de modo coletivo, foi nascendo a poesia da música “Respeito”.

Com as produções das turmas em mãos, reuni os versos em um arquivo digital e juntos lemos o que havia sido escrito por todos. As escritas giravam em torno de um mesmo tema, a denúncia aos vários tipos de preconceito e a defesa do respeito, que é um dos valores do projeto da escola; destacamos os versos que falavam sobre respeito e preconceito de um modo mais geral para compor o refrão da música. Na sequência, fomos juntando e organizando os versos que tratavam especificamente de cada preconceito/violência: o racismo, o machismo, a LGBTfobia, o bullying. E a letra da canção ficou assim:

Respeito é bom e todo mundo gosta
Contra o preconceito respeito é a resposta
Respeito não se compra, se conquista
Mas o mundo anda muito racista e machista
Respeito é bom, todo mundo merece
Quem você ama, até quem você não conhece
Se aprende na escola e com os pais
E não se esquece jamais (Refrão)

Mano, se liga, cara, respeita e aceita
Os mano, as mina, isso não é brincadeira
Tá ficando chato esse desrespeito todo
Macaco, chocolate, isso é o que eu ouço

Em cada cicatriz, só eu sei o que passei
Pra quem ser quem eu sou, mano, eu lutei
Machismo e preconceito de cor
Hoje eu transformo em rima toda essa dor

Muitos diz valoriza as mina
Mas onde tá esses cara quando ela é vítima?
Minuto a minuto mais um abusador
Que estupra mas que não paga pela dor
Tem gente que ri, machuca quem é gay
Respeitar LGBT, mano, tá na lei

“Traveco, viado, sapatão?”
Será que não entende que isso é opressão?

No dia a dia vivendo a nossa luta
Preconceito pela nossa cor,
Que isso, meu senhor?
Todo dia é uma luta pra conseguir
O que eu quero
Se vissem o que eu faço
Eles me levariam a sério

Sobre respeito eu me empenho
Vergonha de falar eu não tenho
Respeito é essencial
Todos devem ter, igual digital

(Leitura)

*Sim, escura, negra, mulata, como você quiser chamar
Amo a minha cor, isso não me faz diferente de você
Eu também como, eu também corro, eu também leio, eu também estudo
Mas obrigada por me achar diferente
Pelo menos eu tenho um coração bom e humilde
Não como as pessoas, sempre julgam sem ver o que tem por dentro
Obrigada por me mostrar que eu não preciso ser como todo mundo
Para me sentir bem comigo mesma
Obrigada por ser como eu sou: a menina mulata*

E aí parceiro, eu quero te falar
Que ofendendo as minas isso já não dá
E aí galerinha, que chega xingando todo dia
Saiba que isso não é brincadeira
Pode pegar mal pra sala inteira

Respeito hoje é tudo
Juntos podemos salvar o mundo

Querem julgar e controlar
A minha forma de ser e de amar
Palavras ofensivas sempre ouvi
Levantaram a mão, mas eu resisti

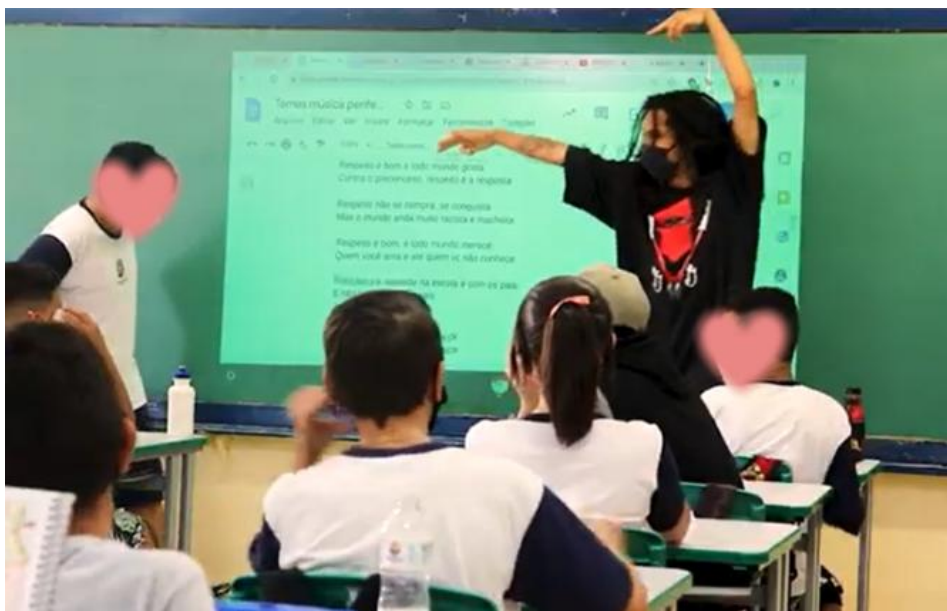
Você não sabe o que eu sofri
Eu sorria enquanto comia capim
Isso se chama bullying
E os cara que fizeram isso saíram impune
Esse povo não educação
Como se convive nesse mundão?
Tem que respeitar pra poder conversar

Não tem como controlar
A sexualidade do outro
Cada um nasceu de um jeito
E não tem como nascer denovo

Com a letra pronta, apresentei a proposta à gestão da escola⁷⁵, a de transformar os versos que já havíamos feito em sala em uma música, com uma melodia, ou melhor, um *beat* (batida), com os alunos cantando a letra. Ainda naquele novembro, a escola contratou um artista para dar encaminhamento ao trabalho da música com as turmas: Miguel Passará (nome artístico). Quando surgiu a ideia de uma produção de uma música, logo pensei no Miguel, que além de músico, rapper, é educador popular, editor de material audiovisual, produtor de conteúdo em plataformas digitais, um jovem multiartista.⁷⁶

Durante a oficina, Miguel falou sobre o movimento hip-hop, ensinou à garotada sobre *flow*, o ritmo com que o MC encaixa a sua rima na melodia da música. Apresentamos a ele a nossa letra e depois desse trabalho com o coletivo maior de alunos, o artista convidou quem gostaria de cantar/gravar a música. Esse trabalho de gravação, como se pode ver no clipe, foi realizado no pequeno estúdio da escola. Posteriormente, em seu estúdio pessoal, na sua casa, Miguel realizou todo o trabalho de criação de um *beat* autoral, fez a edição das vozes dos alunos, e a música nasceu.

Figura 57 – Miguel com a turma do 7ºB durante a oficina de hip-hop



Fonte: Arquivo da autora (2021)

⁷⁵ A equipe de gestão da escola é composta pelos orientadores pedagógicos já mencionados, pelas vice-diretoras, à época Cristiane Aparecida Ramos (que se removeu e hoje o cargo é ocupado por Ana Elisa Jacob) e Márcia Aparecida Ramos Zauza, e pela diretora Sandra Shafirovits.

⁷⁶ Conheci Miguel nos meus primeiros anos na rede municipal de Campinas. Fui sua professora de redação em um projeto de preparação para vestibulinhos na EMEF/EJA Dr. João Alves dos Santos. Conheça mais sobre o trabalho do artista no *Instagram* em @artistapassara

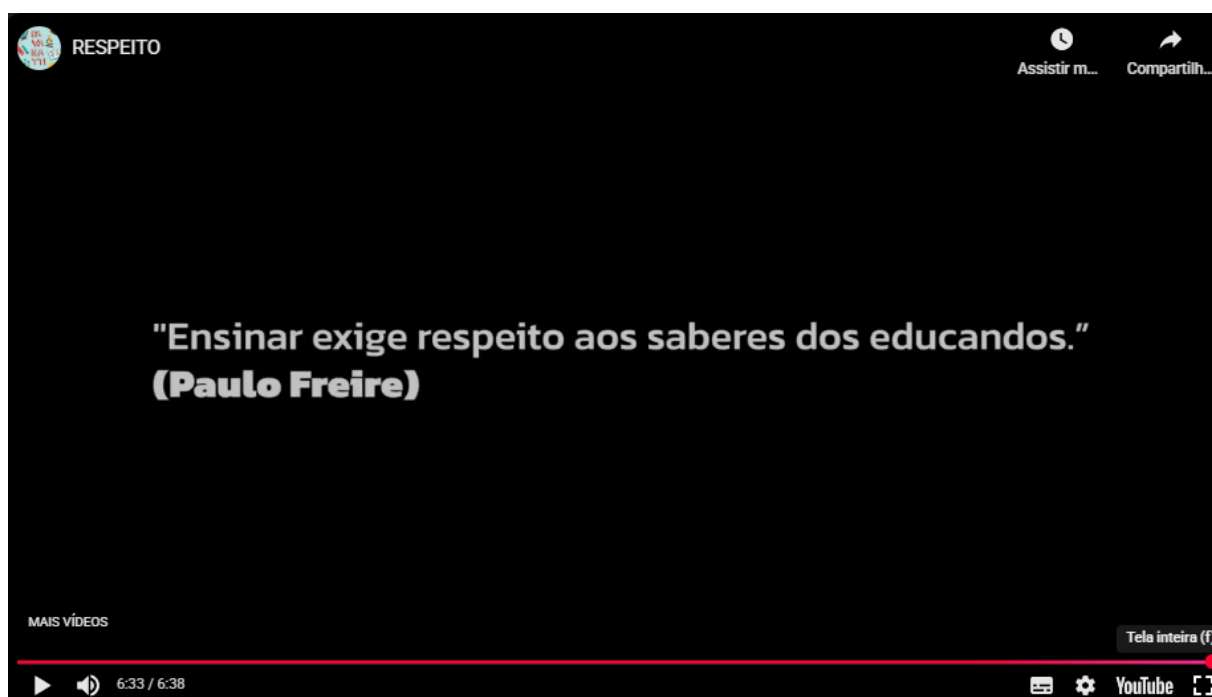
Já estava no final do ano e 2021 se encerrou sem lançarmos a música, pois a ideia era produzirmos um videoclipe. No ano seguinte, com as mesmas turmas, conversei com os estudantes sobre a música e sobre a concepção do clipe, sobre qual mensagem que as turmas iam querer passar, como iríamos concluir esse projeto maior, de lançar a música “Respeito”.

E a partir dessas reflexões, pensamos juntos na estética do videoclipe e combinamos de gravar cenas dos garotos com jaquetas ouvindo alguma música de rap (a canção escolhida foi “Da ponte pra cá”)⁷⁷, de filmar os jovens fazendo pose em frente a um dos grafites da escola, de inserirmos também gravações das nossas aulas, especialmente dos momentos das músicas nas aulas, de acrescentarmos cenas das turmas interagindo, se abraçando, correndo, dançando, ou seja, imagens em movimento que mostrassem as identidades, os gostos, as formas de interação e, no complemento ou contraponto a essas imagens, cenas das turmas estudando, prestando atenção nas aulas, fazendo provas, na biblioteca, escolhendo livros, lendo, escrevendo. Concordamos que essa seria uma boa maneira de rompermos com os estereótipos que se tem a respeito do jovem estudante periférico, o de que não estuda, não gosta de ler, não gosta de escrever, não pensa no futuro.

A narrativa da produção dessa música pela minha escrita com certeza não dá conta de transmitir todo o processo que foi trabalhar com a palavra para além do texto escrito e falado, eu nem se quer tenho compreensão de todos os sentidos que se produzem em sala de aula e na escola ao ampliar o trabalho para além do verbal, mobilizando outras linguagens, a palavra cantada, a imagem em movimento, o corpo comunicando. E a história não termina aqui. Ela continua e se eterniza, o clipe da música pronto e lançado no canal da escola ao final de 2022 e se tornando material das minhas aulas em 2023, 2024, 2025 com outras turmas, cantando naquele coro de aluno que professora adora ouvir: “Respeito é bom e todo mundo gosta/ Contra o preconceito respeito é a resposta”.

⁷⁷ Música também dos Racionais, cujos versos fazem referência à estética/vestimentas do rap: “E pra você que está pensando em fazer um pião/ Pegue seu bombojaco e sua toca/ Porque faz 10°C em São Paulo”

Figura 58 – *Print* da citação que finaliza o videoclipe⁷⁸



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FXdMizBfMuM>

⁷⁸ Para acessar o videoclipe da música, pressione a tecla CTRL em cima do link e clique ou copie o link e cole em seu navegador.

10. PRÁTICAS DE LETRAMENTO: DO ORAL AO ESCRITO, DAS VARIEDADES PADRÃO À LIVRE EXPRESSÃO

Os caminhos que apresentei até aqui são encruzilhadas da língua. A oralidade é uma das vias, a ser percorrida com o trabalho com a palavra falada, por meio de gêneros orais como rodas de conversa, assembleias e debates, e as questões éticas que envolvem a comunicação (que é sobretudo falada) entre professor e aluno. Na roda da oralidade, também entra o trabalho com as músicas das culturas periféricas juvenis do rap e do funk, a palavra cantada, e, já cruzando com a via da palavra escrita, surgem as práticas com a poesia.

A partir deste capítulo, os caminhos da palavra se abrem para um trabalho variado com a escrita, em uma multiplicidade de gêneros, inseridos no contexto de práticas de letramentos diversos. Tendo a Pedagogia do Respeito como base, o trabalho com a escrita (na norma ou fora da norma) dialoga com a oralidade e com outras modalidades, em um caminho que vai do oral ao escrito, do verbal ao não-verbal, do padrão às variedades linguísticas.

10.1. Da fala para a escrita, da escrita para a fala

A tradição escolar, durante muito tempo, resumiu o ensino de língua à prescrição de regras gramaticais para a escrita, limitando a expressividade, o desenvolvimento de competências comunicativas e criando barreiras entre os falantes e sua própria língua.

Ao negligenciar as práticas de oralidade e as variedades não-padrão (uma nem sempre é sinônimo da outra, há textos orais padrão e há variedades de escrita fora da norma), exclui-se também os saberes dos educandos, que dominam essas modalidades de uso da língua, as variedades de sua região/grupo social, as variedades sociais populares, que costumam ser desprestigiadas e seus falantes, alvo de preconceito linguístico. O ensino prescritivo de língua é um prato indigesto que alimenta a baixa autoestima linguística.

Esta tese não teve como objetivo tratar do ensino da modalidade escrita isoladamente, mas do ensino de língua em geral e da defesa de caminhos (princípios, posturas e práticas) que possam combater o preconceito linguístico, que é reforçado por um ensino linguístico prescritivo, que ainda hipervaloriza a norma-padrão e hierarquiza a escrita em detrimento da oralidade. Por isso, minha escolha foi mostrar recortes onde a escrita não aparece de forma isolada e sim dialoga com a oralidade e com outras modalidades, além de demonstrar como é possível trabalhar a norma-padrão escrita no diálogo com outras variedades. Apresento a seguir o que considero um trabalho que se baseia em uma perspectiva democrática e pluralista de língua.

Começo citando cenas do trabalho com a escrita no contexto de uma aula dialogada. Ao propor uma produção escrita à turma do 9º ano, o diálogo que acontece é este:

Diálogos de sala de aula 10

Destinamos um tempo do planejamento a pensar o acolhimento a ser feito nos primeiros dias de aula e ficou combinado de pensarmos com os alunos formas de acolhimento de todos os anos para os 6.º anos. Hoje, quarta, foi a vez do 9º ano preparar sua dinâmica de acolhimento. Conduzi a preparação desta atividade no 9º ano B, que ficou responsável por acolher o 6º ano B e eles sugeriram a escrita de uma carta de boas-vindas.

Como em toda produção de texto, antes de os alunos começarem, converso com eles sobre o contexto de produção do texto. Já sabemos o gênero (carta), o público-alvo/destinatário, alunos do 6º ano, os mais novos em idade e recém-chegados ao período da tarde/ciclo 3. Converso com os alunos sobre como iríamos divulgar/entregar a carta, se digitar a mesma mensagem e imprimir, se fazer cada um uma carta, se ler na sala para os destinatários, se somente entregar, em uma comissão ou todos da turma, cabem todos vocês na sala do 6º ano? Vai precisar ser uma comissão, sugiro. Explico que faremos na sala na turma acolhida porque os pequenos do 6º ano estão tímidos. Para o 6º ano, a interação com os alunos mais velhos do período, do 9º ano, gera um misto de timidez, ansiedade, curiosidade, empolgação. Sugiro uma carta coletiva para agilizarmos, não temos tanto tempo para a produção/preparação do acolhimento. Elegemos uma comissão que fará a leitura da carta na turma acolhida. Eu fico responsável por imprimir uma cópia. Espelho a tela do computador no projetor multimídia para começarmos. Antes, ainda, pergunto: em qual modalidade da língua vamos escrever? Formal, informal? Em tom de brincadeira, um dos garotos sugere uma saudação: “Salve, quebrada!”. A gente ri, concluimos juntos que não precisa ser nem muito informal, com gírias e nem super formal, combinamos de ser uma linguagem descontraída, leve e um texto curto, para que na leitura os alunos que estiverem escutando não dispersem. Começamos com “Estamos aqui para lhes desejar...”. Alguém observa que está muito formal e reescrevemos: “Estamos aqui para desejar a vocês”. Aproveito e reviso a noção de pronome, ressaltando a substituição do pronome pessoal oblíquo “lhes” pelo pronome “vocês” precedido de preposição “a”. Continuamos, já ao final do texto há um “que sintam-se...”. Há novamente uma questão pronominal, mas não me detenho nela, eles percebem o tom de formalidade na ênclise e corrigem na sequência usando próclise “que se sintam”. Segue a produção completa:

CARTA DE BOAS-VINDAS PARA O 6.ANO

Boa tarde, 6º ano B

Somos alunos do 9º Ano B e estamos aqui para desejar a vocês que sejam bem-vindos ao período da tarde. Este ano se inicia um ciclo de novas amizades, descobertas, aprendizados. Vocês chegaram ao ciclo 3 do ensino fundamental e agora terão novas responsabilidades, com novos professores. Que seja um ano de muito estudo, muita alegria e que todos os dias vocês se sintam bem e acolhidos. Aproveitem cada minuto! Estamos com vocês!

(Registro da professora, 08 de fevereiro de 2023)

Vemos acima que o clima para a produção textual coletiva é democrático, de colaboração, antes de começar e durante a escrita, muitas questões são colocadas e escolhas vão sendo feitas, quanto ao gênero (a sugestão de uma carta), à autoria (se individual ou coletiva), ao suporte do texto e às formas de divulgação (se digital ou manuscrito, quem irá ler) e especialmente quanto à modalidade de uso da língua. Tudo é dialogado e a turma vai fazendo as melhores escolhas de acordo com o contexto de comunicação e seus objetivos, acolher uma das turmas de 6º ano recém-chegada ao período. Quem melhor do que os próprios alunos para saber qual modalidade da língua, quais vocativos, termos, construções frasais a serem usadas para dialogar com seus colegas de escola?

Ensinar a pensar desse modo sobre a língua, de forma contextualizada, é ensinar os alunos a pensar certo, ensiná-los a respeitar e valorizar as variedades da língua e saber escolher qual modalidade atende melhor aos seus propósitos de comunicação. E é preciso insistir, nem sempre a norma-padrão e seu excesso de formalidade são bem-vindos. A modalidade ou variedade de uso da língua é condicionada pelo gênero e, este, por sua vez, surge de uma vontade discursiva. Tínhamos, naquele início de ano letivo, a vontade de comunicar nossas boas-vindas ao 6º ano, uma ideia que surgiu na reunião de professores e foi repassada às turmas. No diálogo (oralidade) com uma das turmas, surge a escrita de uma carta coletiva a ser lida (oralidade) para os colegas mais novos e, sendo esse tipo de carta um gênero de cunho pessoal, a aproximação ou distanciamento da norma-padrão é uma questão que não pode deixar de ser considerada. Ou seja, toda a situação de comunicação importa para que se façam escolhas linguísticas, gramaticais, lexicais, sintáticas, discursivas.

10.2. A escrita jornalística como prática de letramento

Por um bom tempo no ensino de língua, escrever se resumia a redigir uma “redação”, nome genérico que se referia ao exercício de escrever na escola. Em minha dissertação de mestrado (Vieira, 2013), cujo foco foi o ensino da escrita, podemos ler:

No que tange à escrita e seu ensino, interesse desta pesquisa, por muito tempo ensinar a escrever significou exercitar técnicas de redação com tipos textuais limitados: a descrição nas séries iniciais, posteriormente a narração, até se chegar, nos anos escolares finais, à dissertação. Como essas tipologias textuais dificilmente surgem de maneira isolada nos textos que circulam socialmente, a própria escola se encarregou de forjar formatos textuais para que fosse possível aprender a descrever, depois a narrar e por fim a dissertar. Criam-se, assim, as redações escolares, “textos” sem materialidade concreta e social, que circulam apenas na escola. Pseudotextos, cuja razão de ser é controlar o que o aluno sabe, não sobre o escrever, mas sobre as técnicas de redação, nas quais a escola julga se esgotar todo o processo de aprendizagem da escrita (Vieira, 2013, p. 41).

O ensino da escrita precisa ter sentido, propósito e interlocução. Se o trabalho com a escrita não pode se resumir a escrever textos em formatos artificiais, escrever também não pode se limitar ao estudo e produção de gêneros como receita, relato, biografia, conto, crônica, notícia, entrevista, reportagem para fins de exercício e avaliação. O ensino da escrita como letramento envolve aproximar as práticas de escrever na escola das práticas reais de escrita da sociedade. Na vida social, escrevemos a partir de uma necessidade comunicativa, geralmente, para nos comunicarmos com alguém ou conosco mesmos, registrarmos nossas memórias, nossas reflexões, ou seja, escrevemos para sermos lidos pelos outros, para lermos a nós mesmos, e não apenas para treinar a letra, a ortografia, as convenções gramaticais, os formatos ou mesmo os gêneros textuais.

Para exemplificar, trago como exemplo a escrita jornalística na perspectiva do letramento (Soares, 2002, 2004; Kleiman, 1995). Ensinar a ler e escrever textos jornalísticos de fato envolve discutir o que é jornalismo, como nasce e funciona a imprensa, que interesses e ideologias disputam sentidos na mídia, como se identificam *fake news*, como se constrói a credibilidade de uma fonte, como definir

uma pauta, como levantar informações para a produção dos textos, isso tudo de forma mais ou menos aprofundada a depender do ano de escolaridade das turmas.

Uma das melhores formas de fazer esse trabalho na escola é engajar os estudantes em um projeto de jornal, o que envolve também pensar a identidade desse suporte de comunicação, decidir com os estudantes o nome do jornal, o meio de circulação e alcance (se mural, se impresso ou digital), o público-alvo, os processos de elaboração, que vão desde o levantamento de pautas e informações, passando pela escrita e revisão dos textos, a produção e/ou curadoria de imagens, até a diagramação do texto para fazê-lo circular. Pensar com os alunos todo esse contexto de produção e circulação dos textos faz parte do processo de ensinar a escrita.

Ou seja, ensinar e aprender a escrita em sua variedade e complexidade envolve muito trabalho (e não exercício). Segundo Sírio Possenti (1996, p. 48), em *Por que (não) ensinar gramática na escola*, esse é o trabalho a se fazer na escola:

Falar é um trabalho (certamente menos cansativo que outros). Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas, não são exercícios. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula. Para se ter uma ideia do que significaria escrever como trabalho, ou significativamente, ou como se escreve de fato "na vida", basta que verifiquemos como escrevem os que escrevem: escritores, jornalistas. Eles não fazem redações. Eles pesquisam, vão à rua, ouvem os outros, lêem arquivos, lêem outros livros. Só depois escrevem, e lêem e relêem e depois reescrevem e mostram para colegas ou chefes, ouvem suas opiniões, e depois reescrevem de novo. A escola pode muito bem agir dessa forma... desde que não pense só em listas de conteúdos e em avaliação "objetiva" (grifo do autor).

Embora o ideal seja que gêneros jornalísticos sejam produzidos e divulgados dentro de um projeto de jornal escolar, conforme muitas escolas e educadores realizam país afora, e conforme eu fiz com muitas turmas ao longo da carreira, muitas vezes, dadas as nossas condições de trabalho, não é possível desenvolver um projeto mais amplo e contínuo de jornal escolar. E, ao escolarizar as práticas de leitura e escrita, costumamos fazer adaptações: um jornal da turma, um jornal mural, uma edição por semestre, apenas uma edição anual, o professor como revisor/diagramador, uma versão em arquivo digital, etc.

O trabalho com a escrita jornalística, que compartilho a seguir, aconteceu no contexto da pandemia. Naquele ano de 2022, de retorno ao ensino presencial, ainda com regras para estarmos em sala de aula, como uso de máscaras e distanciamento social, não foi possível engajar de imediato os educandos em projetos de mais fôlego, não tínhamos um projeto de jornal escolar encaminhado, que, conforme o planejamento da disciplina de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino fundamental, em nossa unidade, costumamos iniciar com as turmas durante o 6º e 7º ano. A pandemia desorganizou o currículo e descontinuou muitos dos nossos projetos.

A título de exemplo, em 2018, na mesma unidade escolar, eu havia desenvolvido com turmas de 6º e 7º anos um projeto de jornal escolar, o “Pavajornatti”. E foi apenas mais recentemente, em 2025, que retomei o projeto com turmas de 7º anos, com uma nova identidade, agora temos o “JOP - Jornal dos Pavanáticos”. Há, na descontinuidade desse projeto, tanto a questão da pandemia, quanto também um pano de fundo da minha jornada de trabalho. A partir de 2021, eu passei a dividir a minha jornada de trabalho em duas escolas, pois, com o fechamento de uma das turmas na minha escola sede, perdi aulas e precisei compor meus tempos pedagógicos com turmas em outra unidade.

Nesse contexto, o trabalho com a escrita jornalística precisou de adaptação. Escolhemos fazer apenas uma produção de cada gênero estudado e expor as escritas na Mostra de Trabalhos.⁷⁹ As produções foram feitas por grupos de estudantes de ambas as turmas, no segundo semestre do ano de 2022 (8º ano). O trabalho com os grupos durou algumas semanas e foi articulado ao estudo do jornalismo. Partimos do estudo do vídeo “Como nasce uma notícia?”, produzido pela BBC News Brasil (2019), um material feito para fins didáticos e que inclui atividades na descrição do link. A partir desse material, estudamos os gêneros do jornal lendo jornais físicos e digitais, fazendo fichas de leitura, análises, entre outras tarefas.⁸⁰

No momento da proposta de produção, solicitei que as turmas se organizassem em grupos e levantassem pautas (dentro do recorte do contexto escolar) que

⁷⁹ A Mostra de trabalhos da escola é um evento anual, que integra os três períodos/segmentos da escola e tem como objetivo expor os trabalhos e projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo por todas as turmas. A montagem/exposição dos trabalhos é feita um dia antes por alunos e professores e durante o evento os próprios alunos apresentam seus trabalhos/falam de suas exposições junto com seus professores. A Mostra acontece entre novembro e dezembro, como atividade de encerramento do ano letivo e é aberta a toda a comunidade escolar.

⁸⁰ Nas diversas etapas de estudo dos textos, a leitura e a escrita surgem como tarefa. A questão é que essa não pode ser a única função da escrita na escola.

pudessem virar notícias, reportagens ou artigos de opinião. As escolhas foram: uma notícia sobre um evento da escola, três reportagens (uma sobre violência escolar, uma sobre machismo e uma outra reportagem sobre saúde mental), uma matéria sobre a história da patronesse da escola Maria Pavanatti e um artigo de opinião sobre racismo.

Para a produção dos textos, orientei que os grupos fizessem um levantamento de dados pela escola, realizando pesquisas por amostragem, entrevistas e uma pesquisa de documentos na própria escola, no caso do grupo que escolheu escrever sobre a patronesse e precisou fazer esse levantamento de informações. Depois desse levantamento de dados, de realizarem as entrevistas, os grupos fizeram suas versões dos textos, revisaram, e digitaram suas matérias. Não consegui envolvê-los apenas na etapa final de diagramação do material, que seria importante que fosse feita pelos próprios alunos e acabou sendo realizada por mim e pela professora de Geografia⁸¹, que conferiu as pesquisas, o uso dos dados nos textos e fez a arte digital final.

Reunimos essas produções para expor durante a Mostra de trabalhos e também fizemos circular uma versão em PDF no grupo de *Whatsapp* dos professores e das turmas. A exposição foi feita com o título de “Matérias jornalísticas”, pois não tínhamos, como já compartilhado, um jornal escolar, o que demandaria um tempo maior de trabalho e ter mais textos produzidos, especialmente notícias. A seguir, compartilho parte deste material, escolhi trazer as três reportagens, pois, além de serem do mesmo gênero, elas se relacionam tematicamente. O material completo exposto continha seis textos.

⁸¹ Agradeço à professora Viviane Lousada Cracel pela parceria.

Figura 59 – Reportagem sobre violência escolar



MATÉRIAS JORNALÍSTICAS

PRODUÇÃO TEXTUAL DOS 8º ANOS A E B | 2022

VIOLÊNCIA ESCOLAR

| 8º ano B

A violência escolar é algo que vem aumentando cada vez mais nas escolas, e isso vem afetando cada vez mais os alunos, que têm medo de falar para os pais e gestão da escola, o que acaba resultando nos alunos mais desconcentrados e dispersos. Situações de violência escolar podem fazer a pessoa ficar solo, ter vergonha de lugares públicos, e por medo ou vergonha não querer ir para a escola e até pegar trauma do ambiente escolar. Também pode resultar em depressão, automutilação e até pensamentos suicidas. A violência na escola pode afetar também na convivência em suas casas, fazendo as crianças e os jovens apresentarem comportamentos estranhos diante dos pais e familiares.

Em uma pesquisa por amostragem que nós, alunos do 8ºB, fizemos com o período da tarde do 6º ao 9º ano, percebemos que

temos sim índices de violência, como bullying, racismo, machismo e outros. Dos 58 alunos que responderam a pesquisa, 37 disseram que já sofreram bullying, um número menor (10 alunos) respondeu que já sofreu racismo. Das 32 meninas que participaram, 12 delas apontaram já terem sofrido machismo. Outros tipos de preconceito também apareceram como gordofobia, homofobia/lgbtfobia e xenofobia.

Por isso temos que cada dia melhorar nossa convivência na escola, várias vezes acontece brincadeira sem graça, terminando com bullying e outros tipos de preconceito. Precisamos evitar que isso aconteça e cause danos no psicológico de crianças e adolescentes, fazendo com que eles não saiam de suas casas tendo medo de serem julgados, por isso temos que melhorar a convivência escolar.



Momentos de escuta e conversa com os alunos são formas de combater a violência na escola

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022)

Figura 60 – Reportagem sobre o machismo

O QUE OS ALUNOS ACHAM SOBRE O MACHISMO?

| 8º ano A



Meninas na Oficina de Hip Hop grafitando o muro da escola

Aqui na escola Maria Pavanatti Fávaro entrevistamos alguns alunos sobre o tema do machismo.

De todos os entrevistados, meninos e meninas dos 8º e 9º anos, ninguém apoia o machismo, essas pessoas acham isso falta de maturidade, falta de respeito e como dizem alguns alunos, "machistas são idiotas".

Muitas meninas falaram que já sofreram desigualdade, preconceito, palavras que não gostaram e que ninguém gostaria de ouvir, as meninas que sofreram desigualdade falaram que até mesmo seus parentes falaram que só porque elas eram mulheres não podia fazer o que elas queriam, como jogar bola, soltar pipa,

andar de skate, sim têm algumas famílias que não gostam que suas filhas andem de skate, brinquem de carrinho etc...

Muitas famílias obrigam suas filhas a limpar a casa, lavar a louça, fazer comida e lavar a roupa etc., sem dividir as tarefas com seus irmãos, se tiverem ou outros membros da família.

Lembrando que o machismo é um preconceito, expresso por opiniões e ações, que vai contra a igualdade de direitos entre homens e mulheres, favorecendo os homens e prejudicando as mulheres e meninas.



Meninas do 9º ano em frente a um dos muros grafitados da escola.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022)

Figura 61 – Reportagem sobre saúde mental

PRECISAMOS FALAR DE SAÚDE MENTAL

| 8º ano A

Atualmente a saúde mental dos jovens e adultos tem sido um problema com o qual temos de lidar todos os dias. Principalmente os adolescentes vêm sofrendo de problemas como ansiedade, depressão, transtornos alimentares entre outros. O número de jovens nessas condições tem crescido cada vez mais e isso só piorou quando entramos na pandemia.

Em muitos casos esses sintomas surgem devido a problemas na família ou na escola, mas devido à pandemia esses sintomas começaram a aparecer por conta do distanciamento social, os jovens acabaram se afastando de seus amigos o que fez com que comesçassem a se sentir sozinhos ou insuficientes devido aos padrões que vêm sendo impostos pela sociedade. O que acaba os levando a se automutilarem, desenvolverem ansiedade, depressão ou até pensar em cometer suicídio.



Pensando nisso, nós, alunos do 8º ano A, organizamos uma pesquisa com alguns alunos entre 6º e 9º ano, o objetivo era saber como anda a saúde mental de nossos colegas. Decidimos que seriam entrevistados 44 alunos sendo quatro alunos (duas meninas e dois meninos) por classe. Os resultados que obtivemos foram:



Dez (10) alunos responderam que a sua saúde mental não vai bem (ruim);



Dezoito (18) alunos responderam que sua condição de saúde mental está "mais ou menos";



Dezesseis (16) alunos, menos da metade, responderam que estão com a saúde mental em dia (boa).

Outro dado que chama a atenção é que, dos dez estudantes que apontaram a saúde mental como estando ruim, oito são meninas e apenas dois são meninos.

Sobre já terem procurado um psicólogo, apenas 7 alunos responderam que sim, que já buscaram por esse profissional.

Concluimos que este problema está presente na escola entre os nossos colegas e que temos que buscar formas de ajudar uns aos outros.

Alunos dos 8º anos e a professora Karina, em um dia de atividades do Setembro Amarelo

Fonte: Arquivo da pesquisa (2022)

O trabalho com textos jornalísticos, na perspectiva do letramento, busca não apenas que os estudantes se apropriem de aspectos léxico-gramaticais das variedades mais cultas, de convenções do padrão gramatical, mas que possam “[...] adquirir familiaridade com as práticas socioculturais da escrita [...]” (Faraco, 2008, p.

169). Muitos são os aspectos que envolvem a expressão escrita, a partir dos quais as variedades padrão se realizam, sendo esses de natureza lexical, gramatical, sintática, discursiva, semiótica.

Em termos de escolha de léxico e construções gramaticais e sintáticas, os textos se aproximam das convenções da norma-padrão, mas as marcas de autoria, de serem textos de sujeitos em fase de aquisição desse tipo de escrita, são perceptíveis e se revelam no uso de certa coloquialidade, repetição e imprecisão de termos (“A violência escolar é *algo* que vem aumentando *cada vez mais* nas escolas, e isso vem afetando *cada vez mais* os alunos”/ “*Aqui na escola* Maria Pavanatti Fávaro entrevistamos alguns alunos”).

Podemos perceber ainda que se trata de uma construção que segue uma estrutura simples de introdução, desenvolvimento com a argumentação focada em apresentação e análise de dados das pesquisas feitas na própria escola (argumento por evidência) e uma conclusão, sem uma solução clara e muito objetiva de intervenção aos problemas levantados.

Como professora, fiz algumas intervenções, ajudei-os no processo de escrita, principalmente quanto à estrutura e desenvolvimento da textualidade, à coesão e coerência das ideias. Conforme Geraldi (1984), na prática de produção de texto, o professor assume o papel de coenunciador do texto do aluno, pois se preocupa em auxiliar o estudante a alcançar os propósitos comunicativos previamente determinados. O professor ensina a escrever quando

[...] assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um coenunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer (Geraldi, 2010, p. 98).

Escrever se aprende escrevendo, revisando e reescrevendo. O texto, além de passar por autocorreções, também pode ser aprimorado com sugestões de outros leitores/escritores, e aí o professor tem papel fundamental. Tão importante quanto trazer atividades e propostas significativas para o aluno se familiarizar com os caminhos da escrita é a postura do professor diante desse processo de aprender a escrever que os alunos vivenciam nessa fase da escolaridade. A posição do professor

de língua precisa se deslocar do papel de corretor, avaliador, detentor dos mistérios da escrita, e passar a ser o de como mediador da relação aluno/escrita.

Ressalto que essa foi uma das primeiras experiências dos estudantes com essa prática discursiva jornalística e o início do desenvolvimento da argumentação em textos escritos. Ao longo do ciclo (8º e 9º ano), o trabalho com estruturas textuais semelhantes de modo coletivo e individual foi se multiplicando, com propostas como artigos de opinião, carta argumentativa (de denúncia, de solicitação/reclamação), resenha de livros, redação dissertativa-argumentativa. Dada a extensão deste trabalho, precisei selecionar quais práticas apresentar e analisar.

10.3. Escrita livre, livre expressão

A escrita na escola é uma temática que me acompanha desde o início da carreira e, como já mencionado, foi tema da minha pesquisa de mestrado (Vieira, 2013). Em *Escrever na escola: o trabalho pedagógico e a formação de alunos escritores*, problematizo o trabalho com a escrita nos seguintes termos:

Embora a escrita seja usada pelos falantes sempre em situações reais de comunicação, costuma ser trazida para o ambiente escolar de maneira fragmentada, totalmente desvinculada dos verdadeiros contextos em que costuma surgir. Escrever na escola nem sempre se apresenta aos alunos como convite e sim como tarefa, como forma de avaliar, de controlar os pormenores que o aluno sabe, ou melhor, *não* sabe da escrita. Sob o signo do não, os erros são destacados e os acertos, esquecidos (Vieira, 2013, p. 55-56).

Da professora iniciante à professora que sou hoje, continuo buscando apresentar a escrita como um convite, variando os suportes e os meios de divulgação dos textos dos alunos. Durante o mestrado, o trabalho com as minhas primeiras turmas e que se tornaram dados de pesquisa era o da escrita em diários e gêneros jornalísticos que compuseram uma revista escolar. Isso antes do acesso irrestrito na escola a dispositivos eletrônicos como computadores. A escrita era, sobretudo, manuscrita e os diários surgiram como uma novidade à escrita no caderno, à escrita feita para colocar nos murais, como os cartazes e jornais murais que fazia com as turmas. Eram outros tempos.

Conforme descrito no capítulo introdutório, no tópico “Dados da pesquisa”, como os tempos são outros, pensava que o uso da escrita manuscrita diminuiria drasticamente após a experiência intensa com as TDICs durante a pandemia, e o surgimento de ferramentas digitais variadas para ensinar e aprender. Porém, isso não aconteceu, e os “letramentos da letra”, incluindo os manuscritos, passaram a conviver com os multiletramentos. Assim, conforme já relatado, durante o ano de 2022, cada aluno passou a ter um portfólio de escrita para organizar seus textos manuscritos.

De início, trabalhei com os gêneros textuais mais clássicos: carta, relato, biografia, artigo de opinião. Os alunos se engajaram na ideia de manter seus portfólios organizados. Parece algo pouco significativo, mas uma simples pasta, nova, colorida, e folhas de fichário com bordas de cores variadas tiveram um efeito impressionante na relação dos alunos com a escrita durante as aulas. As etapas de planejar o texto, escrever a primeira versão no caderno, destacar uma folha, passar a limpo e entregar para a professora costumava ser algo penoso. Com o portfólio, todo esse processo se tornou mais leve, mais prazeroso, e observei que passaram a revisar e reescrever seus textos com mais gosto, afinal, iria compor aquele espaço individual de escrita.

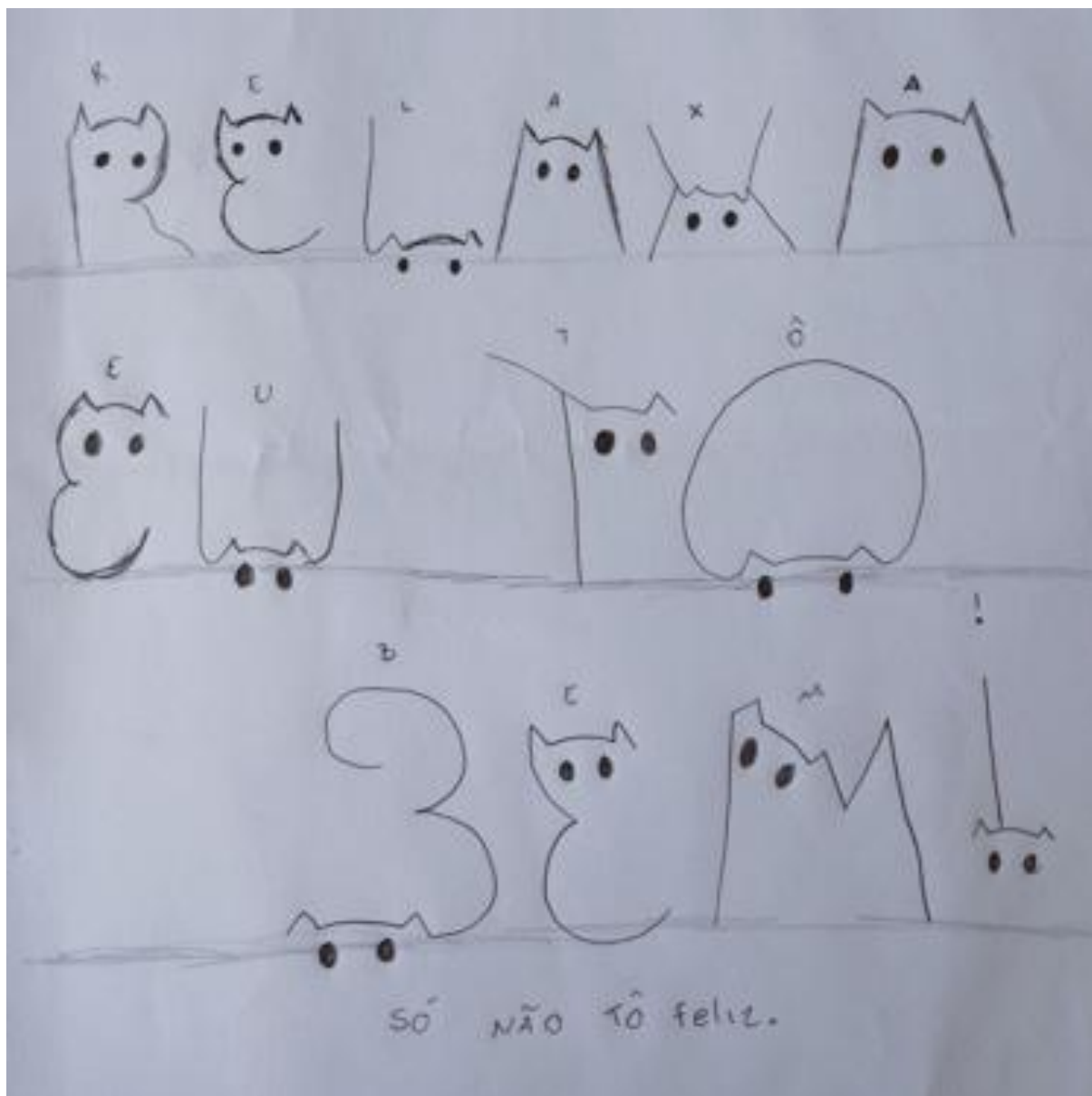
Reconheço algumas limitações ao se trabalhar com esse suporte, os portfólios: como os textos não são amplamente divulgados, o número de leitores é mais restrito. Os leitores desses textos eram eu; os próprios alunos que, ao manter suas produções guardadas de modo organizado, liam o que escreviam; os demais colegas da turma, caso os alunos autores quisessem compartilhar suas escritas; e os responsáveis. Antes das reuniões de pais, os alunos organizavam seus portfólios para que os familiares/leitores tivessem acesso à sua escrita.

Apesar desses limites, outras possibilidades foram se abrindo. Nos intervalos entre uma proposta de produção de determinado gênero e outra, quando lhes sobrava um tempo, os estudantes pediam uma folha a mais, sentavam-se juntos e, para a minha surpresa, continuavam concentrados em seus portfólios. “Professora, posso colar adesivos?”/“Posso desenhar?” Os portfólios convidavam os adolescentes a deixarem suas marcas e a produzirem sentidos para além da norma-padrão, e, inclusive, para além da palavra, em uma composição entre texto verbal e não-verbal.

Aos poucos, fui fazendo algumas propostas para dar vazão a essa necessidade de expressão da molecada, disponibilizando sulfites sem pauta: “alguém quer uma folha sulfite para fazer uma escrita livre?” Sem saber nomear o que faziam,

passsei a chamar de “escrita livre”. A seguir, algumas dessas produções, que podemos nomear como “expressão livre”, já que mesclam escrita (texto verbal) com desenhos, imagens (texto não-verbal):

Figura 62 – Expressão da aluna Gentileza



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: *Relaxa/ eu to/ bem!/ só não tô feliz*

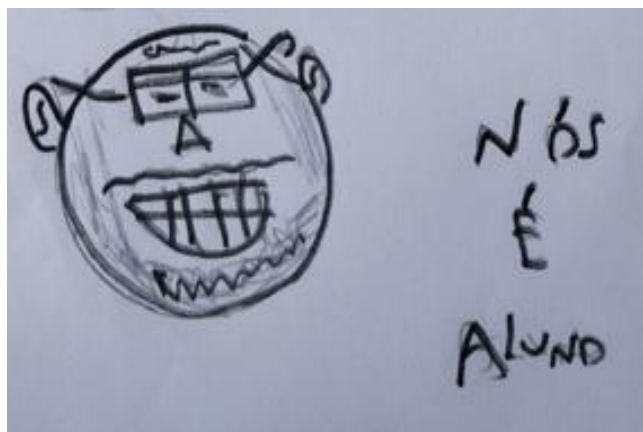
Figura 63 – Expressão da aluna Calma



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: *Escrita livre ou desenho livre./ Hello!/ Happy/ Brasil/ Quác/ Nick*

Figura 64 – Expressão do aluno Bondade



Fonte: Portfólio do aluno (2020-2023)
Transcrição fiel ao manuscrito: *Nós é aluno*

Figura 65 – Expressão da aluna Coragem



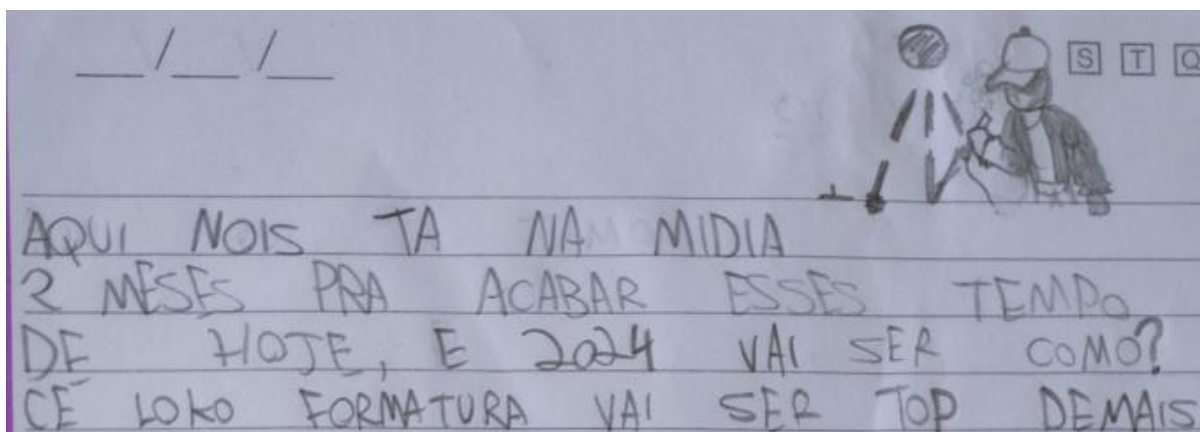
Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)
Transcrição fiel ao manuscrito: *Meu corpo não é Brinquedo!*

As expressões compartilhadas utilizam, de modo intencional, textos verbais e não-verbais e variedades sociais populares da nossa língua, identificadas sobretudo pela concordância verbal fora da norma-padrão (eu *tô* bem/ *tô* feliz/ nós *é*). Se a multimodalidade, a mistura de desenho e escrita, compõe os sentidos do texto, a desobediência às convenções gramaticais também não é mera falta de conhecimento dos educandos, e sim um recurso linguístico que compõe os sentidos dos textos produzidos, e mantém relação com o que está sendo dito.

Assim, o termo “expressão livre” nomeia não apenas a transgressão aos padrões da língua, mas os questionamentos aos padrões sociais, algo recorrente nessas produções. A aluna Gentileza questiona o que é estar bem ao sugerir que estar bem pode vir junto com não estar feliz; a aluna Calma compila um conjunto de pequenas imagens, sinais de sua identidade adolescente; Bondade questiona o que é ser aluno, ao afirmar-se aluno com uma frase fora da norma-padrão; a aluna Coragem registra uma frase de protesto, posicionando-se em relação às violências ao corpo feminino.

Foram nesses momentos de expressão livre que mais surgiram textos nas variedades ditas populares, e com riqueza e profundidade de sentido. Como é o caso do texto de Estilo, que reflete em sua variedade popular sobre o fim do ano letivo e a formatura que se aproxima; e Liberdade, que reúne dicas de vida e apresenta-as como se falasse com seus pares. Já Ritmo escolhe um movimento de escrita diferente. Em um texto metalinguístico, a aluna diz sobre o ato de escrever e se expressar:

Figura 66 – Texto escrito por Estilo



Fonte: Portfólio do aluno (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: *Aqui nois ta na midia/ 2 meses pra acabar esses tempo de hoje, e 2024 vai ser como? Cé loko formatura vai ser top demais*

Figura 67 – Texto escrito por Liberdade

Vizão mano, foca em você tá ligado? vai estuda
vai jogar um free fire, vai jogar uma bola, vai viver a
vida, enquanto você tá pensando nela, ela pensando
em outro!

• NÃO tenha dó deles, não tenha compaixão
com nenhum deles, pois nenhum deles
terá pena de você.

Fonte: Portfólio do aluno (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: Vizão mano, foca em você tá ligado? Vai estuda vai jogar um free fire, vai jogar uma bola, vai viver a vida, enquanto você tá pensando nela, ela pensando em outro!// não tenha dó deles, não tenha compaixão com nenhum deles, pois nenhum deles terá pena de você (Fonte: Portfólio do aluno).

Figura 68 – Texto da aluna Ritmo

EU ACHO A ESCRITA ALGO MUITO IMPORTANTE
NA VIDA DE TODOS OS SERES HUMANOS. MAS EU PREFIRO
LER! ADMIRO MUITO QUEM ESCRIVE BEM, ACHO QUASE
UM SUPER-PODER, E EU AMO LER CADA COISA QUE AS
PESSOAS ESCRIVEM SÓ PARA EU VER SE VOU ME
IDENTIFICAR.

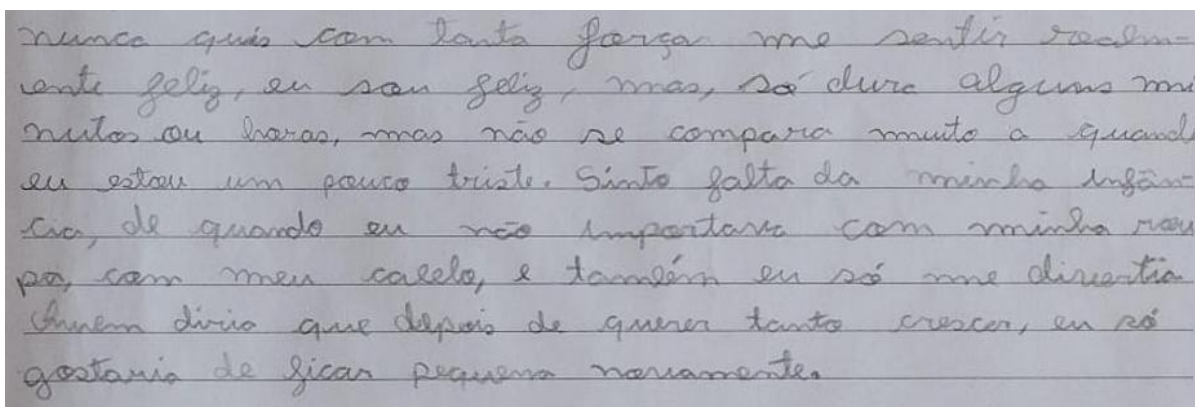
POR EXEMPLO QUANDO EU QUERO ME EXPRESSAR E
NÃO SEI COMO COLOCAR MEUS SENTIMENTOS PARA FORA,
LEIO UM POEMA E FICO REFLEXIVA POR ALGUM
TEMPO. ACREDITO QUE SE EU TIVESSE O DOM DE ME
EXPRESSAR ATRAVÉS DE PALAVRAS, TERIA VOCAÇÃO PRA
SER ATÉ ESCRITORA EM, MAS QUERER NÃO É PODER, ENTÃO
A MELHOR FORMA EM QUE ME SINTO LIVRE É LENDO E
DANÇANDO.

Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: Eu acho escrita algo muito importante na vida de todos os seres humanos. Mas eu prefiro ler! Admiro muito quem escreve bem, acho quase um super-poder, e eu amo ler cada coisa que as pessoas escrevem só para eu ver se vou me identificar. / Por exemplo quando eu quero me expressar e não sei como colocar meus sentimentos para fora, leio um poema e fico reflexiva por algum tempo. Acredito que se eu tivesse o dom de me expressar através de palavras, teria vocação para ser até escritora em, mas querer não é poder, então a melhor forma em que eu me sinto livre é lendo e dançando.

Na mesma linha de escrita de si, Sororidade reflete sobre ser feliz, sobre a infância, sobre crescer:

Figura 69 – Trecho do texto da aluna Sororidade



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: *nunca quis com tanta força me senti realmente feliz, eu sou feliz, mas só dura alguns minutos ou horas, mas não se compara muito a quando estou um pouco triste. Sinto falta da minha infância, de quando eu não me importava com a minha roupa, com meu cabelo, e também eu só me divertia. Quem diria que depois de querer tanto crescer, eu só gostaria de ficar pequena novamente.*

Outro momento que vale destacar do trabalho de escrita com as turmas é uma proposta que surgiu em parceria com a estagiária Bruna Arduino, estudante de Letras que acompanhou uma das turmas de 9º ano, durante alguns meses de 2023.⁸² Para realizar suas horas de regência, ela escolheu trabalhar a biografia e escrita de Clarice Lispector. Propôs, então, uma apresentação à turma que acompanhava, compartilhando trechos da vida da escritora, e selecionou a leitura de alguns escritos clariceanos, nos quais a narradora compartilha o seu fluxo de consciência. Planejamos juntas, eu e Bruna, como seria apresentada a proposta de produção após o breve estudo da vida e escrita de Clarice. E pensamos em criar um clima mais propício à introspecção, assim, antes de os alunos iniciarem suas escritas, a turma foi convidada a uma prática de silêncio e contemplação da natureza, espalhando-se pelo espaço escolar.

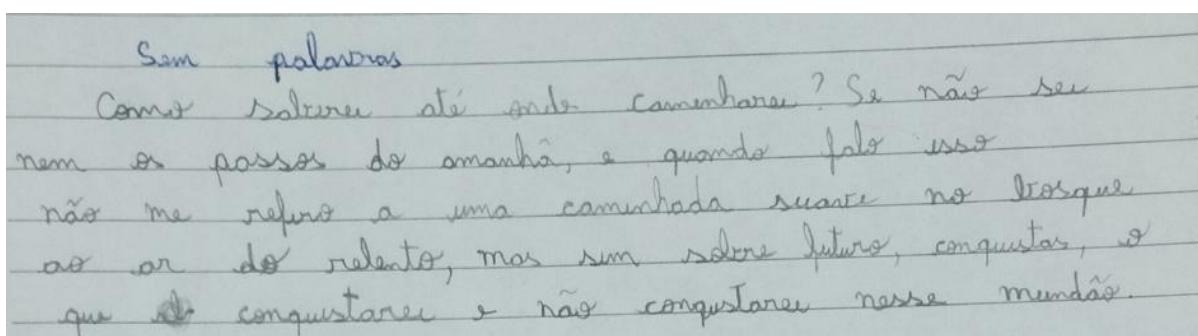
Os estudantes foram orientados a escolher um lugar da escola, com a condição de quem ficassem consigo mesmos, cultivando o silêncio, observando seus pensamentos e a paisagem ao redor. Depois desse momento, que durou cerca de 20

⁸² Repliquei a mesma atividade na outra turma. A estagiária acompanhava apenas um dos 9º anos.

minutos, voltamos para a sala e disponibilizamos as folhas, propondo que escrevessem as reflexões que tiveram durante esse momento de silêncio e contemplação ou o que surgisse após essa prática.

Seguem alguns escritos dos alunos inspirados pela poética de Clarice Lispector, e pela oportunidade de acalmarem as suas mentes:

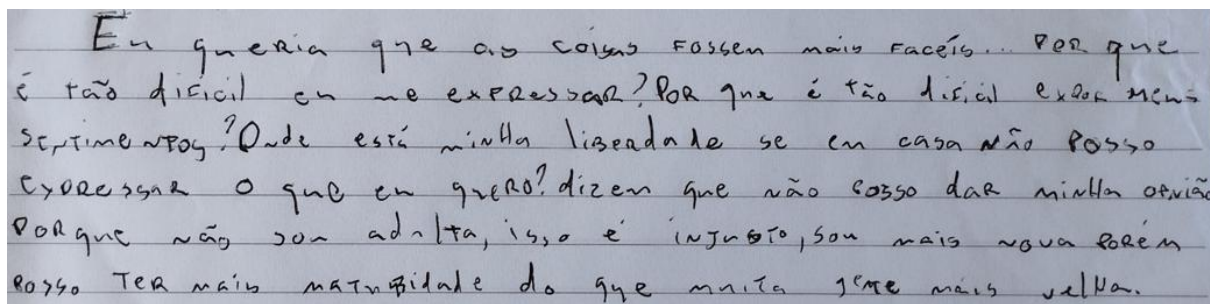
Figura 70 – Texto do aluno Consciência



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: *Sem palavras como saberei até onde caminharei? Se não sei nem os passos do amanhã e quando falo isso não me refiro a uma caminhada suave no bosque ao ar do relento, mas sim sobre futuro, conquistas, o que conquistarei e não conquistarei nesse mundo*

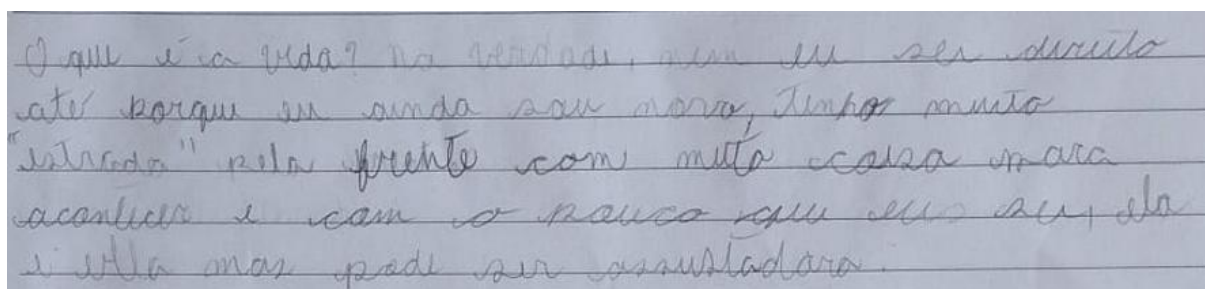
Figura 71 – Texto da aluna Gentileza



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: *Eu queria que as coisas fossem mais fáceis... Por que é tão difícil me expressar? Por que é tão difícil expor meus sentimentos? Onde está minha liberdade se em casa não posso expressar o que eu quero? dizem que não posso dar minha opinião porque não sou adulta, isso é injusto, sou mais nova porém posso ter mais maturidade do que muita gente mais velha*

Figura 72 – Texto do aluno Fé

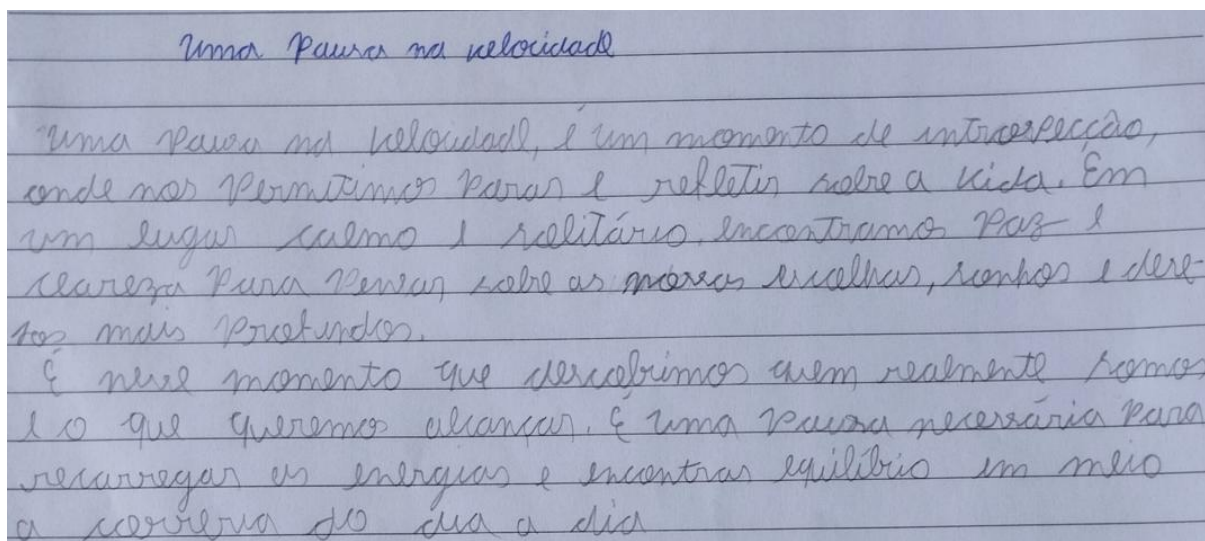


O que é a vida? Na verdade, nem eu sei direito até porque eu ainda sou novo, tenho muita "estrada" pela frente com muita coisa para acontecer e com o pouco que sei, ela é bela mas pode ser assustadora.

Fonte: Portfólio do aluno (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: O que é a vida? Na verdade nem eu sei direito até porque eu ainda sou novo, tenho muita "estrada" pela frente com muita coisa para acontecer e com o pouco que sei, ela é bela mas pode ser assustadora.

Figura 73 – Texto do aluno Diversidade



Uma Pausa na velocidade

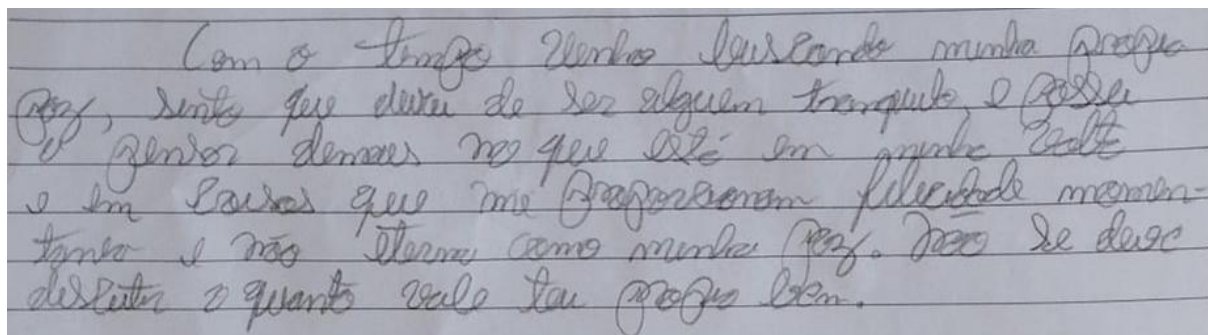
Uma pausa na velocidade, é um momento de introspecção, onde nos permitimos parar e refletir sobre a vida. Em um lugar calmo e solitário encontramos paz e clareza para pensar sobre as nossas escolhas, sonhos e desejos mais profundos.

É nesse momento que descobrimos quem realmente somos e o que queremos alcançar. É uma pausa necessária para recarregar as energias e encontrar equilíbrio em meio a correria do dia a dia.

Fonte: Portfólio do aluno (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: Uma pausa na velocidade é o momento de introspecção onde nos permitimos parar e refletir sobre a vida em um lugar calmo e solitário encontramos paz e clareza para pensar sobre as nossas escolhas sonhos e desejos mais profundos./ E nesse momento que descobrimos quem realmente somos e o que queremos alcançar. É uma pausa necessária para recarregar as energias e encontrar equilíbrio em meia correria do dia a dia

Figura 74 – Texto do aluno Lealdade

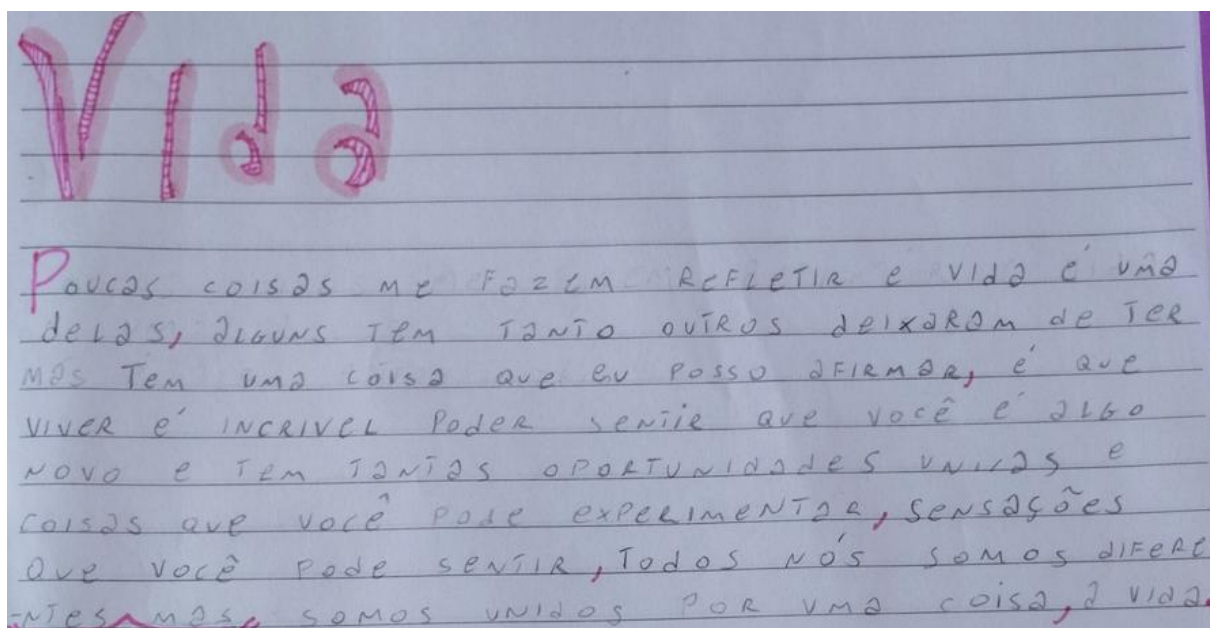


Com o tempo venho buscando minha própria paz, sinto que deixei de ser alguém tranquilo, e passei a pensar demais no que está em minha volta e em coisas que me proporcionam felicidade momentânea e não eterna como minha paz. Não se deve discutir o quanto vale o teu próprio bem.

Fonte: Portfólio do aluno (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: Com o tempo vem buscando minha própria paz, sinto que deixei de ser alguém tranquilo e passei a pensar demais no que está em minha volta e em coisas que me proporcionam felicidade momentânea e não eterna como a minha paz. Não se deve discutir o quanto vale o teu próprio bem.

Figura 75 – Texto da aluna Amor



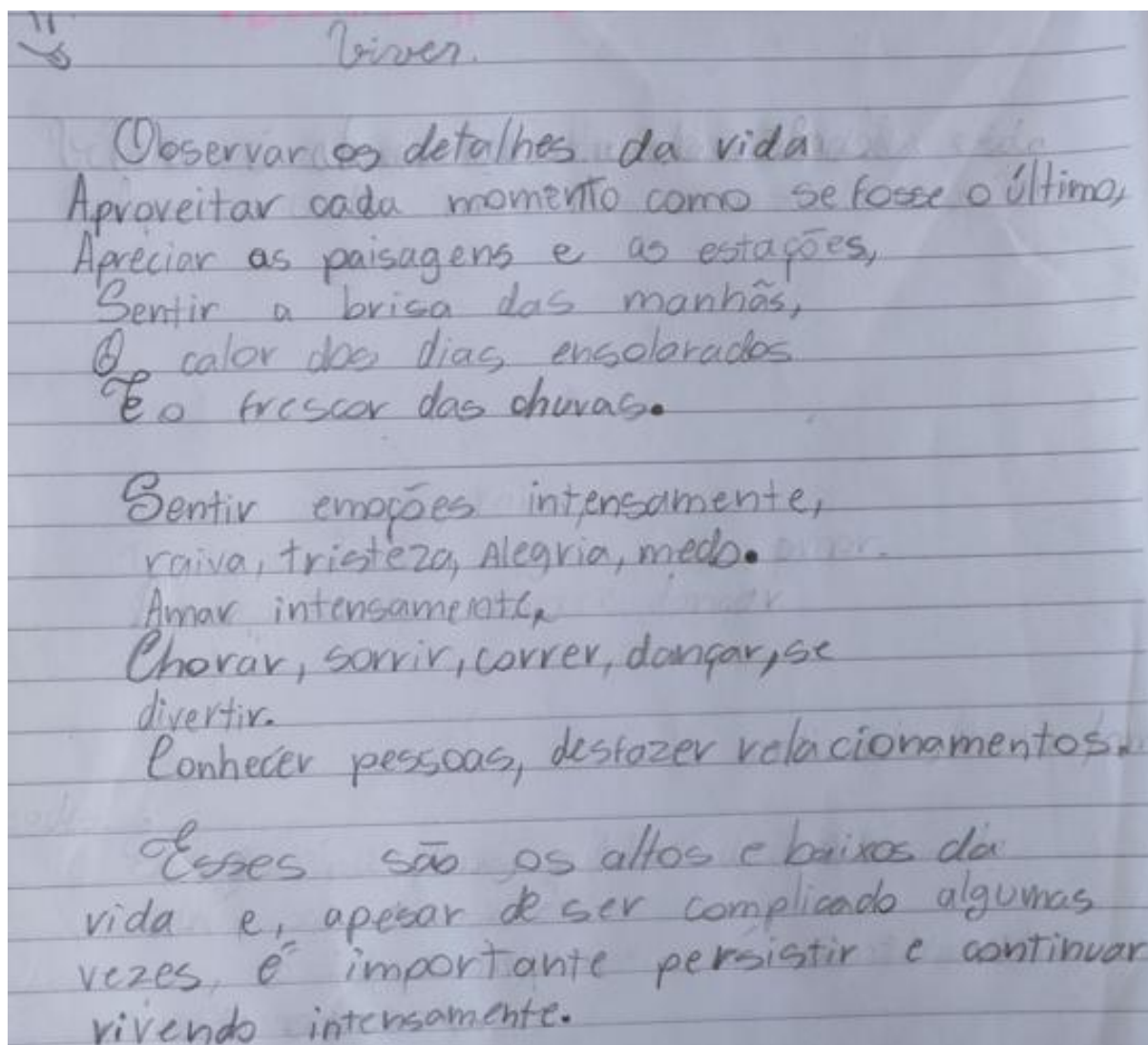
Vida

Poucas coisas me fazem refletir e vida é uma delas, alguns tem tanto outros deixaram de ter mas tem uma coisa que eu posso afirmar, é que viver é incrível poder sentir que você é algo novo e tem tantas oportunidades únicas e coisas que você pode experimentar, sensações que você pode sentir, todos nós somos diferentes mas, somos unidos por uma coisa, a vida.

Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: Poucas coisas me fazem refletir e vida é uma delas, alguns tem tanto outros deixaram de ter mas tem uma coisa que eu posso afirmar, é que viver é incrível poder sentir que você é algo novo e tem tantas oportunidades únicas e coisas que você pode experimentar, sensações que você pode sentir, todos nós somos diferentes mas somos unidos por uma coisa, a vida.

Figura 76 – Texto da aluna Calma



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: Viver// Observar os detalhes da vida/ Aproveitar cada momento como se fosse o último./ Apreciar as paisagens e as estações./ Sentir a brisa das manhãs./ O calor dos dias ensolarados/ E o frescor da chuvas./ Sentir emoções intensamente./ raiva, tristeza, alegria, medo./ Amar intensamente./ chorar, sorrir, correr, dançar, se divertir./ Conhecer pessoas, desfazer relacionamentos./ Esses são os altos e baixos da vida e apesar de ser complicado algumas vezes, é importante persistir e continuar vivendo intensamente.

Os textos são de natureza reflexiva-filosófica, em tom de relato pessoal e/ou poético, e tematizam a vida, a felicidade, a liberdade, o futuro, a paz. Estão muito próximos das convenções da norma-padrão, com alguns poucos desvios não intencionais. O contexto de produção escrita, apesar de não ser monitorado, como no caso das escritas jornalísticas, tinha como referência textos de Clarice Lispector, escritora da literatura brasileira. Embora Clarice, em muitos de seus textos, transgrida o padrão em relação à sua época, creio que foi tomada como referência pelos alunos para a escolha de um registro mais próximo à norma-padrão, por se tratar de um

letramento da tradição escrita, o texto poético-literário. De todo o modo, caso surgissem textos distantes das variedades mais cultas da língua escrita por questões de estilo, não seria um problema e não necessariamente seria o caso de solicitar a correção e adequação à norma nesse contexto de produção. É importante diferenciar quando os usos da língua fogem à norma por motivações intencionais, estilísticas e quando é por desconhecimento, por falta de acesso a conhecimentos linguísticos básicos. Nem sempre o é e cabe ao professor respeitar os processos de autoria dos educandos.

Afirmo, portanto, que criar espaços de livre expressão nas aulas de língua é um modo de dizer aos educandos que o seu livre pensar é bem-vindo, pois a escrita também é lugar reflexão, desabafo, contestação. As propostas de produção direcionadas, que surgem do trabalho com determinado gênero, são práticas importantes e que organizam o ensino da escrita e estudo dos textos, porém, há de se considerar que os alunos também possuem seu repertório de gêneros, suas práticas socioculturais de escrita, suas vontades discursivas que nem sempre cabem na caixinha do gênero a ser estudado na sequência didática planejada pelo professor. Afinal, os gêneros surgem a partir do que se quer e/ou se precisar dizer, respondendo às necessidades/vontades comunicativas, às intenções discursivas dos sujeitos que surgem nas situações concretas de uso da linguagem.

11. DO VERBAL AO NÃO-VERBAL: ALÉM DA NORMA, ALÉM DA PALAVRA

Para fechar esse conjunto de narrativas de experiências em torno de um ensino de língua mais diverso e democrático, que vai do oral ao escrito, do verbal ao não-verbal, do culto ao popular, compartilho duas propostas de textos multimodais: o estudo e produção do gênero meme no diálogo com a literatura de Machado de Assis, e o trabalho com a escrita manuscrita como arte, por meio do grafite e *lettering*.

11.1. Da literatura aos memes: Machado de Assis traduzido em linguagem digital periférica

A primeira sequência de aulas em questão teve como objetivo principal levar os sujeitos de pesquisa (então alunos das turmas de 9º anos) a conhecer um pouco da vida e obra de Machado de Assis, o que envolveu a leitura audiovisual de vídeos, *reels* e memes, a leitura do conto “A cartomante”, e como produto final uma produção de memes inspirados nos @funkeirosculpts.

Chegamos ao estudo deste autor e um pouco de sua obra por sugestão dos alunos. Quando perguntei às turmas qual nome da literatura que gostariam de conhecer, a sugestão mais votada foi Machado de Assis. A escolha também foi influenciada por ser um autor cujo livro compõe a maleta de leitura que os alunos dos 9º anos recebem, além de termos exemplares deste mesmo livro em quantidade na biblioteca (livro *Contos de Machado de Assis* da editora Melhoramentos), ou seja, os alunos têm acesso a pelo menos um dos livros do autor tanto na escola quanto em casa.

Começamos a sequência didática com a biografia de Machado de Assis. A primeira questão que trouxe para os alunos foi o que já ouviram falar sobre o autor e como imaginavam que ele era. Muitos disseram ter a imagem de Machado velho usando óculos, outros disseram imaginá-lo rico, e alguns chegaram a uma discussão importante: a cor da pele de Joaquim Maria Machado de Assis. Neste momento, trouxe a tão polêmica propaganda da Caixa Econômica de 2011, em que o autor aparece

embranquecido. Compartilhei com os alunos toda a repercussão da propaganda, que à época foi retirada do ar por pressão popular. Seguimos a aula lendo uma biografia sucinta do autor, com o ano e local de seu nascimento e falecimento, dados sobre sua família, sua escolaridade e principais obras.

Na aula seguinte, antes de iniciar a leitura de uma das produções de Machado de Assis, compartilhei com os alunos alguns memes que circulam na internet sobre o autor, a maioria deles sobre o estilo do autor e principalmente sobre a obra *Dom Casmurro*, como os exemplos a seguir:

Figura 77 – Meme 1 de Machado de Assis



Fonte: Google imagens

Figura 78 – Meme 2 de Machado de Assis



Fonte: Google imagens

Aproveitando o interesse dos educandos por saber sobre a personagem Capitu, expliquei um pouco sobre uma das obras mais famosas da literatura brasileira, complementando o meu resumo com o vídeo “Dom Casmurro”, um *reels* que circula no *Instagram*, produzido pela @affthehype, da sua série bem-humorada “Clássicos da literatura resumidos para caber no *reels*”.

Finalmente chegamos à leitura de um dos textos do autor. Escolhi um conto, “A cartomante”, pela extensão do gênero, uma narrativa curta, possível de ser lida em cerca de dois tempos de aula (cerca de uma hora e meia). Combinamos uma leitura compartilhada, cada aluno com um exemplar do livro e a leitura em trechos divididos entre mim e os eles. Comecei a leitura para contextualizar e seguimos dividindo os parágrafos, quando a turma começava a dispersar, eu retomava e resumia a narrativa até o trecho lido, e eles mesmos faziam pontes com o dia a dia em linguagem informal. O desfecho foi lido por mim para que o grupo pudesse apenas aproveitar a fruição literária.

Fizemos uma atividade escrita pontual de análise do conto, incluindo localização dos elementos da narrativa, algumas questões de análise linguística e o resumo escrito do conto. E para finalizar a sequência, propus um gênero multimidiático. O gênero proposto foi o meme, sugeri que os alunos fizessem no meme um intertexto com o conto “A cartomante”, de preferência (ou outro conto do livro que tivessem lido) e para efeito de humor usassem o registro informal e a estética periférica, inspirada na cultura funk, tal como têm feito os @funkeiroscults.

Figura 79 – Meme dos @funkeiroscults⁸³



Fonte: Postagem dos @funkeiroscults (15/11/2022)

Explorei com os estudantes a construção de sentidos do meme, levando-os a compreender como imagem (texto não-verbal) e escrita (texto verbal) dialogam e criam o efeito de humor. Os contrastes dão o tom do texto: o livro de literatura clássica, elemento central da cultura erudita se oporia, segundo o senso comum, ao estilo do jovem periférico da cultura funk (o chamado estilo mandrake). Esse meme e outros dos @funkeiroscults, um coletivo de jovens leitores influenciadores, que disseminam a cultura do livro, a literatura por meio do diálogo com a cultura funk, jogam nesse campo de contestar os estereótipos que se tem da juventude periférica, por exemplo, o de que os jovens de periferia não leem, não estudam, discussão essa que apareceu diversas vezes no diálogo com as turmas.

Além dos contrastes dados pela composição da imagem, o jogo erudito/popular se estende à escolha da variedade social do texto escrito, que brinca com os opostos formal/informal. A escolha da informalidade, com o uso das gírias atuais em oposição à variedade histórica formal usada por Machado de Assis, é proposital e cria o efeito de humor junto com os elementos não-verbais. Caso a frase estivesse na norma-padrão, o humor se perderia.

⁸³ Reprodução apenas para finalidade de estudo, sem fins lucrativos, conforme Lei 9.610/1998 de regulamentação dos direitos autorais. Máximo respeito aos @funkeiroscults, projeto de jovens amazonenses da periferia de Manaus (AM), idealizado por Dayrel Teixeira (Funkeiroscults, 2024).

Rapidamente os alunos compreenderam os elementos necessários para criar um meme. Expliquei que poderiam produzir a imagem ou selecionar alguma imagem já pronta e remixá-la, deslocando-a de seu contexto original, por exemplo, uma fotografia do Machado de Assis. Eles optaram por criar as imagens tirando fotos de si, para isso, usaram os seus aparelhos celulares como recurso didático-pedagógico. Os filtros de aplicativos como *Instagram* e *Tiktok* ajudaram a compor as fotografias, para *selfies* com óculos Juliet, por exemplo, e o livro físico fez parte das fotos encenadas.

As produções foram feitas em grupos e me lembro do clima de empolgação: livros e celulares circulando, discussões sobre que imagem e frase criar para produzir o meme com os efeitos de sentido desejados, sobre como se posicionarem na foto. Um verdadeiro caos criativo.

A seguir, um exemplo de meme de autoria dos estudantes:

Figura 80 – Meme da turma A



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023)

Figura 81 – Meme da turma B



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023)

Os dois exemplos de memes produzidos pelas turmas mostram como o uso de marcas da variedade social urbana falada pelos jovens, como gírias e concordância fora da norma-padrão (“os cria”; “tô pique”), contribuem para a produção de sentido dos textos. A primeira frase tem o tom de moral da história e o efeito de humor é produzido pelo contraste entre aspectos da cultura escrita e da cultura falada. No plano da imagem, o mesmo contraste também contribui para o efeito humorístico (o livro e o boné, o uniforme e os óculos, na primeira imagem; o livro e a postura das adolescentes escondendo o rosto sentadas em cima das carteiras). Aliás, esses óculos:

Diálogos de sala de aula 11

Estávamos em uma atividade avaliativa, uma produção de texto. Era como uma situação de prova. Mas o clima era mais de copa, de festa, de tudo menos de avaliação.

Lá para o meio da aula, um aluno colocou uns óculos escuros. Eram bonitos os óculos. Estilosos demais. Como eles dizem? “Grade!” Mas eu pedi para guardar. Onde já se viu óculos escuros dentro da sala? – pensei

— Mas eu gosto de usar óculos escuros. – ele argumentou

— *Mas dentro da sala não pode...*

Eu não soube dizer por que não podia. E ele não tirou porque eu também não fui muito firme e não soube tecer um argumento que fosse para provar que os óculos dele estavam atrapalhando a aula (afinal, talvez não atrapalhassem em nada).

Ele continuou tentando sair das primeiras linhas do texto com aqueles óculos. Eu olhava incrédula, comecei a rir e disse:

— *Eu não posso com esse menino com esses óculos!*

E para ele foi como um elogio.

(Registro da professora de 10 de outubro de 2022)

11.2. Da grafia aos grafites: a escrita manuscrita como arte

O mesmo clima de entusiasmo, engajamento e criatividade pude observar em outras propostas também multimodais, que mesclam texto verbal e não-verbal. Uma delas consistia em fazer uma arte utilizando técnicas de escrita manuscrita artística como o *lettering* e o grafite.

A proposta era uma paráfrase aos versos da música “Sujeito de sorte” de Belchior, “ano passado eu morri/ mas esse ano eu não morro”, sampleada na canção “AmarElo” de Emicida, que acabou se tornando um hino de sobrevivência durante a pandemia. Naquele 2023, ao nos vermos sobrevivendo aos últimos meses de pandemia e retomando o nosso trabalho, propus ouvirmos a música do rapper. Depois apresentei às turmas a canção de Belchior, onde originalmente os versos foram cantados. Na sequência, sugeri que criassem uma frase com a estrutura “Ano passado.../ este ano...” e depois fizessem a arte da frase em um cartaz, utilizando formas artísticas de escrita manuscrita.

Essas produções, bem como os demais textos deste último tópico, surgem neste contexto de escola que valoriza a expressão identitária dos educandos, mobilizada por meio da cultura hip-hop, da arte do grafite, prática sociocultural que faz parte da cidade de Campinas, e da região onde se localiza a escola. Não cheguei a propor nenhuma inscrição diretamente na parede, mas recorri mais de uma vez à arte do grafite e a demais formas de escrita manuscrita artística como o *lettering*.

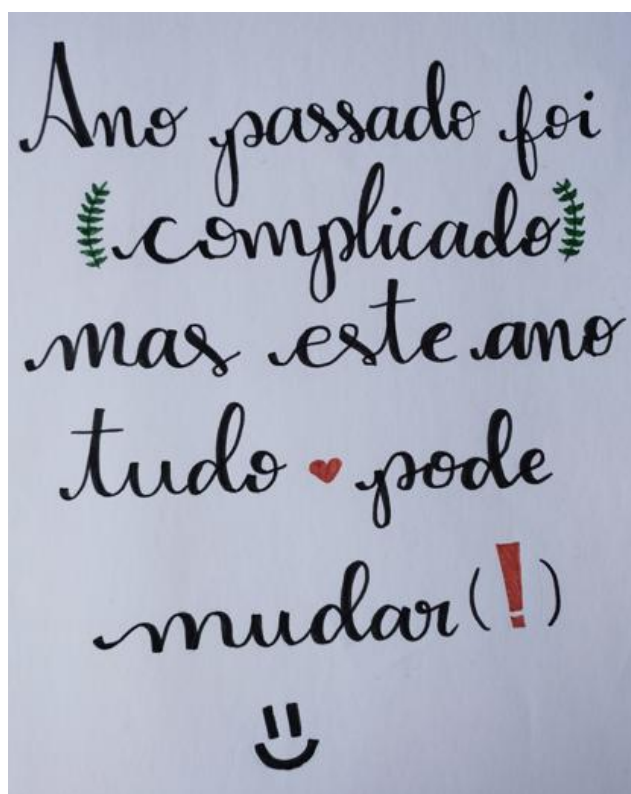
Figura 82 – Arte da aluna Liderança



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Transcrição fiel ao manuscrito: *Ano passado eu tive
temor/ Mas esse ano vou ser sonhador*

Figura 83 – Arte da aluna Poesia



Fonte: Portfólio da aluna (2020-2023)

Aliás, uma das características da escola contexto da pesquisa são justamente os grafites nas paredes (conforme é possível observar no videoclipe da música “Respeito”). O grafite que é, aliás, um dos elementos do hip-hop, conforme apresentado no Capítulo 9. Salta aos olhos, ao adentrarmos os espaços da Pavanatti, artes em grafite, algumas feitas por artistas da cidade e a maioria delas, pelos próprios alunos, em oficinas com arte-educadores grafiteiros da cena do hip-hop realizadas, principalmente, ao longo dos últimos anos.

Outra proposta semelhante a essa foi feita em uma oficina ofertada por mim com a monitoria dos alunos das turmas dos sujeitos da pesquisa na 1ª Festa Literária da escola. Este evento integra o Projeto Pedagógico da escola, que tem como uma de suas características justamente a de ser uma escola em movimento, com muitos eventos e projetos que mobilizam práticas socioculturais, dentre elas, as práticas de escrita e oralidade, leitura e produção de textos variados.

Além dos clássicos eventos como a nossa festa junina, a tão anualmente esperada gincana escolar⁸⁴ (a Gincanatti), os jogos interclasses, a mostra de trabalhos, fazemos, em meados do ano letivo, a Festa Literária da Pavanatti, a Flipa. Organizada pelos professores de Língua Portuguesa, com a colaboração de toda a equipe pedagógica, a Flipa existe na unidade desde 2023 e até o presente foram realizadas três edições. São três dias de atividades variadas em torno principalmente do incentivo e difusão da leitura, literatura, e também do cinema, dança, música, teatro, arte em geral.

O evento costuma se organizar em torno de oficinas ofertadas pelos educadores da unidade e convidados, e pelos próprios alunos dos 8º e 9º anos. São dois dias de oficinas, e a Festa culmina em um sarau artístico-literário, com apresentações de música, dança, teatro e leitura de poemas.

A oficina, que resultou nos textos a seguir, intitulada “Poesia pra pôr parede”, propôs aos estudantes a elaboração de uma arte em um cartaz tamanho A3, utilizando as técnicas do *lettering* e/ou grafite, de uma frase autoral ou não, podendo ser frase de escritores da literatura, filósofos, artistas da música, personagens de filmes, etc.

⁸⁴ A gincana da escola é coordenada pelos professores de Educação Física Luísa Moretti Ribeiro e Milton Gonçalves Silveira Neto e pelo professor de Matemática Edson Dias dos Santos.

Figura 84 – Capa da apresentação em slides da oficina



Fonte: Arquivo da autora (2023)

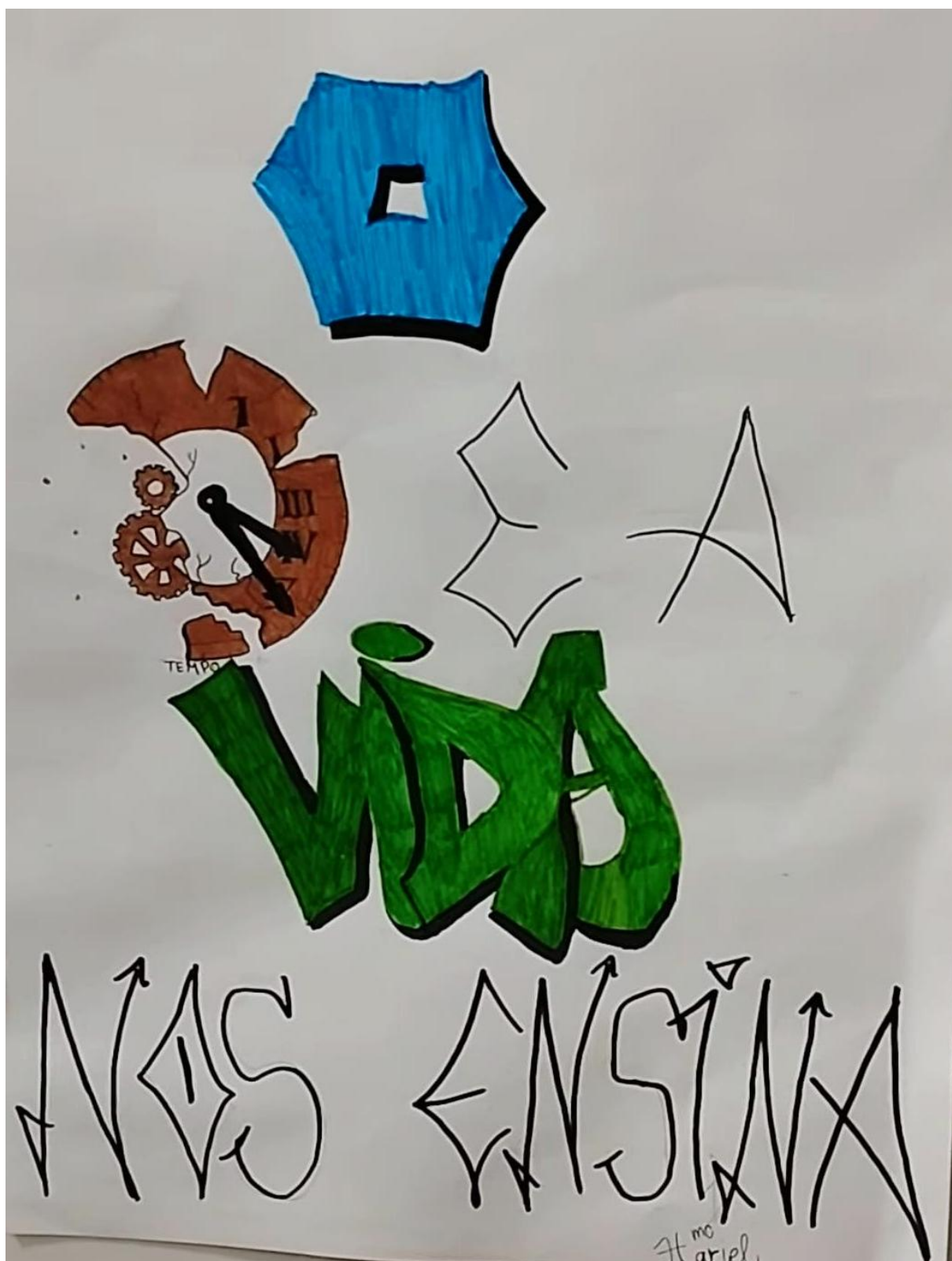
Trata-se de uma proposta que mobiliza e busca desenvolver conhecimentos multissemióticos variados: a escolha da frase a ser divulgada, sabendo os alunos autores que as artes serão colocadas pelas paredes da escola; a disposição da frase no cartaz; a seleção das cores; a composição entre texto verbal e não-verbal, ao combinar letras, desenhos, símbolos; e, especialmente, a escolha da letra, da técnica, utilizando a arte do *lettering* e/ou o grafite, formas artísticas de escrita manuscrita, que, cada uma com seu estilo, tamanho, formato, sombra, aproximando ou se distanciando da escrita manuscrita convencional. A seguir, duas artes feitas pelos sujeitos da pesquisa durante a oficina. Em tempo, as artes que abrem as partes da tese (“Não se pode falar em educação sem amor” na parte um; Minha palavra vale um tiro e eu tenho muito munição” na parte dois e “Não existe saber mais ou saber menos, há saberes diferentes” na parte final) foram produzidas a partir dessa mesma proposta.

Figura 85 – Arte feita pela aluna Poesia



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023)

Figura 86 – Arte feita pelas alunas Gentileza e Liderança



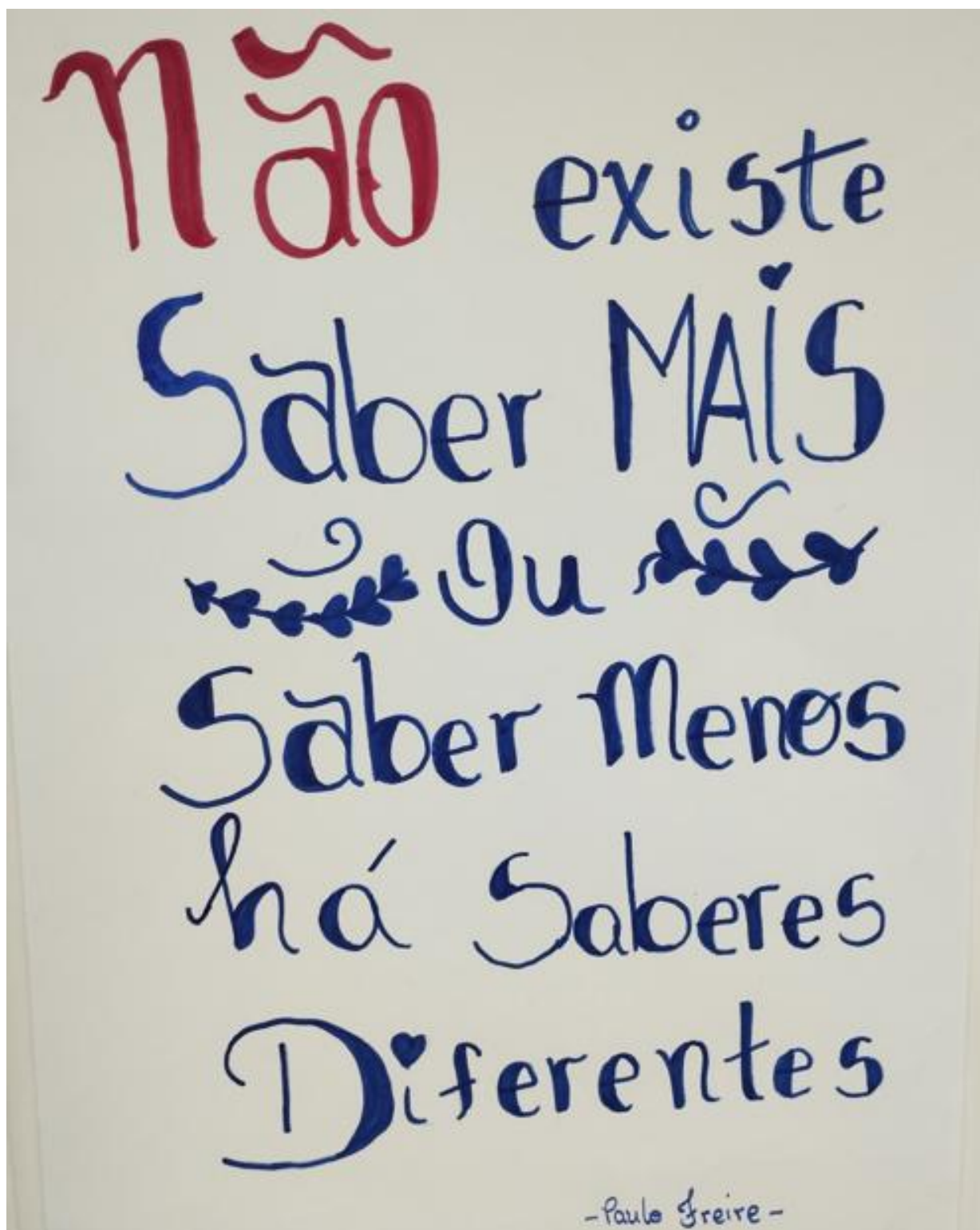
Fonte: Arquivo da pesquisa (2023)

“O tempo e a vida nos ensina”, sabedoria antiga que se renova na voz do jovem Hariel, que, para além das letras de ostentação, também chega até os jovens com mensagens de superação, de incentivo, de coletividade, de respeito. O cantor lançou, mais recentemente, a música “A dança” com Gilberto Gil, no álbum *Funk superação*, cantada pelos artistas com arranjos de violinos e metais e coro de crianças: “minha ideologia é o nascer de cada dia e minha religião é a luz na escuridão” (Hariel; Gil, 2024).

Provas de que o novo não ameaça o velho, que é preciso honrar quem veio antes e também reconhecer que as tradições se renovam. Ensinos que bem poderiam atravessar o nosso ensino da nossa língua. Resta a mim andar com fé em um ensino da nossa língua materna pluralista, democrático, justo, respeitoso. Um ensino de língua que percorra caminhos variados, do oral ao escrito, do escrito ao multimodal, das práticas de letramento à análise linguística, do culto ao popular, do periférico ao erudito. Um ensino de língua que reposicione a norma-padrão, modelo socialmente exigido em dados textos e não em todo e qualquer texto. Um ensino de língua que amplie a compreensão dos alunos a respeito dos mais diversos gêneros, promova reflexão sobre a língua, espaços de produção autoral e de livre expressão, que respeite e valorize as variedades linguísticas, especialmente as sociais, as gírias, que na ginga da língua jogam com toda a riqueza expressiva do idioma brasileiro:

PARTE FINAL – FECHANDO A RODA!

Figura 87 – Arte feita pela aluna Liderança



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023)

12. FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS, POSTURAS E PRÁTICAS DA PEDAGOGIA DO RESPEITO

Neste capítulo, preparo o fechamento desta roda-tese, reafirmando os fundamentos, os princípios, as posturas e as práticas da Pedagogia do Respeito. A base teórica da pesquisa levou-me a ancorar este estudo em um conjunto de fundamentos. Esses fundamentos sustentam princípios e posturas, bem como práticas pedagógicas como caminhos para uma educação linguística pluralista e democrática. Apresento-os de forma sistematizada a seguir.

12.1. Dos fundamentos

Nesta tese, caminhei por terrenos sedimentados para se fazer pesquisa em educação, com Paulo Freire, Bakhtin e seu Círculo, com Walter Benjamin e outros, me dediquei a apresentar a perspectiva desses autores no Capítulo 2. Esses teóricos me forneceram ferramentas metodológicas e analíticas de extrema importância para realizar os percursos necessários durante a pesquisa e cumprir com os objetivos acadêmicos. Para discutir o tema que recortei nesta investigação, outros tantos autores/as, linguistas e sociolinguistas, foram fundamentais e me deram as coordenadas para aprofundar no debate, marcar os meus posicionamentos e construir a tese aqui defendida.

Retomo aqui, para reafirmar a base deste trabalho, o mestre da roda: Paulo Freire. Em *Educação como prática da liberdade* e em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2021a; 2022b) apresenta tanto as bases teórico-filosóficas de sua prática quanto os movimentos da sua pedagogia ancorada na “dialogicidade”. O que se popularizou como método freiriano se inicia com a busca pelo conteúdo construído a partir da realidade dos educandos, por meio do levantamento de palavras geradoras ou temas geradores, segue com a codificação desse universo temático em palavras, em imagens, em situações-problemas, e a decodificação ou problematização desses

temas por meio de pesquisa coletiva (círculos de investigação temática⁸⁵), com a análise crítica dos temas; e deve culminar na proposição de intervenção aos problemas levantados na realidade concreta dos educandos. Enfim, trata-se de um processo educativo em que educador e educando permanecem em constante diálogo e juntos se educam, mediatizados pelo mundo.

Os principais conceitos da obra de Freire nos quais fundamentei esta tese foram os seguintes: 1) a dialogicidade, em que educador e educando se educam em comunhão; 2) a *práxis*, caminho de ação-reflexão-ação, voltado à transformação social; e a 3) conscientização, a tomada de consciência crítica sobre a realidade, percebendo as contradições sociais e agindo contra elas, finalidade da pedagogia freiriana. Esses conceitos estão discutidos no Capítulo 2, são retomados na Parte dois, Capítulo 6, e embasam a Pedagogia do Respeito.

Considero que, ao longo dos anos na educação, fui adquirindo essa base freiriana para me movimentar em sala de aula, o que me permitiu sair do lugar de fazer educação sem nenhuma consciência, sem autocrítica, mas não me fez abandonar toda e qualquer prática de educação bancária (Freire, 2021b). É com a consciência desperta que consigo olhar para o meu trabalho pedagógico e reconhecer que ainda tenho uma longa jornada pela frente antes de dizer que pratico educação para a liberdade. Ainda estou trabalhando no meu processo de conscientização e libertação. E este trabalho é justamente a busca por uma pedagogia para o ensino de língua materna alinhada à perspectiva freiriana, e sendo uma busca, é uma proposta inacabada e em construção.

Como fundamentos mais específicos que giram em torno das questões da minha área e das discussões do ensino da língua portuguesa no Brasil, me ancoriei na perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2006; Volóchinov, 2021), segundo a qual a língua/linguagem é dialógica e se realiza na interação entre os sujeitos, em suas práticas sociais e discursivas. Também me embasei nos sociolinguistas, que apresentam a natureza da língua como social e variável, tais como Faraco (2008). Outro conceito fundamental foi o de “preconceito linguístico” cunhado por Marcos Bagno (2008), que consiste na discriminação que os falantes sofrem em relação aos usos que fazem da língua, e é baseado em um conjunto de mitos, em ideias sem base

⁸⁵ No desenvolvimento de seu método de alfabetização de adultos, Freire criou os *círculos de cultura*.

científica sobre a língua, principalmente a ideia equivocada de que existe apenas um português correto, aquele determinado pela Gramática Normativa.

A proposta de uma pedagogia da variação linguística, desenvolvida por Carlos Alberto Faraco (2008) e Faraco e Zilles (2015), traz uma resposta prática para o enfrentamento a esse preconceito, e também fundamentou e inspirou esta tese. Trata-se de uma abordagem educacional que busca integrar de forma positiva e produtiva a heterogeneidade da língua no ensino de português. Para Faraco (2008), nenhuma língua é homogênea; por isso, a escola deve abandonar a dicotomia rígida do certo/errado para reconhecer a variação como algo intrínseco da língua e condicionado por fatores históricos, geográficos e socioeconômicos. Não se trata de abandonar a norma-padrão, mas sim incorporá-la democraticamente ao lado das demais variedades, capacitando o estudante a transitar de modo consciente e crítico por diferentes contextos de interação social e a combater o preconceito linguístico.

Relacionada à pedagogia da variação linguística também situei os letramentos e multiletramentos, pois o trabalho na perspectiva da variação linguística apenas pode acontecer alinhado ao trabalho com práticas sociais diversas de leitura, escrita, oralidade e multimodalidade. Conforme defendido por pesquisadoras como Kleiman (1995), Soares (2002, 2004), Ribeiro (2023), Rojo (2020), a leitura, compreensão e produção de textos precisam acontecer em situações significativas e reais, e os letramentos são as práticas efetivas de usos da língua/linguagem. Nessa perspectiva, os textos contemporâneos exigem mais do que a decodificação da palavra escrita, eles demandam a capacidade crítica de ler e produzir significados por meio de diferentes linguagens, reconhecendo a multimodalidade dos textos e mobilizando multiletramentos.

Gostaria de destacar também que fui sendo guiada para adentrar terrenos ancestrais e buscar fundamentos para além do campo das teorias mencionadas. Enquanto caminhava, surgiram muitos direcionamentos, muitas vias, e não poderia deixar de ser, pois é no movimento que os caminhos se abrem. E foi no diálogo com outras tantas vozes que este trabalho foi ganhando corporeidade. Os afroconfluentes, como me ensina Nêgo Bispo, entraram na roda desta tese me mostrando a riqueza de movimentos que acontecem em sala de aula, nas minhas/nossas práticas, na relação professora/alunos, e que eu tinha certa dificuldade em reconhecer como legítimos. O próprio mestre Bispo (2015; 2023) contracolonizando ao trazer os

conhecimentos ancestrais preservados na prática das comunidades quilombolas e que circulam pela oralidade; Ailton Krenak (2022) dando ideias para adiarmos o fim do mundo e construirmos um futuro ancestral; bell hooks (2017) me ensinando com sua pedagogia engajada; Lélia Gonzalez (2020) firmando a riqueza da língua brasileira com o “pretuguês”; Luiz Rufino (2019) trazendo os fundamentos da filosofia de Exu com sua *Pedagogia das Encruzilhadas*, e tantos outros que confluíram para que esta tese viesse ao mundo.

Encontrei nas vozes dessas autoras/es fundamentos da oralidade, da espiritualidade, da experiência, da vida firmados no papel. E há outros tantos fundamentos que mal consigo colocar em palavras, que estão em uma parte da memória construída na experiência de ter sido menina, moça, e ser mulher professora no território onde me movimento, localizado neste país, neste planeta. A memória de ser criança brincando em roda, a memória de ser adolescente conversando com os amigos, as memórias ancestrais humanas que giram dentro de mim e me fazem me movimentar como me movimento. Precisei dessas memórias para lembrar que a roda, o corpo, a fala, as gírias são tão ou mais importantes que a mente, a escrita, as normas.

Esta investigação teve como objetivo principal compreender o ensino do português brasileiro em uma perspectiva pluralista e democrática, em busca de uma pedagogia que reconheça, respeite e valorize as variedades da língua brasileira e os saberes linguísticos dos educandos. Nessa busca por uma educação (linguística) cheia de esperança, otimismo e um tanto de utopia, cheguei ao que chamo de Pedagogia do Respeito no ensino da nossa língua. Além dos pressupostos teóricos reafirmados nos parágrafos anteriores, de forma mais específica, a pedagogia aqui desenvolvida está ancorada nos seguintes fundamentos:

- 1) A descolonização da história da formação do português brasileiro;
- 2) A desierarquização da escrita em relação à oralidade;
- 3) A diferenciação entre norma-padrão e língua;
- 4) O reconhecimento da natureza dialógica e variável da língua.

Esses fundamentos aparecem ao longo da tese, mas estão desenvolvidos com mais aprofundamento em partes específicas do trabalho. Sobre o fundamento 1, o

leitor consegue se aprofundar no Capítulo 3, no qual apresento os processos históricos que levaram a língua portuguesa a se impor como hegemônica em um território plurilíngue, retomando as matrizes indígenas e africanas na formação do português brasileiro. O fundamento 2 está mais bem elaborado no Capítulo 8, no qual a ideia é mostrar a importância da oralidade na formação dos sujeitos da pesquisa, refutando o mito (mais um) de que a escrita seria uma forma de comunicação superior à fala, sendo aquela sempre planejada, formal, o lugar da regra, da norma, e a fala, desorganizada, informal, espontânea (Rojo, 2006).⁸⁶ Por fim, os fundamentos 3 e 4 estão amplamente discutidos no Capítulo 4, no qual me dediquei a desfazer o mito de que norma-padrão é sinônimo de língua e a mostrar que, justamente, as variedades são a realidade da língua e o padrão imposto não chega a ser nem mesmo a corresponder a uma variedade real, dada a sua artificialidade.

12.2. Dos princípios, posturas e práticas da Pedagogia do Respeito

Tendo essa base de fundamentos dando alicerce ao trabalho, retomo agora os princípios, as posturas e as práticas, as quais apresentei ao longo da tese. Ao analisar as minhas práticas pedagógicas como professora de Língua Portuguesa, observando quais os movimentos que realizo para ensinar o português na sala de aula, e ao analisar o processo de aprendizagem dos alunos, observando quais os movimentos que fazem para aprender a língua, reconheci a importância de certos princípios que me orientam como professora de língua:

- 1) O enfrentamento ao preconceito linguístico e às múltiplas violências;
- 2) A valorização da diversidade sociocultural e linguística do nosso país;
- 3) O respeito às identidades socioculturais e sonhos dos educandos;
- 4) O respeito às variedades e saberes linguísticos dos educandos.

⁸⁶ Sobre essa questão, ver o caderno do professor *As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas*, material de formação docente elaborado Roxane Rojo (2006).

Os fundamentos e princípios implicam posturas e escolhas pedagógicas, implicam uma seleção de práticas que os sustentem e reafirmem, que estejam de acordo com a base fundamental. Como forma de materializar esses princípios da minha ética docente em ação pedagógica, assumi, ao longo da experiência como professora, e reafirmo aqui um conjunto de posturas dialógicas e práticas orientadas por pedagogias que discuti ao longo do trabalho:

- 1) Comunicar-se com os educandos de forma não-violenta;
- 2) Acolher os educandos, promovendo espaços de escuta e de valorização das suas identidades, histórias, experiências e saberes;
- 3) Discutir, com os educandos, por meio de práticas orais, escritas, multimodais, o preconceito linguístico, o racismo, o machismo, o preconceito social, a LGBTfobia, o capacitismo e as variadas formas de violências;
- 4) Valorizar em sala de aula, por meio de práticas de letramentos, a diversidade linguística, cultural, bem como étnico-racial, de gênero e outras, levando os educandos à reflexão crítica sobre preconceitos e estereótipos;
- 5) Ensinar a língua na perspectiva da variação linguística, promovendo práticas de letramentos que vão da oralidade à escrita, das variedades padrão a expressões além da norma, dos textos verbais aos multimodais.

Observem que a Pedagogia do Respeito começa a se ancorar com os verbos: descolonizar, desierarquizar, diferenciar e reconhecer. E vai se firmar com as ações: enfrentar, valorizar, respeitar, comunicar, acolher, discutir, ensinar. E também vale destacar outros verbos que surgem ao longo da tese: sonhar, lutar, realizar, viver, amar. Verbos de ação, pois a minha palavra verdadeira é agir e transformar o mundo.

Conforme discutido ao longo deste trabalho, vivemos em uma sociedade de lógica colonial onde as práticas de dominação, de repressão, de exclusão geram desigualdades. As identidades, culturas, saberes, usos da língua/linguagem, gostos estéticos, religiões, e tudo o que se distancia do modelo branco inspirado no colonizador, sobretudo o que é produzido pela população negra e indígena brasileira, é frequentemente alvo de preconceito e violência.

A dimensão do respeito vai além de não violentar o outro naquilo que ele é, na sua identidade, pois mesmo que o professor não desrespeite os saberes culturais e

linguísticos dos alunos pela sua palavra ou ação, nós vivemos em uma sociedade onde esse desrespeito está posto. Por isso não basta não ser violento, é preciso ser contra a violência e o desrespeito que já existem e já são praticados. Isto é, apenas não praticar atos de desrespeito não é suficiente. É preciso ir além de praticar o respeito pelo exemplo, é preciso também ensinar o respeito, discutindo, contextualizando, historicizando, politizando, problematizando os desrespeitos, os preconceitos, as violências, as injustiças, as desigualdades. Nas palavras de Paulo Freire, ao educador cabe compreender que “[...] faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (Freire, 2021a, p. 26).

Portanto, ao longo desta tese, a pedagogia que aqui defendo se fundamenta em autores diversos, em pedagogias e filosofias variadas, com reverência às filosofias afro-ameríndias da roda, da ginga, que valorizam a circularidade, a oralidade, a diversidade. O que chamo de Pedagogia do Respeito se expressa em princípios, posturas e práticas que buscam trazer a ginga da língua brasileira, o português brasileiro em suas variedades como caminho para uma educação linguística pluralista, democrática, respeitosa.

13. LIÇÕES DA PEDAGOGIA DO RESPEITO

Intitulei essas palavras finais como “Lições da Pedagogia do Respeito” em referência aos pressupostos benjaminianos e a ideia de quem narra compartilha um ensinamento, um conselho, uma lição. Nesse sentido, não tenho a pretensão de fechar este trabalho em conclusões, pois compreendo que o conhecimento é um processo inacabado, em permanente construção e reconstrução. Assim, nessas últimas páginas, reafirmo meu compromisso em dar continuidade ao meu processo formativo, e a continuar me comprometendo com o processo de formação dos educandos, aprendendo na ação-reflexão-ação, e transformando nossas práticas.

13.1. “Contra o preconceito, respeito é a resposta”

Diálogos de sala de aula 12

— *Vamos estudar substantivos e depois adjetivos. Já vimos verbo, lembra quando estudamos notícia, o verbo vai no título das notícias. Alguém se lembra? Uma boa alma lembrou que nas manchetes se usam verbos no presente. Falei dos substantivos, fizemos uma lista de lugares que eles querem conhecer, pessoas que gostam (substantivos próprios) e sentimentos que têm quando estão com essas pessoas (substantivos abstratos). A aula terminou.*

Na aula seguinte, eu já estava pronta para começar a falar dos adjetivos, quando ouço um aluno dizer:

— *Vai pra lá, seu XXXX.*

A gente sabe que quando tem um "seu" depois já vem um adjetivo não muito bom, mas, pasmem, não era um adjetivo, era o nome de um aluno da sala que tinha virado adjetivo. Não vou dizer o nome do aluno, mas vamos supor que fosse "Pedrinho". - Sai pra lá, seu Pedrinho!

— *Credo, cê é mó Pedrinho!*

Um nome de um aluno da sala, substantivo próprio, letra maiúscula, tinha virado sinônimo de adjetivo pejorativo! E não qualquer aluno, claro, o nome de um aluno negro.

— *Eu não acredito que estou ouvindo o que estou ouvindo! Vocês usam o nome do colega como se fosse um xingamento, é isso? Por que isso?*

Então, aproveitando que o "Pedrinho" não estava na aula, os alunos contaram todos os casos de racismo que ele tem sofrido, e como ele reage agressivamente (é claro). Alguns alunos (agressores) tentaram justificar que se trata de brincadeira.

(Registro da professora, 15 de outubro de 2018)

As cenas narradas aconteceram no início da minha chegada à escola contexto da pesquisa em uma turma de 6º ano. Ansiosa por transmitir algum conteúdo

gramatical, eu havia preparado uma exposição sobre substantivos e adjetivos. Mas, assim que entrei em sala, a violência cortou como uma faca o fio dessa trama imaginária de aula transmitindo conteúdos que eu havia planejado. A narrativa teve que ser imediatamente reconstruída, e passei a discutir com os alunos substantivos e adjetivos de natureza violenta, como os chamados apelidos que uns davam aos outros naquela idade/fase da escolaridade.

Naquele dia, percebi de modo mais aprofundado que a discussão semântica e ética do uso dos nomes que os alunos faziam tinha que vir antes do conceito do que vem a ser um nome segundo a Gramática. É claro que eu não estava fazendo uma exposição sem nenhuma contextualização, eu partia de exemplos de usos linguísticos do cotidiano dos próprios alunos, com a consciência de que é preciso refletir metalinguisticamente a partir de usos reais. Mas, ainda assim, era um trabalho linguístico tímido, que não tocava em questões centrais que se manifestam pelo próprio uso da língua: as variadas formas de preconceito e discriminação. Havia uma preocupação excessiva com a quantidade de gêneros a serem trabalhados, com certos tópicos gramaticais, de modo que eu não percebia os estudantes imersos em situações de opressão produzidas ali mesmo no ambiente escolar, nas suas interações verbais. Havia, em termos freirianos, uma concepção de educação bancária (Freire, 2021b).

Com o passar dos anos de experiência em educação, fui buscando, com mais intencionalidade pedagógica, construir um trabalho no ensino da língua que combate o preconceito, a discriminação, a violência em suas múltiplas manifestações. As variadas formas de preconceito surgem como pensamento e se materializam pelos diversos usos da linguagem e da língua. O preconceito linguístico é uma dessas violências, violência de natureza social que adentra a escola, violência reproduzida dentro do ambiente escolar, na relação professor e aluno, na relação entre os alunos, reforçada pelas escolhas pedagógicas, curriculares. A resposta é o respeito, como discutido ao longo da tese. “Contra o preconceito, respeito é a resposta”, como dizem os versos da nossa música.

No entanto, sabemos que o preconceito linguístico camufla outras violências, disfarçadas de crítica a usos da língua. O falante que é alvo de discriminação linguística também costuma ser alvo de discriminação por classe/origem social, identidade racial e/ou de gênero, entre outras. A diversidade do nosso país, que

poderia ser motivo de orgulho, motiva o preconceito que produz variadas formas de violência. Por isso, é urgente a valorização da diversidade sociocultural brasileira. No caso do ensino da língua, tenho buscado ampliar o repertório de textos dos educandos, trazendo referências variadas. Destaco o trabalho com as culturas de periferia como o hip-hop e o funk, conforme apresentado no Capítulo 9. Em um país cujos índices de violência letal contra a juventude negra e periférica são alarmantes, é compromisso da escola fazer adentrar em sala de aula produções de artistas jovens negros que estão vivendo e produzindo arte.

Portanto, a questão é interseccional. E a interseccionalidade⁸⁷ é uma ferramenta para entender como múltiplas formas de preconceito interagem para criar desvantagens simultaneamente. As variedades linguísticas estão relacionadas às identidades socioculturais, assim, as mesmas pessoas que já sofrem outras formas de discriminação são as que costumam ser alvo de preconceito linguístico, por exemplo, os jovens negros de periferia que transgridem as normas com os seus usos sociais da língua sofrem, ao mesmo tempo, preconceito social, racial e linguístico.

Mais recentemente, tenho me engajado, em parceria com outras educadoras⁸⁸, em um projeto de educação antimachista e antirracista na escola, que, pelo caráter recente e que vai além das aulas de Língua Portuguesa, não foi incluído nas discussões desta tese. Trata-se de um clube de meninas, o “Clube da Lua”, que se reúne semanalmente e tem como objetivo ser um espaço de acolhimento, escuta, apoio e expressão para as garotas da escola.

Referencio este projeto, pois com esse coletivo tenho conhecido mais de perto a realidade da violência dentro e fora da escola que atinge a nossa juventude. E, juntas, temos criado ações na escola de combate às opressões, e convocado a comunidade escolar, principalmente estudantes, a identificar e denunciar os casos de machismo, racismo, capacitismo, LGBTfobia. As ações, como a carta que compartilho

⁸⁷ O conceito de interseccionalidade é desenvolvido originariamente por Kimberlé Crenshaw. O termo nos é apresentado no Brasil, principalmente, pela professora doutora Carla Akotirene (2019, p. 35) e “[...] demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras”. O conceito foi, portanto, desenvolvido pelos estudos teóricos de feministas negras para tratar, sobretudo, da experiência de mulheres negras. Outras feministas negras brasileiras também articularam raça, gênero e sexualidade, como Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez. Em nosso grupo de pesquisa, Arruda (2023) vem produzindo conhecimento em educação em torno desse conceito.

⁸⁸ Agradeço, em especial, à professora Marina Groschitz, com quem tenho dividido a coordenação deste projeto. Agradeço também à professora Karoline Minardes, que esteve conosco à frente do Clube em 2025.

no Apêndice 4, envolvem práticas socioculturais, a maioria delas de letramentos, com interação verbal entre as próprias meninas do Clube e dessas com a comunidade escolar, por meio de rodas de conversa (oralidade), cartas, cartazes, manifestos (escrita), além de outras semioses como fotografia e dança. Trata-se de um trabalho coletivo que tem dado bons resultados.

Aliás, todo trabalho em educação precisa ser pensado de maneira coletiva, o currículo e as práticas pedagógicas, os valores e atitudes a serem promovidos no ambiente escolar. Esta tese se propôs a tratar do trabalho realizado na disciplina de Língua Portuguesa, discutindo questões curriculares que perpassam o ensino da nossa língua, a partir da narrativa do trabalho pedagógico entre professora e alunos. O problema central em educação sobre o qual esta pesquisa se debruçou foi o preconceito linguístico, reforçado nas escolas via ensino prescritivo-normativo de língua. A resposta inacabada a que cheguei com este trabalho foi a de que precisamos pensar em uma Pedagogia do Respeito, o que implica, dentre as possibilidades discutidas, tratamento adequado às variedades do português brasileiro por meio de práticas diversas de letramentos.

Trata-se de um recorte que, espero, motive a reflexão e, quem sabe, transforme a ação de outros professores, tanto da minha área quanto de outras disciplinas do currículo. Como seria uma Pedagogia do Respeito no ensino da nossa história, geografia, das ciências, da matemática? A construção de uma pedagogia com uma base ética amorosa, respeitosa, justa, responsável, democrática, como a que temos defendido *pavanaticamente* na escola, não é um trabalho isolado. É um trabalho entre educadores e educadores, entre educadores e educandos, entre educandos e educandos, entre os sujeitos que, em comunhão, se educam mediatizados pelo mundo.

Considerando os efeitos danosos do ensino prescritivo de língua, ou seja, a exclusão dos sujeitos pela língua, o preconceito linguístico, a desigualdade linguística, já que um ensino equivocado dificilmente oferece real acesso aos bens da cultura escrita, é preciso assumir nossa diversidade cultural e linguística e descolonizar nossa educação.

13.2. Contra a colonialidade, o caminho da *práxis*

Durante os anos iniciais da carreira, eu nutria uma visão romântica em torno de ser professora, o que me levava a romantizar as adversidades e a não perceber as dimensões estruturais que impactavam o meu trabalho. Havia um certo deslumbramento da minha parte. Eu era, de certa forma, encantada com a ideia da importância que pode ocupar um professor na vida de uma criança, de um adolescente, de um jovem ou de um adulto. E, de fato, é inegável o papel fundamental do professor na formação dos sujeitos em nossa sociedade. Habitava em mim uma ânsia por realizar algo socialmente importante e ter o merecido reconhecimento, acompanhada de uma vontade muito genuína de fazer a diferença na vida dos estudantes, de contribuir com o seu futuro.

De algum modo, eu pensava ser possível “salvá-los” pelo acesso à cultura letrada, à norma-padrão da língua, à literatura. Se no raso essa visão pode ser lida como boa vontade da professora que quer o melhor para os seus alunos, no fundo é uma perspectiva de educação colonizadora, em que o professor assume o lugar de centralidade, de domínio, de superioridade cultural e intelectual, em vias de promover algo próximo a uma missão civilizatória, com o discurso que promete prosperidade social e econômica pelo acesso aos conhecimentos historicamente valorizados.

Percebam o perigo, não se trata de negar acesso ao que é de direito de todo o cidadão, o acesso aos conhecimentos linguísticos que detêm as classes dominantes, por exemplo; porém, há uma linha muito tênue que separa essa ânsia por fazer valer esses direitos a colocar-se em uma posição culturalmente superior em relação aos educandos, às suas culturas, aos seus conhecimentos, aos saberes e valores.

Essa ideia colonialista, pela qual se justificam práticas disciplinadoras, autoritárias, em que a escola e os educadores se desconectam da realidade das comunidades que atendem com o discurso salvador civilizatório é muito bem discutida no documentário *Escolarizando o mundo: o fardo do homem branco*:

Quando a educação ocidental moderna é introduzida nas culturas tradicionais ao redor do mundo, ela cria um imenso sentimento de inferioridade. Os livros escolares falam sobre uma cultura ocidental urbana como sendo o progresso, como se fosse a única forma de existência. E o resultado final é que as crianças acabam sentindo que

sua própria cultura, seu idioma e sua maneira de fazer as coisas são atrasadas, primitivas e vergonhosas (Black, 2010, 00:26:32 - 00:27:03, transcrição de trecho).

O documentário se refere, em especial, ao impacto da educação ocidental em culturas indígenas e tradicionais, nas quais o sistema de ensino moderno muitas vezes representa um choque cultural e uma forma de imposição de valores. Embora o contexto do meu trabalho não seja e nunca tenha sido o atendimento a comunidades tradicionais, indígenas ou quilombolas e sim o trabalho com populações urbanas periféricas, eu costumava sentir um mal-estar ao adentrar a sala de aula com esse olhar salvador civilizatório. Esse incômodo só diminuiu quando passei a conhecer melhor a realidade dos alunos e a relacionar as aulas com seus gostos culturais, e quando percebi que aulas autocentradas em torno da minha figura não funcionavam bem e fui construindo outras práticas, outros modos de fazer, de estar na escola com os educandos.

Essa perspectiva de docente protagonista, porém, ainda me persegue, invadindo “minhas” aulas, engessando meu estar e fazer com os alunos. Ainda hoje luto com esse ego ferido, de uma professora que me habita e sonha com turmas bem disciplinadas e receptivas a todas as minhas propostas, que anseia por ser a heroína de uma história de educação brasileira que não existe e nunca existiu (ao menos não para a classe trabalhadora).

Como discutido ao longo da tese, diversos estudos no campo da Sociolinguística têm evidenciado que o cultivo exacerbado da norma-padrão no ensino de língua não se configura como uma prática neutra, mas como parte constitutiva do discurso civilizatório moderno, que se pauta pela lógica da colonialidade. Relacionando a questão da língua com o conceito de colonialidade do poder (Quijano, 2005), um ensino de língua que se restringe à norma-padrão e à gramática prescritiva pode ser compreendido como um dispositivo ideológico que sustenta hierarquizações linguísticas ancoradas em uma racionalidade eurocentrada. Nessa perspectiva, a norma-padrão, modelo histórica e politicamente construído a partir da língua do colonizador, é naturalizada como legítima e civilizada, ao passo que as variedades linguísticas que se afastam desse modelo são sistematicamente estigmatizadas.

Para construir outras práticas, outros modos de fazer, de estar na escola com os alunos é necessário refletir sobre a prática pedagógica. O aprofundamento científico em que mergulhei durante a pesquisa me trouxeram ainda mais suporte

teórico-metodológico para esse processo de ação-reflexão-ação, movimento que me possibilita manter e aprimorar o que está alinhado com a perspectiva em que acredito, e transformar o que é necessário para construir uma educação linguística mais diversa, democrática, respeitosa.

É preciso reflexão sobre a prática para qualificar o trabalho pedagógico. A qualidade da educação que queremos oferecer pressupõe um processo de ação-reflexão-ação, postulado por Freire (2021b) como *práxis*. Ressalto a necessidade de o ciclo de ação-reflexão-ação ser feito de modo constante, de maneira sistematizada, não apenas por iniciativa individual do professor, mas como parte da jornada docente, com tempo de qualidade para o planejamento das aulas, momentos para troca entre os pares, enfim, tempos pedagógicos necessários para uma educação como *práxis*. A reflexão sobre a prática é, portanto, uma questão coletiva, política, e precisa ser resultado de um projeto de educação que valoriza e investe no professor e na escola e não o produto de esforços individuais de profissionais resilientes.

Reflexão é o que acontece quando a ação se dá em condições minimamente dignas. É preciso, além de uma jornada docente digna, uma remuneração justa de acordo com a quantidade e complexidade do trabalho e demais condições materiais adequadas, o número de alunos por turma, a infraestrutura das unidades com recursos materiais e tecnológicos suficientes, programas de formação continuada bem como incentivo para que os docentes, se assim desejarem, prossigam nos estudos, cursando pós-graduação e fazendo pesquisa em suas áreas de atuação.

Que a nossa destreza para construir uma escola de qualidade em meio a condições precárias de trabalho não nos faça esquecer que o investimento em educação é essencial e urgente. Por outro lado, que as dificuldades vividas nos contextos em que educamos não nos impeçam de enxergar as situações de opressão em que vivem nossos estudantes e, muito menos, seja álibi para reproduzir a violência colonial por meio de práticas que desrespeitam as identidades socioculturais e linguísticas daqueles que educamos. Que enfrentemos com coragem o opressor que habita a nossa consciência.

13.3. Contra o opressor que nos habita: coragem, diálogo, amor

Diálogos de sala de aula 13

“Existe português errado? Se existe, qual é e quem fala?” Lancei a questão no primeiro dia de aula e um aluno disse que não, se as pessoas estão se entendendo é o que importa. Os alunos que mais participaram desse momento de reflexão foram os “do fundão”. Esses do fundão são garotos, em sua maioria, amigos entre si, formam um grupo, que eu gosto de chamar de “bonde”, para usar um termo do funk. Às vezes colam com eles umas meninas. São, em sua maioria, adolescentes que se identificam com a cultura funk. Geralmente costumam ser estereotipados como sendo os “piores alunos”. Acabam assumindo na sala de aula uma postura de maior conflito com os professores, de se recusarem a fazer lições, ficam bastante nos celulares, não que os demais não fiquem, não que os demais também não entrem em conflito, e aí que está, por que vemos mais esses? Chama a atenção o fato de se comunicarem de forma mais expansiva, brincarem muito entre si. É a alegria deles que chama a minha atenção? Uma parte de mim sabe que é preciso olhar para os estudantes para além dos estereótipos, que é preciso envolvê-los, que não necessariamente o menino mais quieto é o que está aprendendo mais e o que mais dispersa não está aprendendo nada, eu sei que a dispersão não é sinônimo de desrespeito; mas é como se uma parte de mim não soubesse nada disso e olhasse para esses garotos como toda a sociedade olha: “não querem nada com nada”. E de repente eu sentisse medo deles. O primeiro pensamento que surge no primeiro contato com turmas onde há grupos “do fundão” é: “são esses que vão atrapalhar a minha aula”. Como se a aula fosse mesmo minha e não nossa. Eu tento evitar esse pensamento, mas é como um intruso na minha mente. O pensamento branco, colonizador, opressor morando na minha consciência, me fazendo olhar para o jovem periférico como um problema, um obstáculo a uma “boa aula”, um erro. O mesmo jovem me dizendo o que eu gostaria de ouvir e o que eu acredito: não há erro na língua. Por analogia, cabe perguntar a mim mesma, há algum erro nos modos desses adolescentes de se movimentarem na aula?

(Registro da professora, 06 de fevereiro de 2023)

No Memorial que abre este trabalho, disse o quão difícil tem sido, ao longo dos anos na docência, lidar com as narrativas de opressão partilhadas pelos educandos. Se os estudantes sofrem variadas formas de violência, profundamente enraizadas em estruturas sociais, culturais e institucionais do nosso país, o sentido da educação não pode ser outro que o de conscientizar os oprimidos da sua condição de opressão, como nos legou Paulo Freire com sua pedagogia libertadora (Freire, 2021b, 2022b). Essa tem sido a minha luta, o meu sonho, a minha militância, a causa dos meus dias de exaustão e também o motivo da minha realização profissional, pessoal, humana.

Busquei, nesta tese, caminhos na contramão da agenda colonial preconceituosa e me encontrei, ancorada fundamentalmente em Paulo Freire, com uma Pedagogia do Respeito no ensino da nossa língua portuguesa brasileira. A pedagogia, sistematizada neste trabalho, é aqui apresentada de modo inacabado, em

construção, elaboração essa que acompanha a minha trajetória como professora de língua. O que intencionei compartilhar nesta tese, por meio dos meus registros e das produções dos educandos, foram os movimentos que acontecem em sala de aula, as nossas gingas de ensinar e aprender essa língua, que não é estanque, que é muito além do padrão imposto, posto que é fluida, expressiva, malandra.

Na ginga da língua: por uma Pedagogia do Respeito surge como resposta à opressão na forma de ensino prescritivo de língua, que reforça a exclusão pela língua, o preconceito linguístico; é a proposta de uma educação sociolinguisticamente fundamentada que reconhece, respeita e valoriza as variedades da língua brasileira e os saberes culturais linguísticos dos educandos, sendo assim, uma alternativa à educação bancária que se limita a depositar conteúdos (Freire, 2021b). Em termos freirianos, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e essas se inter-relacionam, portanto, o educando se vale das variadas práticas socioculturais de letramento que aprende na vida para dar sentido à palavra que aprende na escola (Freire 2011).

E foi no processo de escrever esta tese, de falar em opressão e conscientização, em preconceito e respeito, que me encontrei com o opressor que habita a minha consciência e impregna as minhas práticas em sala de aula com a lógica da educação bancária. Retomo Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* (2021b, p. 125), que nos alerta para o que ele chama de “aderência” ao opressor para a postura de muitos oprimidos que, em um primeiro momento, tendem a ser opressores também, pois “[...] a estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial em que se ‘formam’”. Essa discussão freiriana é sintetizada na célebre frase: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”.

A pesquisa me permitiu olhar para o meu trabalho, revisitar com atenção as minhas práticas, indo da prática à teoria, e da teoria à prática; e, no processo dinâmico da *práxis*, no ciclo contínuo de ação-reflexão-ação, ao mesmo tempo em que percebia a potencialidade do que acontece em sala de aula na relação professora-aluno mediatizada pelos nossos objetos de conhecimento (o mundo, a realidade, os textos, a leitura, a escrita, a oralidade, a língua), também me encontrava com a consciência opressora e com o medo da liberdade que está arraigado nas estruturas do meu pensamento e se materializam, em sala de aula, na forma de linguagem.

Medo de atividades em grupo, das carteiras em outra disposição, das turmas em outros lugares da escola além da sala de aula, da palavra, além da minha, circulando, da desordem, do barulho, medo de qualquer organização, modo de fazer, recurso, metodologia que está na contramão das carteiras enfileiradas e o professor transmitindo conteúdos. Medo de perder o que eu pensava ser autoridade e, na verdade, era controle.

Esses medos, gerados pela consciência opressora que me habita, são produzidos pela própria situação de opressão em que também me encontro: a insalubridade das condições de trabalho com jornadas extenuantes, turmas lotadas, infraestrutura precária como a falta de climatização dos espaços físicos da escola, a ausência de espaços variados, os tempos de aula segmentados, o pouco tempo para planejamento, a quase inexistência, dadas as condições, do trabalho coletivo, a violência escolar, a violência social que adentra a escola, e um sem fim de variáveis que prendem a mim e aos educandos à lógica da opressão, da contradição de sermos oprimidos e oprimir.

Não sei enumerar quantas vezes eu me senti desrespeitada em sala de aula pelos educandos e também os desrespeitei, mas nesta tese eu resolvi narrar as vezes em que nós vencemos. “Eu vou falar de nós ganhando, porque pra falar de nós perdendo eles já falam”, já dizia Nêgo Bispo. E nós ganhamos, professora, alunos, escola, todas as vezes que tivemos a coragem de não fugir do diálogo, que enfrentamos o debate, que analisamos a realidade, que nos educamos juntos, e, assim, amamos uns aos outros e ao mundo.

E vamos continuar no caminho do diálogo e do amor, o único possível para se fazer educação, para transformar a realidade e construir um tempo em que todos possamos sonhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152 p. (Feminismos Plurais).

AMORIM, Fabrício. Ensino do português brasileiro: por uma pedagogia descolonial. In: **Web-Revista Sociodialetto**, v. 5, n. 14, p. 111-138, nov. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/292695294>. Acesso em: 10 jan. 2023.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-25.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Boitempo: Menino antigo**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ANDRADE, Oswald de. **Pau Brasil**. São Paulo: Globo, 2003.

ARAÚJO, Marcus de Souza. Enfoques Epistemológicos Sobre (Novos) Letramentos. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 1, p. 27–40, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3113>. Acesso em: 5 ago. 2025.

ARRUDA, Victoria Sara de. **Práticas culturais de contações de histórias e literaturas: olhares interseccionais de uma professora em (trans)formação**. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2023.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 50.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, Marcos. O português brasileiro precisa ser reconhecido como uma nova língua. E isso é uma decisão política. Entrevista concedida a Marcos Nunes Carreiro e Elder Dias. **Jornal Opção**. Goiânia-GO, 13 de junho de 2015. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/entrevistas/o-portugues-brasileiro-precisa-ser-reconhecido-como-uma-nova-lingua-e-isso-e-uma-decisao-politica-37991/>. Acesso em: 11 jan. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Ática. 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução de Milton Camargo Mota. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BBC NEWS BRASIL. **Consciência Negra: o que mudou na vida dos negros 22 anos após música clássica dos Racionais MC's**. 20 nov. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46202282>. Acesso em: 4 nov. 2024.

BBC NEWS BRASIL. **Como nasce uma notícia?** Workshop 1. YouTube, 12 mar 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hqv_VMPafSI. Acesso em: 20 out 2024.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 4.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BERGAMIN, Franciele Poiano. **Crenças linguísticas e o (re)conhecimento da variação na escola: um estudo com alunos do 9º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2024.

BISPO DOS SANTOS, Antônio (Nêgo Bispo). **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB (Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia para o Complexo do Semiárido/Universidade de Brasília), 2015.

BISPO DOS SANTOS, Antônio (Nêgo Bispo). **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/ Piseagrama, 2023.

BLACK, Carol. **Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco**. Documentário, 2010.

BORGES, Humberto; SANTOS, Consuelo da Silva. **Pela descolonização do ensino de Língua Portuguesa no Brasil**. Domínios de Linguagem. Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/288871848_Pela_descolonizacao_do_ensino_de_Lingua_Portuguesa_no_Brasil. Acesso: 25 jan. 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira**. Diário Oficial da União: seção 1, 16 abr. 2012.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm. Acesso em: 15 out 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação básica – componente curricular Língua Portuguesa – Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 05 jan. 2026.

BRASIL. **Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil. 07 mar. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dia da Mulher:** mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica. 07 mar. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais:** um processo contínuo de reflexão e ação. Organização: Sônia Regina Ferreira de Oliveira Rita de Cássia Ferreira de Almeida. Campinas-SP, 2013.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – anos finais:** um processo contínuo de reflexão e ação. 2.ed. Organização e estabelecimento de textos: Heliton Leite de Godoy. Campinas-SP, 2015. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/diretrizes-curriculares-municipais-0>. Acesso em: 08 maio 2025.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Consulta a projetos homologados: E0355 EMEF/EJA Maria Pavanatti Fávaro. **Projeto Pedagógico On-line.** 2024. Disponível em: <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/homologados/>. Acesso: 05 de mar. 2025.

CASSÃO, Pamela. **Professores iniciantes:** marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente. Dissertação de Mestrado. Rio Claro-SP, 2013. 148 f.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2012.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Das línguas africanas ao português brasileiro. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 14, 1983. DOI: 10.9771/aa.v0i14.20822. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20822>. Acesso em: 7 mar. 2025.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Marcas de Africa no Português do Brasil: O Legado Negroafricano nas Américas.** *Interdisciplinar*, v. 24, p. 11-24, jan./abr. 2016. Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/5398>. Acesso em: 07 nov. 2024.

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. 290 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CHALUH, L. N. *et al.* **Modos de fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura**. São Carlos: Pedro & João Editoras, 2020.

COPPI, Sueli de Fátima Caetano; SILVA, Mariana Cunico da; ARRUDA; Victoria Sara de. *Poetry Slam* na socioeducação, Vidas-Palavras em transform(ação). In: **InterAção**, UFMS, Santa Maria-RS, v. 15, n. 3, jul./set. 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/2357797588425>. Acesso: 25 fev. 2025.

COPPI, Sueli de Fátima Caetano. **Pá-metralhadora de palavras na socioeducação, práxis para construções de projetos de vida políticos e emancipatórios**. Dissertação (Mestrado). 306 p. Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2024.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

CUNHA, Bruno. Respeito. In: SÍVERES, Luis; NODARI, Paulo Cesar. **Dicionário de cultura de paz**. CRV, 2021, p. 407-411.

DIAS, Luiz Francisco. **Os sentidos do idioma nacional: as bases enunciativas do nacionalismo lingüístico no Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/97464>. Acesso em: 20 jul. 2024.

DINIZ, Augusto. **Batida rítmica do funk é de origem afro-brasileira, diz pesquisador**. *CartaCapital*, São Paulo, 7 out. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/augusto-diniz/batida-ritmica-do-funk-e-de-origem-afro-brasileira-diz-pesquisador/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 37-60.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 37-60.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12.ed. São Paulo: Edusp; São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da educação, 2006. p. 41-46

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022b.

FREIRE, Gilson Costa. Norma-padrão, norma gramatical e norma culta no Brasil: convergências, divergências e implicações para o ensino da escrita. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 659–680, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos>. Acesso em: 03 jan. 2026.

FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.

FUNKEIROS CULTS. **Quem são os artistas da Funkeiros Cults em Exposição no Museu das Favelas em São Paulo?** Instagram, 15 nov. 2022. Disponível em: https://www.instagram.com/funkeiroscults/p/C9nifK7PR00/?img_index=1. Acesso em: 29 jan 2026.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/3078>. Acesso em: 12 out. 2025.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

GALINDO, Caetano. **Latim em pó**: um passeio pela formação do nosso português. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. In: **Educação e Realidade**. 169-178 jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>. Acesso em: 5 jan. 2023.

GEGE (Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso). **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel-PR: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 81-101.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 170 p.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, Niterói-RJ. 2006. p. 59-71.

GINZBURG, Carlo. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p 143-179.

GOMES, Agnelly Palitot. **O ensino de língua materna sob o prisma da educação linguística**. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape-PB, 2016.

GONZALEZ, Lélia. **Por uma feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização Flavia Rios, Márcia Lima. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Entrevista. Entrevistadores: Carlos Alberto M. Pereira e Heloisa B. de Hollanda. **Revista Z Cultural**. Ano XVI - Nº 01. 1º semestre de 2021. Disponível em: <https://revistaz.letras.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/05/ENTREVISTA-COM-LELIA-GONZALEZ-%E2%80%93-Revista-Z-Cultural.pdf>. Acesso: 10 set. 2025.

GORZIZA, Amanda; TAVARES, Pedro; BUONO, Renata. Psicólogo, censo escolar e INEP. **Piauí**, 4 abr. 2024. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/biblioteca-psicologo-censo-escolar-inep/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

GR Explode. MC Hariel feat Lele JP e MC Negoinho do Kaxeta. **Favela Pede Paz** (GR6 Explode) DJ Murillo e LTnoBeat. [Vídeo]. 19 nov. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U_7a_4l3ZUw. Acesso em: 12 dez. 2024.

GRUPO NOVA LONDRES (GNL). **Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais**. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemm Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578/4503>. Acesso em: 07 mai. 2026.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Montando um quebra-cabeça: peças de um memorial de concurso**. 1. ed. Campinas, SP: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2017. v. 1. 173p. Disponível em: <https://www.bibliotecadigital.unicamp.br/bd/index.php/detalhes-material/?code=74594>. Acesso em: 28 jan. 2026.

HARIEL, MC; GIL, Gilberto. A Dança [canção]. **Funk Superação** (ao vivo), Warner Music Brasil Ltda., 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C0NRXaQin-4>. Acesso em: 30 jan. 2026.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros>. Acesso em: 25 ago. 2024.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

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

LABORATÓRIO FANTASMA. **Cypher Língua dos campeões**. DJ Big, DJ Nyack, Drik Barbosa, Gson, Holly Hood, Kamau, Papillon, Rashid, Rincon Sapiência, Sir Scratch. [Vídeo]. 31 de ago. de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_2hB7toN5Rk. Acesso em: 4 mar. 2025.

LABORATÓRIO FANTASMA. **Slam das Minas part. Drik Barbosa - Trincheira #ElaSim** [Vídeo]. 4 out. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QjqmuPw3NGk&ab_channel=LaboratorioFantasma. Acesso em: 4 mar. 2025.

LABORATÓRIO FANTASMA. **Emicida - Eminência Parda part. Dona Onete, Jé Santiago e Papillon** [Vídeo]. 9 mai. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fXHpmuPJ4Ks>. Acesso em: 9 mai. 2025.

LIMA, M. E. C. C; GERALDI, C. M. G; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, mar. 2015.

LÍNGUAS DO BRASIL. In: **Wikipédia, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2025. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=L%C3%ADnguas_do_Brasil&oldid=69701982. Acesso em: 14 mar. 2025.

LUCCHESI, Dante. A periodização da história sociolinguística do Brasil. **DELTA 33 (2)**. Mai-ago 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-445067529349614964>. Acesso em: 09 abr. 2023.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

MANOS E MINAS. **Eu quero ver, meu bem, quando no Enem eu tirar 100, eles falarem que foi cota...** [Vídeo]. 25 de out. de 2018. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=BXHLYLkAXE8&ab_channel=ManoseMinas. Acesso em: 1 mar. 2025.

MANOS E MINAS. **Eu não sou da paz**. Manos e Minas: Slam, [s.l.], 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XDK64q-H0X0&ab_channel=ManoseMinas. Acesso em: 02 mar. 2025.

MARQUES, Lucas Lutero Lopes. **(Re)educação (socio)linguística como projeto político: em busca de um país esquecido** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2020.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Marxists Internet Archive. 1845. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 2 mar. 2025.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 2 set. 2025.

MOL, Fabiana Gomes Cortes. **Consciência linguística: reflexões na sala de aula sobre usos do português brasileiro**. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2023

MORAES, Robson Alexandre. Vivaética: da Convivência Ética na Escola à Construção de Instrumentos de Gestão Democrática – A experiência das Assembleias e Rodas de Conversa no cotidiano da EMEF Maria Pavanatti Fávaro. In: **IX Fala outra Escola**. Comunicação oral. Campinas, 2019.

MOURA, Rodrigo Milhomem de. **Por uma educação linguística dialógica: práticas, reflexões e narratividades**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2023.

MUNDURUKU, Daniel. Educar o corpo e o espírito para ser criança. **Blog da Companhia das Letras**, 25 mai. 2018. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/BlogPost/4008/smb-2018-educar-o-corpo-para-ser-crianca-de-daniel-munduruku?srsItd=AfmBOopxdyRjTa42UVU9JtU092dgxDgP-jyYoYBoELIEemg04GJv8P9M>. Acesso em: 11 out 2025.

NASCIMENTO, Jorge. Ancestralidades contemporâneas: considerações a partir do rap dos Racionais MC's. **Feira Literária Brasil-África de Vitória-ES**, Vitória, v. 1, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/flibav/article/view/28935>. Acesso em: 15 abr. 2026.

NATURA MUSICAL. **AMPLIFICA por Emicida - Preconceito linguístico no dia a dia** [Vídeo]. 22 mar. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QlhsiMWT-eQ&ab_channel=NaturaMusical. Acesso em: 14 jun. 2024.

NEGO BALÁ. **Sonho**. Intérpretes: Nego Balá e Elza Soares. In: **Da Boca do Lixo** [álbum]. São Paulo: Coala Records, 2021. Faixa 1.

NETO, João Colares da Mota. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Revista Folios**, Bogotá, segunda época, n. 48, p. 3–13, 2. sem. 2018.

NO FRONT EMPODERAMENTO. **Nêgo Bispo sobre circularidade** [Vídeo/Ree/s]. Instagram, 28 dez. 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/nofrontempoderamento/reel/DEHwrrtvDgr/>. Acesso em: 2 mar. 2025.

OLIVEIRA, Ana Lúcia Alves de. **Letrando cientificamente alunos da educação básica por meio da pesquisa sociolinguística em sala de aula**. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG, 2021.

OLIVEIRA, Mariana de Carvalho Halfeld. **Da indiferença ao pertencimento: uma educação linguística e cidadã**. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2019.

ORLANDI, Eni. A língua brasileira. **Ciência e Cultura**. vol.57 no.2 São Paulo Apr./June 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200016. Acesso em: 04 nov. 2024.

ORLANDI, Eni. Processo de descolonização linguística e “lusofonia”. In: **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas, Editora RG, 2009.

PERES, Danubia F. Z.; CHALUH, Laura N. Atravessamentos do paradigma indiciário no processo de escrita da pesquisa. In: CHALUH, L. N. *et al.* **Modos de fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura**. São Carlos: Pedro & João Editoras, 2020. p. 53-73.

PERES, Edenize Ponzo. De “vossa mercê” a “cê”: os processos de uma mudança em curso. **Revista (Con) Textos Linguísticos**. v. 1. n.1. 01 mar. 2007. UFES. Vitória-ES. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5100>. Acesso em: 09 nov. 2024.

PIETRI, Emerson de. O ensino de português no brasil: as desigualdades da distribuição linguística. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5yGzHgWcTbprNh3k9KRjFpy/?format=pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PINTO, Vera Maria Ramos. **Por uma educação sociolinguística consciente nos cursos de Letras**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2018.

POSSENTI, Sírío. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. Tradução de: Roberta de Moraes Jesus de Souza. In: **On the Horizon**. MCB University Press, vol. 9, n. 5, October 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf>. Acesso em: 20 maio 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO– Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142. Disponível em: <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=164&c=13>. Acesso em: 05 set. 2025.

RACHID, Laura, “Brasil precisa construir pedagogia do pertencimento”, defende Daniel. Munduruku. **Revista Educação**, 16 jun. 2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/06/16/daniel-munduruku-led>. Acesso em: 11 out. 2025.

RACIONAIS MC'S. Negro Drama. In: **Nada Como um Dia Após o Outro Dia** [álbum]. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 2002.

RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Cia. das Letras, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia e poder semiótico: escrever, hoje. **Revista Texto livre: linguagem e tecnologia**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 112-123, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16691/13448>. Acesso em: 15 maio 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, Roxane. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas**. (Caderno do Professor). Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

ROJO, Roxane. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. p. 41-43.

ROSA, Allan da. **Pedagoginga: autonomia e mocambagem**. São Paulo: Pólen, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Letícia da Silva. “**Ô, sor(A)! Larga mão dessa aula chata**”: uma proposta de intervenção nas aulas de português na periferia. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2020.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 17.896, de 09 de abril de 2024. Declara o segmento cultural e musical Hip Hop como Patrimônio Cultural Imaterial do**

Estado de São Paulo. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 09 abr. 2024. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2024/lei-17896-09.04.2024.html>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini. São Paulo: Cultrix, 2006.

SELWYN, Neil. The digital native: myth and reality. **Aslib Proceedings**, vol. 61, n. 4, p. 364-79. Disponível: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00012530910973776>. Acesso em: 21 maio 2026.

SEVERO, Cristine Gorski. **Os jesuítas e as línguas no contexto colonial Brasil-África**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SP, 2018.

SILVA, Adriano Bueno da. **Palavra de mano. Luta de classe e tensão racial na palavra dos manos**: uma análise sócio-histórica da formação do Rap como gênero do discurso. São Paulo: Página 13, 2012.

SILVA, Frederiko Luz. **Atitudes sociolinguísticas de estudantes do Ensino Fundamental em relação à disciplina escolar Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 2014.

SIMÃO, Milena. **O cotidiano escolar na pandemia numa escola de educação infantil**: o olhar da professora coordenadora. Dissertação (Mestrado em Educação). 171p. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2023.

SLAM DAS MINAS SP; BARBOSA, Drik. TRINCHEIRA, EP. **Discografia**. [s.l.], 4 out. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QjqmuPw3NGk>. Acesso em: 2 mar. 2025.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 de ago. 2025.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5–17, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf&lang=pt_ Acesso em: 26 dez. 2025.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. Parábola, São Paulo, 2011.

SOUZA, Sheila Perina de. **Pretoguês**: um estudo educacional a respeito do português influenciado pelas línguas africanas nas escolas de Angola, Brasil e Moçambique. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Universidade Pedagógica de Maputo, São Paulo, Maputo, 2024.

SOUZA, Thiago Barbosa Alves de. **Putologia avançada: musicologia do funk**. Tese (Doutorado em Música). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

SPIGOLON, Nima. **Paulo Freire: cronografia**. Campinas-SP: Pangeia Editorial, 2025.

VERONELLI, Gabriela. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349448028_Sobre_a_colonialidade_da_linguagem. Acesso em: 15 jan. 2025.

VIEIRA, Karina Mayara Leite. **Escrever na escola: o trabalho pedagógico e a formação de alunos escritores**. Dissertação (Mestrado em Educação). 119f. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

VIEIRA, Karina Mayara Leite. Sarau na Educação de Jovens e Adultos e os desdobramentos dos sentidos da leitura na escola. In: **Linha Mestra**, n. 30, Campinas-SP, 2016a. p. 1562. Disponível em: https://linhamestra30.files.wordpress.com/2017/03/lm_16_12_h.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

VIEIRA, Karina Mayara Leite. Versos e rimas: uma experiência com poesias e saraus na Educação de Jovens e Adultos. In: **Anais do Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Águas de Lindóia-SP, v. 03, n. 03, UNESP/Prograd, 2016b. Disponível em: https://www.unesp.br/anaiscongressoeducadores/Artigo?id_artigo=6452. Acesso em: 08 jul. 2025

VINHA, Telma *et. al.* O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea** [online]. vol.15, n.40, p.163-186. 01 jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180052>. Acesso em 22 dez. 2024.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Serie Pensamiento Decolonial. Tomo I. Quito-Ecuador: Abya Yala, 2017.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2022.

ZENI, Bruno. Uni, Duni, Tê: identidade e dramaticidade nas músicas de Sobrevivendo no Inferno, dos Racionais MC's. **Dossiê**. Trabalhos em linguística aplicada 63 (2). Mai-ago. 2024. Disponível: <https://doi.org/10.1590/01031813v63220248675615>. Acesso: 10 jan. 2025.

APÊNDICES

Apêndice 1



Campinas, 23 de fevereiro de 2024

Queridos alunos do 6ºA e 6ºB,

Escrevo esta carta para contar um pouco mais sobre mim. Meu nome é Karina Mayara Leite Vieira, tenho 36 anos. Não tenho filhos, só meus três gatos: Sol, Lua e Júpiter (Juju). Trabalho em escolas desde 2010.

Eu nasci na cidade de Martinópolis-SP, em 08 de setembro de 1987. Passei a minha infância lá, morei na casa dos meus avós nos primeiros anos de vida e depois, quando minha mãe se casou, fomos morar com meu padrasto e meus novos irmãos (três, depois minha mãe teve mais um).

No meu primeiro dia de aula na pré-escola, eu só me lembro de chorar muito. Na escola eu era tímida demais, mas até que inteligente, só não muito em Matemática. Sempre gostei de ler e escrever. Não lembro muitas coisas da escola do 6º ao 9º (antes era 5ª a 8ª série), não lembro do nome de nenhuma professora ou professor dessa época, e tomara que vocês se lembrem do meu nome e de mim quando ficarem adultos.

No Ensino Médio, eu comecei a jogar vôlei e fui jogadora por uns quatro anos. Mas depois veio o vestibular, entrei na faculdade e parei de jogar. Eu fiz faculdade de Letras, na UNESP, que é como a UNICAMP, mas fica mais perto da cidade onde nasci.

Eu gosto de dar aulas, gosto de escola, de aluno. Além do trabalho, gosto de ler, estudar coisas da minha área. Gosto de viajar, meu passeio preferido é trilha e cachoeira. Também gosto de praia, mas menos porque é muito sol. Meu sonho é que todos os seres, incluindo os animais, sejam felizes e livres. E também quero viajar mais, conhecer outros países, eu só conheço a Bolívia e o Peru, nossos vizinhos da América Latina.

Espero que o nosso ano letivo seja maravilhoso! Que eu possa despertar em vocês ainda mais o gosto pela leitura e escrita.

Um abraço carinhoso para cada um de vocês!

Professora Karina



Apêndice 2

ESTUDO DO TEMA “SONHO” – LÍNGUA PORTUGUESA (PROF.^a KARINA)

QUEM NUNCA TEVE UM SONHO?

“O ser humano sem sonho vive num pesadelo” (Provérbio Africano)

“Enquanto eles capitalizam a realidade, eu socializo os meus sonhos” (Sérgio Vaz)

“Eu tenho um sonho, de que um dia meus filhos serão julgados pela qualidade do seu caráter e não pela cor de sua pele” (Martin Luther King)

1. Todos nós sonhamos, não aqueles sonhos que temos à noite no travesseiro, estamos falando dos sonhos que são os projetos para o nosso futuro e o futuro do mundo onde vivemos. Quais são os seus sonhos?

O SEU MAIOR SONHO: _____
(aquele lá que você sente que não pode morrer antes de realizar)

O SEU SONHO PROFISSIONAL: _____
(possa ser que este seja seu maior sonho, se for o caso fale mais sobre esse grande sonho aqui)

UM SONHO COLETIVO: _____
(aquele sonho de melhorar o mundo, sabe?)

Quais passos você pretende dar para realizar esses sonhos?

2. ESCOLHA UM DESSES SONHOS E FAÇA UMA ARTE PARA O MURAL DOS SONHOS DA TURMA

3. PROPOSTA DE ESCRITA

Escreva uma CARTA para o seu EU DO FUTURO, contando quem você é hoje e em qual momento está da sua vida, quais sonhos já realizou e quais sonhos ainda pretende realizar. Você irá guardar essa carta com você para ler quando precisar lembrar quem você é e onde quer chegar.

Apêndice 3

ESTUDO DO TEXTO – 2º TRIMESTRE – LÍNGUA PORTUGUESA (PROF.^a KARINA)

TEXTO 1

Língua dos campeões (trechos) (2018) (DJ BIG, DJ Nyack, Drik Barbosa, Gson, Holly Hood, Kamau, Papillon, Rashid, Rincon Sapiência, Sir Scratch)

É minha e dos meus (é a nossa)
 A língua de Deus (é a nossa)
 A ginga folclore
 Ma ginga tá forte 'tá fixe, valeu (é a nossa)
 Nossa com certeza (é a nossa)
 Língua Portuguesa (é a nossa)
 Zucas e tugas, família 'tá junta
 Pitêu está na mesa (é a nossa)
 Língua dos campeões, língua dos campeões
 É um facto, mais que opiniões
 Xeque-mate só com peões
 A romper contradições
 Filhos de Reis com escravos com tradições
 Então não venhas cá com traduções
 Rap é compromisso sem contratações
 (...)
 Meu sangue vem da caneta, caneta, caneta
 Minhas linhas são trópicos, cruzam o planeta
 Minha língua é lusa, não loser
 Sou areia demais pra sua ampulheta
 Meu rap é marreta, marreta, marreta
 Bom como o vinho, o seu é vinheta
 Em tempos de views
 Tô botando os números pra trabalhar junto com minhas letras
 Levo a mensagem tipo estafeta
 Direto de terra brasilis, país de quem é correria
 Mas a política é o calcanhar de Aquiles
 (...)
 Crescemo em tempo de violência
 Quem dera fosse Tarantino
 Do terceiro mundo, paladino
 Raiz africana e chão latino
 (...)
 Rap nacional,
 ampliando os elos
 Rap racional,
 construir castelos internacional,
 dominando as ruas hip-hop é cultura atemporal
 (...)
 Território é tupiniquim
 Na escola a gente não aprende
 Ditadura funcionava assim
 Negro à solta, o estado prende
 Eles querem, então manda vir
 Continuo dono mesmo quando vende
 Caminhando como Billie Jean, tô pisando leve, mas a luz acende

TEXTO 2

Língua de Gilberto Mendonça Teles (anos 50/60)

Esta língua é como um elástico
que espicharam pelo mundo.
No início era tensa,
de tão clássica.
Com o tempo, se foi amaciando,
foi-se tornando romântica,
incorporando os termos nativos
e amolecendo nas folhas de bananeira
as expressões mais sisudas.
Um elástico que já não se pode
mais trocar, de tão gasto;
nem se arrebenta mais, de tão forte.
Um elástico assim como é a vida
que nunca volta ao ponto de partida.

TEXTO 3

Língua Portuguesa - Olavo Bilac (1919)

Última flor do Lácio, inculta e bela,
És, a um tempo, esplendor e sepultura:
Ouro nativo, que na ganga impura
A bruta mina entre os cascalhos vela...

Amote assim, desconhecida e obscura,
Tuba de alto clangor, lira singela,
Que tens o trom e o silvo da procela
E o arrollo da saudade e da ternura!

Amo o teu viço agreste e o teu aroma
De virgens selvas e de oceano largo!
Amo-te, ó rude e doloroso idioma,

Em que da voz materna ouvi: "meu filho!"
E em que Camões chorou, no exílio amargo,
O gênio sem ventura e o amor sem brilho!

ESTUDO DOS TEXTOS

- 1) Os três textos falam do mesmo tema de modos diferentes. Qual é esse tema?
- 2) Podemos dizer que o tom dos poemas e da letra de música são mais de crítica ao idioma ou de exaltação/homenagem à nossa língua? Explique dando exemplos retirados dos textos.
- 3) Quais diferenças que você observa nos textos (dica: use o conceito de variedades linguísticas para responder a essa questão)
- 4) Qual texto você teve mais dificuldade de compreender? Quais foram as suas dificuldades?
- 5) No primeiro texto, a letra de música, os primeiros versos estão em português de Portugal. Dê um exemplo de uma palavra do português europeu.
- 6) Qual o alcance da Língua Portuguesa no mundo? Onde se fala português além do Brasil e de Portugal?
- 7) Inspirado nesses textos, escreva você um texto (em verso ou em prosa) falando sobre a sua língua materna, a Língua Portuguesa, podendo ser em tom de crítica ou de exaltação.

Apêndice 4



EMEF/EJA Pavanatti, junho de 2025



Prezadas(os) alunas(os),

Nós, meninas do Clube da Lua, estamos atentas aos casos de machismo e racismo que andam ocorrendo na nossa escola, nas salas de aula e no intervalo. Por isso, nesses últimos dias, falamos bastante sobre isso.

Nós também pedimos à gestão e aos professores para que levem os casos adiante e nos ajudem acolhendo quem sofre esses tipos de violência, advertindo quem pratica e trabalhando esses temas.

Não toleramos qualquer tipo de discriminação com as meninas e nem com os meninos. Lembramos que racismo e outras formas de violência são crimes. **DENUNCIEM!**

Conheça o projeto:

@clube_dalua_



**PA
VA
NA
TTI**