

FORMAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: a oralidade para além do currículo prescrito

CRITICAL LINGUISTIC FORMATION IN THE LITERACY PROCESS: orality beyond the prescribed curriculum

LUCIANA NOGUEIRA DA SILVA (UEG)¹

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo central discutir o espaço ocupado pela oralidade no processo de alfabetização, visando fomentar uma formação linguística crítica aliada à participação ativa e significativa das crianças. Observa-se que, cotidianamente na sala de aula das turmas de alfabetização, a oralidade ocupa um lugar secundário e pouco valorizado, limitando-se frequentemente a práticas de leitura em voz alta, verificação de compreensão textual, reconto e, principalmente, à memorização para apresentações em eventos festivos promovidos pela escola. Nota-se que, nesses eventos solenes, geralmente apenas as crianças consideradas mais desinibidas são selecionadas para se apresentar, o que reforça exclusões. Para fundamentar essa discussão, o aporte teórico foi construído em diálogo com autores da sociolinguística e da pedagogia crítica, tais como Bagno (2002), Bagno e Rangel (2005), Freire (1967, 1996), hooks (2013), Rojo (2012), Sacristán (2000) e Travaglia (2003). Metodologicamente, o estudo adota a abordagem da pesquisa participante, realizada com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, desenvolvida no âmbito de uma pesquisa de doutorado. As intervenções e discussões em sala de aula centraram-se em temas urgentes, como o combate ao racismo e o enfrentamento das desigualdades de gênero. Os resultados da investigação indicam que a oralidade, enquanto espaço privilegiado de formação linguística crítica — onde as crianças tenham a real oportunidade de participar de debates, posicionar-se criticamente, socializar sua leitura de mundo e dialogar com os pares —, ainda é insuficiente. Nessa perspectiva, conclui-se que as propostas de trabalho com a oralidade precisam transcender as limitações do currículo prescrito — representado pelo Documento Curricular para o Estado de Goiás Ampliado (Goiás, 2019) e pela Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens do Sistema AlfaMais Educação — para efetivar uma educação verdadeiramente emancipatória.

Palavras-chave: Formação linguística. Alfabetização. Oralidade. Currículo.

Abstract:

The central objective of this work is to discuss the role of orality in the literacy process, aiming to foster critical linguistic education that is allied with the active and meaningful

¹ Doutora em Direitos Humanos e Cidadania e Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Possui graduação em Pedagogia e em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), além de especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente, atua como Coordenadora da UEG – Unidade Universitária de Campos Belos, onde também é docente efetiva. É professora da Rede Municipal de Educação de Campos Belos onde atua como professora alfabetizadora desde 2003. Email: luciana.nogueira@ueg.br.

participation of children. It is observed that, daily in literacy classrooms, orality occupies a secondary and undervalued place, frequently limited to reading aloud practices, textual comprehension checks, retelling, and, primarily, memorization for presentations in festive events promoted by the school. It is noted that, in these formal events, children who are generally considered more outgoing are often selected to present, which reinforces exclusions. To substantiate this discussion, the theoretical framework was built in dialogue with authors from sociolinguistics and critical pedagogy, such as Bagno (2002), Bagno and Rangel (2005), Freire (1967, 1996), hooks (2013), Rojo (2012), Sacristán (2000), and Travaglia (2003). Methodologically, the study adopts a participatory research approach, carried out with a 2nd-year Elementary School class, developed within the scope of doctoral research. Classroom interventions and discussions focused on urgent themes, such as combating racism and confronting gender inequalities. The investigation results indicate that orality, as a privileged space for critical linguistic formation—where children have the real opportunity to participate in debates, take a critical stance, share their reading of the world, and dialogue with peers—is still insufficient. From this perspective, it is concluded that work proposals involving orality need to transcend the limitations of the prescribed curriculum—represented by the *Documento Curricular para o Estado de Goiás Ampliado* (Goiás, 2019) and the *Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens* of the *Sistema AlfaMais Educação*—to achieve a truly emancipatory education.

Keywords: Linguistic formation. Literacy. Orality. Curriculum.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo central discutir o espaço ocupado pela oralidade no processo de alfabetização, problematizando sua posição secundária nas práticas pedagógicas cotidianas. Frequentemente, observa-se que o trabalho com a língua oral nas turmas de alfabetização limita-se à verificação da compreensão leitora ou à memorização para apresentações em eventos festivos escolares. Tal abordagem, além de restringir o desenvolvimento da competência comunicativa, acaba por reforçar exclusões, uma vez que privilegia crianças consideradas "desinibidas", silenciando aquelas que não se enquadram nesse perfil performático.

Para além de uma perspectiva meramente instrumental, propõe-se aqui a oralidade como um eixo fundamental para uma formação linguística crítica. Defende-se que a sala de aula deve constituir-se como um espaço onde as crianças tenham a real oportunidade de participar ativamente, posicionando-se sobre temas urgentes que perpassam suas vivências, como o combate ao racismo e o enfrentamento das desigualdades de gênero. Nesse sentido, a

oralidade não é apenas um pré-requisito para a escrita, mas um instrumento de cidadania e leitura de mundo.

Metodologicamente, este estudo adota a abordagem da pesquisa participante, realizada com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. A discussão é fundamentada no diálogo entre a sociolinguística e a pedagogia crítica, recorrendo a autores como Bagno (2002), Freire (1996), hooks (2013) e Rojo (2012). Busca-se, assim, demonstrar a necessidade de transcender as limitações do currículo prescrito — representado pelo Documento Curricular para o Estado de Goiás Ampliado e pela Ficha de Acompanhamento do Sistema AlfaMais — visando a efetivação de uma educação verdadeiramente emancipatória.

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS 1º AO 5º ANO

A Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens é um instrumento de diagnóstico e avaliação da criança no processo de alfabetização no âmbito da política de alfabetização AlfaMais - Programa de Alfabetização AlfaMais – instituído por meio da Lei nº 21.071 de 09 de agosto de 2021, o AlfaMais Goiás No ano de 2024, dois anos após a implementação do Programa, os professores que já haviam sido informados sobre os aspectos importantes utilizados para alimentar o SIAM, receberam acesso ao sistema e a orientação para avaliar as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Imagen 01 – Primeira habilidade da Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens

PRÁTICA DE LINGUAGEM - LEITURA/ESCUTA	
Habilidades do DC-GO Ampliado	Não há habilidade correspondente.
Habilidade/Descriptor do Saego-Alfa (Avaliação somativa 2º ano)	Não há habilidade/descriptor correspondente.
Habilidade avaliada no SIAM	Nível 1: Não reconhece o próprio nome.
1. Reconhecer e ler o próprio nome.	Nível 2: Reconhece, com autonomia, o próprio nome em letra bastão.
	Nível 3: Lê, com autonomia, o primeiro nome em diferentes fontes de letra (bastão, imprensa e cursiva).
	Nível 4: Lê, com autonomia, o nome completo em diferentes fontes de letra (bastão, imprensa e cursiva).

Fonte: Sistema AlfaMais Educação. Disponível em: <https://siam.educacao.go.gov.br>

Para monitorar o programa a partir da coleta de dados, a Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens 1º ao 5º ano é organizada em níveis os quais indicarão o quanto a criança desenvolveu ou não determinada habilidade. Faz parte do Programa AlfaMais coletar dados sobre o desenvolvimento das crianças bimestralmente.

A ficha, que é apresentada ao professor dentro do portal do Siam, é organizada em torno de 28 habilidades, em que cada aluno, do 1º ao 5º ano, deve ser avaliado de modo a ser enquadrado em um dos quatro níveis que são usados como critérios dentro de cada habilidade avaliada. A primeira habilidade está relacionada ao reconhecimento e à leitura do próprio nome. Como essa habilidade está enquadrada na prática de linguagem leitura/escuta, não se avalia que a criança escreva, mas que reconheça a partir da leitura, o próprio nome. Os níveis vão de não reconhecer o primeiro nome até ler com autonomia o nome completo

Tabela 01- Critérios de avaliação das habilidades para cada aluno

Nível	Diagnóstico	Características
Nível 1	Insuficiente	O estudante não desenvolveu a habilidade avaliada
Nível 2	Abaixo do básico	O estudante está em processo inicial de desenvolvimento da habilidade avaliada
Nível 3	Básico	O estudante está em um processo avançado de desenvolvimento da habilidade avaliada;
Nível 4	Proficiente	O estudante desenvolveu a habilidade avaliada

Fonte: Elaboração conforme a Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens 1º ao 5º ano²

A Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens disponibilizada para o professor preencher conforme o desenvolvimento de cada aluno está organizada com:

- As habilidades do Documento Curricular para o Estado de Goiás – DCGO (Goiás, 2018);
- Os descritores do Saego-Alfa (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás do Programa AlfaMais);

² SIAM. Sistema AlfaMais Educação. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. Disponível em: <https://siam.educacao.go.gov.br/login>. Acesso em 27 de set. de 2024.

- As quatro práticas de linguagem do componente curricular de Língua Portuguesa: Leitura/Escuta, Oralidade, Análise linguística/Semiótica, Escrita/Produção de texto;
- Os gêneros textuais trabalhados no bimestre, dentre os 87 (oitenta e sete) disponíveis para o trabalho pedagógico com os alunos do 1º ao 5º ano.

Tabela 02 - Habilidades avaliadas no SIAM sobre oralidade

PRÁTICA DE LINGUAGEM – ORALIDADE
1. Recitar, declamar, cantar e dramatizar textos de diferentes gêneros textuais.
2. Recontar histórias orais.
3. Reconhecer e respeitar variedades linguísticas.
4. Expressar-se com clareza.
5. Planejar e produzir textos orais

Fonte: Sistema AlfaMais Educação. Disponível em: <https://siam.educacao.go.gov.br>

No que diz respeito às habilidades situadas na prática de linguagem da oralidade, as crianças devem ser avaliadas de modo a saber se conseguem recitar, declamar, expressar-se, reconhecer e respeitar variedades linguísticas e planejar e produzir textos orais. Essas habilidades acabam sendo avaliadas de forma subjetiva e relacionadas a uma característica pessoal da criança de ser mais ou ser menos inibida. Durante a pesquisa, foi possível observar que não há processos avaliativos individuais em que a criança tenha a oportunidade de recontar histórias ou planejar textos orais. As habilidades de recitar e declamar são mais comuns em apresentações referentes às datas comemorativas dentro do calendário escolar e muitas crianças, com vergonha, não participam. Sempre há aquela criança menos vergonhosa que aceita participar das programações e nem por isso a professora vai avaliar negativamente aquela criança que não gosta de participar de uma atividade oral, mas consegue ler e escrever bem. A questão é que nem sempre a criança que consegue ler e escrever consegue se expressar oralmente devido à timidez.

O bloco de habilidades dentro das práticas de linguagem de leitura e escuta, oralidade, análise linguística e semiótica tem pouco espaço para produção autoral. Com exceção da habilidade de “planejar e produzir textos orais” referente à prática de linguagem de oralidade, que de algum modo requer autoria da criança mesmo que apenas no nível oral, apenas as

habilidades da prática de linguagem de escrita e produção de texto se aproximam em algum nível da autoria.

A prática de recitar, declamar, cantar e dramatizar textos de diferentes gêneros constitui uma estratégia pedagógica de alto impacto na alfabetização, por atuar diretamente no desenvolvimento da consciência fonológica. Essa habilidade serve como porta de entrada para a percepção sonora da língua. Ao interagir com rimas e aliterações presentes em cantigas e poemas, a criança passa a compreender que as palavras são constituídas por sequências sonoras que se repetem.

[...] consciência é um conjunto de habilidades variadas. Variam quanto à operação mental que o aprendiz realiza: pronunciar um a um os segmentos que compõem a palavra, contar, identificar ou produzir “partes sonoras” parecidas, adicionar ou subtrair segmentos sonoros. Variam quanto ao tamanho do segmento sonoro, que pode ser uma rima (*mato/gato*), uma sílaba (*cavalo, casaco*) ou um fonema (*sapo, c*). E variam, ainda, quanto à posição (início, meio, final) em que aparecem nas palavras. (Morais, 2014, p. 01)

As atividades de consciência fonológica permitem aos estudantes internalizarem o ritmo e a segmentação da fala, o que é fundamental para a compreensão de que o discurso oral é fragmentado em unidades menores, como sílabas e palavras. São atividades fundamentais para processo de alfabetização, mas que não devem ser considerados isoladamente em uma perspectiva biológica ou em um processo mecânico de aquisição da língua escrita. É importante que essas atividades sejam desenvolvidas em uma perspectiva crítica e dialógica, em situações que as crianças reflitam sobre suas falas, respeitem a diversidade linguística dos colegas.

O PAPEL DA ORALIDADE NA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA: DO SOM AO SENTIDO

O trabalho intencional com a oralidade na Educação Básica transcende a simples comunicação verbal e constitui o alicerce sobre o qual a competência escritora é edificada. Inicialmente, atividades como recitar, declamar, cantar e dramatizar atuam como catalisadores da consciência fonológica. Ao imergir a criança no universo das rimas e aliterações, promove-se a percepção de que a língua é composta por estruturas sonoras recorrentes.

A tomada de consciência dos significados das palavras corresponde a uma nova relação que se estabelece entre os aspectos fônico e semântico da linguagem e poderá ser melhor percebida no período seguinte, mas o trabalho com a palavra (face fonética e semântica) precisa estar presente durante a Educação Infantil, e, para tanto, destacamos o trabalho com rimas, músicas, parlendas, trava-línguas, poesias, literatura infantil etc. (Franco; Martins, 2021, p. 147)

Essa sensibilidade ao ritmo e à segmentação da fala é crucial para o aprendiz compreender que o fluxo da linguagem é "fatiado" em unidades menores (palavras e sílabas), prevenindo dificuldades na futura produção textual. Ademais, o exercício de memória exigido por essas práticas fortalece a memória de trabalho, vital para a retenção das ideias durante o processo de grafia.

No entanto, a alfabetização não se restringe à codificação de sons; ela exige a construção de sentidos, intencional. Segundo Rojo (2006, p. 12) “[...] nos humanos, a linguagem comunicativa não se compõe somente de um repertório restrito de sinais não intencionais nem representativos, mas também de um conjunto bastante mais amplo de símbolos e signos, que representam uma intenção e uma significação. “Nesse contexto, o recontar de histórias orais assume um papel preponderante na estruturação do pensamento. Antes de “textualizar” no papel, a criança precisa aprender a organizar sua narrativa mentalmente, estabelecendo uma sequência lógica de começo, meio e fim. O reconto não apenas evidencia a compreensão leitora, mas também enriquece o repertório sintático e lexical do estudante, permitindo-lhe apropriar-se de estruturas frasais mais complexas, típicas da linguagem escrita, que raramente emergem em conversas informais.

É fundamental que esse processo ocorra em um ambiente que reconheça e respeite as variedades linguísticas. A distinção clara entre a norma ortográfica e a oralidade é fundamental para evitar o preconceito linguístico e promover a segurança do aprendiz.

O aluno deve se adaptar à escola, mas a escola também deve se adaptar ao aluno. Uma posição equilibrada postula que o aluno tem de aceitar a realidade social da língua da escola, e a escola tem que respeitar a(s) língua(s) do aluno. [...] ele deve ser ensinado de modo a não depreciar a língua materna delas. É quase inútil corrigir a língua falada das crianças. Primeiro, isso parece não ter muito efeito: os professores não conseguem mudar o modo de falar das crianças, contra a pressão da família e dos grupos de amigos. E, segundo, a crítica à língua falada pelas crianças será inevitavelmente interpretada como crítica e rejeição à família e aos amigos. (Stubbs, 2002, p. 111)

O educador deve mediar a compreensão de que a escrita segue convenções sociais padronizadas que diferem da fala espontânea — explicando, por exemplo, a representação gráfica de vogais átonas finais que variam na pronúncia. Ao substituir a correção punitiva pela adequação contextual, a escola valida a identidade linguística da criança, encorajando-a a arriscar-se na apropriação da norma culta sem apagar sua bagagem cultural.

“Reconhecer variedades linguísticas” e “Producir textos orais” são exemplos da relação entre oralidade e alfabetização, especialmente focada na ideia de que a escrita é uma representação da linguagem oral e não apenas um código mecânico. O desenvolvimento de habilidades orais, como o reconto e a dramatização, é essencial no ciclo de alfabetização. Conforme aponta Franchi (2012), a escrita não deve ser vista como uma substituição da fala, mas como um sistema de representação que dialoga com ela. Ao permitir que a criança reflita sobre sua própria fala, o professor facilita a compreensão das pautas sonoras que regem a escrita, transformando a oralidade em um instrumento de análise metalingüística necessário para a aquisição da base alfábética.” A apropriação do sistema de escrita não se dá no vazio, mas é um processo de reconstrução que a criança realiza apoiando-se no conhecimento que já possui da linguagem oral. A fala é, portanto, o ponto de partida e o suporte constante para a reflexão sobre a escrita” (Franchi, 2012, p. 42).

De acordo com Franchi (2012), o trabalho pedagógico de alfabetizar letrando exige compreender que a oralidade e a escrita, embora modalidades distintas, são interdependentes. Para a autora, a escola não deve corrigir a fala da criança baseando-se na norma escrita, mas sim utilizar a oralidade e os conhecimentos linguísticos prévios do aluno como alicerce para que ele comprehenda o funcionamento do sistema alfábético.

A ORALIDADE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

A oralidade como espaço de formação linguística crítica para além do Documento Curricular para o Estado de Goiás Ampliado (Goiás, 2019). Uma oralidade que possibilite o debate consciente e emancipatório sobre questões importantes como o combate ao racismo e à desigualdade de gênero.

O currículo *prescrito* segundo Sacristán (2000, p. 109) pode ser assim explicado:

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mas evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas.

Nessas condições, é importante analisar algumas habilidades prescritas no DC-GO (Goiás, 2018)

(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos como: solicitar informações em espaços como secretaria, biblioteca da escola; apresentar opiniões, informar sobre passeios previstos no calendário escolar, relatar experiências etc.

(GO-EF15LP22) Reconhecer que o uso da linguagem formal ou da informal depende da situação de uso: uma conversa entre amigos, aula, entrevista, entre outras.

(GO-EF15LP23) Explorar as características de registro de uma situação discursiva oral, concebendo-a como linguagem formal e/ou informal.

(GO-EF15LP21) Conhecer e respeitar as variedades linguísticas no intercâmbio conversacional em sala de aula, observando as características do falar goiano.

(EF15LP09-A) Expor os resultados de uma pesquisa.

(EF15LP09-B) Participar de debates sobre questões controversas.

(EF15LP09-C) Apresentar indicações literárias em uma roda.

(EF15LP09-D) Realizar/participar de entrevistas, júri simulado, mesa redonda, jornal falado e poesia de cordel, entre outras.

(EF15LP09-E) Oralizar textos escritos, como: apresentação poemas em saraus, leitura de textos produzidos para programas de rádio, entre outros.

(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

A análise das habilidades prescritas no DC-GO Ampliado, como a (EF15LP13) e as relacionadas à variação linguística (GO-EF15LP22, GO-EF15LP23 e GO-EF15LP21), revela uma concepção de oralidade predominantemente funcionalista e pragmática. Ao focar na identificação de finalidades comunicativas imediatas (solicitar informações, relatar experiências) e na “adequação” entre linguagens formal e informal, o documento prioriza o desenvolvimento de um “saber fazer” técnico. Embora mencione o respeito às variedades linguísticas e ao “falar goiano”, a abordagem sugerida tende a reforçar a lógica da adequação à norma — ensinando a criança quando pode falar de seu jeito e quando deve se enquadrar na norma padrão — em vez de promover uma reflexão sociolinguística profunda sobre as relações de poder e exclusão que permeiam essas escolhas, distanciando-se assim da formação linguística crítica almejada.

Nota-se, ainda, um forte viés performático na habilidade (EF15LP09), que descreve a expressão oral idealizada por meio de parâmetros físicos e estéticos, como “tom de voz audível”, “boa articulação” e “ritmo adequado”. Essa prescrição normativa desloca o foco do conteúdo do discurso (o que a criança tem a dizer sobre o mundo) para a forma da apresentação (como ela deve soar para ser aceita). Tal abordagem arrisca silenciar estudantes que não correspondem a esse padrão de “bom orador” — muitas vezes devido a inibições, características culturais ou variações dialetais — reforçando a exclusão apontada no artigo, em que a oralidade escolar serve mais para treinar comportamentos “civilizados” em eventos solenes do que para legitimar a voz do sujeito aprendiz.

Por fim, mesmo quando o currículo propõe gêneros orais mais complexos e potencialmente dialógicos, como debates, entrevistas e júris simulados (EF15LP09-A a E), a ênfase recai sobre a estrutura do gênero e a proceduralidade da fala pública (“oralizar textos escritos”, “expor resultados”). Sem uma intencionalidade pedagógica voltada para a conscientização crítica, essas atividades tornam-se exercícios técnicos de retórica, esvaziados de sentido político. Diferentemente da proposta deste artigo, que defende a oralidade como espaço de combate às desigualdades (como o racismo e questões de gênero) fundamentada em Freire e hooks, as habilidades listadas tratam a língua como um instrumento neutro de comunicação, ignorando seu papel central na disputa por significados e na construção de identidades emancipadas.

Superar a visão tecnicista da alfabetização exige compreender a língua como um território de poder e identidade. A formação linguística crítica pressupõe que o educando não apenas decodifique signos, mas que aprenda a “ler o mundo” através de sua voz. Conforme nos ensina Paulo Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia*, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Ao aplicarmos esse princípio à oralidade, entendemos que calar a variante linguística do aluno ou ignorar sua bagagem cultural é uma forma de desumanização. A escola precisa ser o espaço onde a “cultura do silêncio” é rompida, permitindo que a criança se assuma como sujeito histórico.

Nessa mesma direção, bell hooks (2013), ao tratar da educação como prática da liberdade, destaca a linguagem como um local de luta e resistência. Para a autora, permitir

que os estudantes falem em sua própria voz e compartilhem suas experiências é um ato transgressor que desafia as hierarquias tradicionais da sala de aula. Se a oralidade escolar serve apenas para repetir o discurso hegemônico (o texto decorado da festa escolar), ela perde seu potencial emancipatório. Uma prática pedagógica engajada deve valorizar as narrativas das crianças sobre suas realidades, incluindo debates sobre raça e gênero, validando seus saberes.

Do ponto de vista sociolinguístico, é imperativo combater o que Marcos Bagno (2002) classifica como “preconceito linguístico”. A insistência em uma correção gramatical punitiva durante as interações orais pode gerar insegurança e silenciamento. O ensino de língua materna, segundo Bagno e Rangel (2005), deve visar o letramento e a ampliação do repertório comunicativo, e não a mera imposição da norma padrão como única possibilidade legítima de expressão. O respeito às variedades linguísticas é, portanto, um pressuposto para a inclusão escolar e social.

Por fim, alinhando-se aos multiletramentos propostos por Rojo (2012) e à crítica curricular de Sacristán (2000), comprehende-se que o currículo prescrito muitas vezes engessa as práticas docentes. No entanto, é na brecha do cotidiano que a formação crítica acontece. A oralidade deve ser trabalhada para o estudante transitar entre diferentes contextos comunicativos com autonomia, sem que isso signifique apagar sua identidade. Promover uma formação linguística crítica na alfabetização é, em suma, garantir o direito à fala como exercício de existência e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta investigação evidenciam que a oralidade, enquanto espaço privilegiado de formação linguística crítica, ainda ocupa um lugar marginal nas salas de alfabetização. Constatou-se que as práticas orais são frequentemente reduzidas a momentos solenes e festivos, nas quais a memorização prevalece sobre a reflexão e a autoria. Esse modelo performático tende a excluir as crianças mais tímidas e aquelas cujas variedades linguísticas se distanciam da norma culta, reforçando desigualdades em vez de promover a inclusão. A oralidade precisa deixar de ser um instrumento de avaliação da “desinibição” para tornar-se uma ferramenta pedagógica de construção do pensamento e da identidade.

Observou-se ainda que os instrumentos de controle curricular, como a Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens do Sistema AlfaMais e o próprio DC-GO Ampliado, embora necessários para o monitoramento de dados, acabam por induzir um reducionismo pedagógico. Ao focar excessivamente em descritores técnicos e quantificáveis, o currículo prescrito oferece pouco espaço para a subjetividade e para a produção autoral oral. A criança que ainda não domina o código escrito muitas vezes encontra na oralidade sua única via de acesso aos saberes escolares; contudo, se essa via não for valorizada pedagogicamente, o estudante é duplamente excluído.

Portanto, conclui-se ser urgente transcender as limitações do currículo prescrito para efetivar uma educação emancipatória. Inspirando-se em Freire e hooks, a alfabetização deve ser entendida como um ato político que envolve a capacidade de ler e reescrever o mundo. As intervenções realizadas nesta pesquisa demonstraram que, quando a escola abre espaço para debates sobre temas reais — como racismo e gênero — e acolhe a variação linguística sem preconceitos, as crianças se engajam e se desenvolvem, inclusive na apropriação da escrita.

Em suma, a formação linguística crítica na alfabetização exige que o professor atue como um intelectual transformador, capaz de mediar a relação entre a fala e a escrita sem hierarquizá-las de forma opressora. Garantir o direito à voz na infância é o primeiro passo para formar leitores competentes e cidadãos conscientes de seu lugar na sociedade. O desafio que se impõe é, pois, ressignificar a oralidade: não mais como um apêndice do currículo, mas como o solo fértil onde a liberdade de expressão e a competência comunicativa florescem conjuntamente.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna**: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

FRANCO, Adriana de Fátima; MARTINS, Lígia Márcia. **Palavra escrita**: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Goiânia: Editora Phillos Academy, 2021.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando**: da oralidade à escrita. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

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

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Documento Curricular para o Estado de Goiás - Ampliado**. Goiânia: CEE/GO, 2019.

GOMES, Rosivaldo. Por uma educação linguística crítica, cidadã e decolonial na formação com professores/as e no ensino de Língua Portuguesa. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 56, e1975, 2025. DOI: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v56.1975>.

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

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na alfabetização**. In: GLOSSÁRIO Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica-na-alfabetizaca>. Acesso em: 21 jan. 2026.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Desenvolvimento e apropriação da linguagem pela criança**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: ensino plural. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

STUBBS, Michael. A língua na educação. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles (org.). **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.