

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
“CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO”
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

RAFAELA MARIA FLORIANO DOS SANTOS

FENÔMENOS DA ORALIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA

CÁCERES-MT

2025

RAFAELA MARIA FLORIANO DOS SANTOS

**FENÔMENOS DA ORALIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da professora Dra. Jocineide Macedo Karim.

CÁCERES-MT

2026

© by Rafaela Maria Floriano dos Santos, 2026.

S237 Santos, Rafaela Maria Floriano Dos.

FENÔMENOS DA ORALIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA / Rafaela Maria
Floriano Dos Santos. - Cáceres, 2026.

96f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes
Maldonado", Linguística/CAC-PPGL - Cáceres - Mestrado Academico,
Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".

Orientador: Jocineide Macedo Karim.

1. Variação linguística. 2. Competência escrita. 3. Sequência
didática. I. Karim, Jocineide Macedo. II. Título.

UNEMAT / MTSB

CDU 81'27

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

RAFAELA MARIA FLORIANO DOS SANTOS

**FENÔMENOS DA ORALIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA**

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **JOCINEIDE MACEDO KARIM**
Data: 27/02/2026 12:34:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Jocineide Macedo Karim – PPGL/UNEMAT

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDO JESUS DA SILVA**
Data: 27/02/2026 01:34:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fernando Jesus da Silva
Avaliador Interno – PPGL/UNEMAT

Documento assinado digitalmente
 **SOELI APARECIDA ROSSI**
Data: 24/02/2026 17:58:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Soeli Aparecida Rossi – DRE/MT
Avaliadora Externa

APROVADA EM: 10/02/2026

À minha avó, Benedicta Floriano, minha base e
meu maior exemplo.

AGRADECIMENTOS

Antes de qualquer coisa, agradeço a Deus, pois sei que, sem Ele, eu não teria chegado até aqui. Com sua presença em minha vida, sinto-me mais forte e capaz de enfrentar os desafios que surgem no caminho.

Agradeço à minha avó, Benedicta Floriano, e à minha tia Ivete Floriano, por todo apoio ao longo desses anos, por me incentivarem, por me mostrarem a importância dos estudos e por não medirem esforços, mesmo à distância, para que eu pudesse concluir esta etapa tão significativa. Não foi fácil mudar de cidade tão nova e, muitas vezes, me ver sozinha durante esse tempo; ainda assim, eu sabia que valeria a pena, e o apoio de vocês foi essencial para que eu não desistisse.

Aos meus irmãos, Tayssa Floriano, Vítor Floriano, Maria Eduarda, Kyara Floriano, Nicoli Floriano e Vitória Floriano, agradeço por serem meu incentivo e meu refúgio nos momentos difíceis. Desejo que vocês se inspirem e compreendam a importância do estudo para a vida.

Agradeço ao meu primo, Luiz Ricardo, por também ter sido um refúgio em momentos importantes durante essa caminhada.

À minha mãe, que, mesmo distante, permanece presente em minha memória e em meu coração, deixo meu carinho e gratidão.

A todos os meus familiares, agradeço pelo apoio e pela torcida durante todo o processo. Saibam que esta conquista também pertence a vocês.

À professora Dra. Jocineide Macedo Karim, minha orientadora, deixo minha mais profunda gratidão. Não há palavras que expressem todo meu apreço, carinho e admiração. Obrigada por cada ensinamento ao longo desses anos, por sua paciência, maestria, acolhimento e confiança. Saiba que a senhora é uma grande inspiração para mim.

Ao corpo docente da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), agradeço por todo o conhecimento e suporte que contribuíram para a finalização desse percurso. Sou eternamente grata por tudo o que fizeram por minha formação.

Agradeço também à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) por ter me acolhido durante a graduação e a pós-graduação, bem como pelo auxílio concedido para que esta pesquisa fosse realizada.

À CAPES, agradeço a bolsa concedida durante este período, que foi fundamental para o desenvolvimento e a continuidade desta pesquisa.

Aos meus amigos Larissa Laura, Vitória Deluqui, José do Carmo, Raquel Carvalho e Elizene Pires, agradeço por todo apoio e suporte, por estarem comigo nos desafios e por me incentivarem a seguir firme, mesmo diante das dificuldades. Sou grata por caminhar ao lado de pessoas que acreditam em mim.

Por fim, encerro meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, cruzaram meu caminho e contribuíram para que este trabalho acontecesse. Muito obrigada.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na linha de Estudos de Processos de Variação e Mudança e tem como objetivo analisar os fenômenos da oralidade na produção textual de alunos do ensino fundamental, com foco na transferência de características da oralidade para a escrita, sem que isso implique a negação da identidade linguística dos estudantes. Desenvolvido com uma turma do 7º ano da Escola Estadual São Luiz, em Cáceres (MT), o estudo baseia-se na produção de narrativas pessoais, seguindo as etapas metodológicas propostas por Marcuschi (2008) e fundamentando-se na abordagem de Bruner (2002) sobre o papel das narrativas na construção de sentido da experiência humana. A partir das análises das produções textuais, observou-se a presença recorrente de traços da oralidade na escrita, como repetições, uso de expressões informais, elipses, construções no gerúndio, marcadores conversacionais, variações na concordância verbal e nominal e rupturas textuais. A análise, ancorada em autores como Bortoni-Ricardo (2005), Antunes (2007), Faraco (2015), Koch (2009) e Marcuschi (2008), busca compreender a relação entre oralidade e escrita no contexto escolar, destacando o papel do professor como mediador entre a norma-padrão e a valorização das variedades linguísticas, de modo a promover uma aprendizagem inclusiva e equilibrada.

Palavras-chave: Variação linguística; Identidade linguística; Competência escrita; Sequência didática.

ABSTRACT

PHENOMENA OF ORALITY IN ELEMENTARY SCHOOL TEXTUAL PRODUCTION: A SOCIOLINGUISTIC ANALYSIS

This research is situated within the field of Studies on Processes of Variation and Change and aims to analyze phenomena of orality in the written production of elementary school students, focusing on the transfer of oral features to writing without implying the denial of students' linguistic identity. Conducted with a 7th-grade class at Escola Estadual São Luiz, in Cáceres (MT), the study is based on the production of personal narratives, following the methodological stages proposed by Marcuschi (2008) and grounded in Bruner's (2002) approach to the role of narratives in constructing meaning in human experience. The analysis of the students' texts revealed the recurrent presence of orality traits in writing, such as repetitions, the use of informal expressions, ellipses, gerund constructions, conversational markers, variations in verbal and nominal agreement, and textual disruptions. Anchored in authors such as Bortoni-Ricardo (2005), Antunes (2007), Faraco (2015), Koch (2009), and Marcuschi (2008), the study seeks to understand the relationship between orality and writing in the school context, highlighting the teacher's role as a mediator between the standard norm and the appreciation of linguistic varieties, in order to promote inclusive and balanced learning.

Key words: Linguistic variation; Linguistic identity; Writing competence; Didactic sequence.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

TCC (Trabalho de conclusão de curso)	14
BNCC (Base Nacional Comum Curricular).....	16
PCN (Parâmetros Nacionais Curriculares).....	22
MEC (Ministério da Educação).....	22

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Fluxograma de critérios de inclusão e seleção de Teses e Dissertações	32
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Eixos de produção.....	24
Quadro 2: Concepção de língua e diversidade linguística no ensino fundamental.....	26
Quadro 3: Competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental	27
Quadro 4: Habilidades da BNCC	28
Quadro 5: Habilidade do 7º ANO de Língua Portuguesa	28
Quadro 6: textos selecionados	33
Quadro 7: Recorrências encontradas nos artigos selecionados.....	36
Quadro 8: Participantes da pesquisa	40
Quadro 9: Fenômenos da oralidade (conectivos, repetições, anacolutos e expressões locais) nos textos dos participantes	42
Quadro 10: Características da fala e da escrita	53

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1. A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL	19
1.1 Sociolinguística e Variação Linguística na Educação.....	20
1.2 A Inclusão da Variação Linguística na BNCC.....	23
1.3 O Papel da Sociolinguística nas aulas de Língua Portuguesa	29
1.4 Revisão integrativa sobre a sociolinguística educacional.....	32

CAPÍTULO II

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	38
2.1 Procedimentos Metodológicos	39
2.2 Contexto da Pesquisa	40
2.3 Participantes da pesquisa	40
2.4 Constituição do corpus de Análise.....	40
2.5 Produção textual: elaboração e aplicação	46

CAPÍTULO III

3. A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	48
3.1 Norma e Variação	49
3.2 A linguagem dos alunos.....	52
3.2.1 A linguagem dos textos.....	54

CAPÍTULO IV

4. A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO ESPAÇO DE EXPRESSÃO DA LINGUAGEM ORAL.....	57
4.1 A escrita como processo de construção de sentidos.....	58
4.2 Os fenômenos da oralidade nas produções textuais dos alunos	60
4.3 Desvios gramaticais ou marcas de identidade linguística?.....	73

4.4 A produção escrita como expressão da linguagem do cotidiano	75
4.5 Considerações sobre o ensino da escrita a partir da realidade linguística do aluno	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS.....	83
Anexo I – Exemplos de produções textuais analisadas	88
Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	90
Apêndice II – Produção textual.....	92

INTRODUÇÃO

Antes de entrar nos detalhes da pesquisa, é importante compartilhar o que despertou o interesse por este objeto de estudo. A conexão com o tema se aprofundou durante a iniciação científica, quando houve o desafio de analisar uma expressão típica do falar cacerense. Esse primeiro contato revelou mais do que palavras, tratava-se de cultura, identidade e pertencimento. A partir daí, tornou-se evidente a importância de dar continuidade aos estudos realizados por pesquisadores locais, mas sob uma nova perspectiva, a de alguém de fora, com um olhar curioso e renovado.

A primeira pesquisa resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em que se investigou *A expressão “tchá por Deus” no ambiente virtual*. Contudo, havia o desejo de avançar. No mestrado, a proposta foi ampliar esse horizonte, escolhendo um novo objeto de análise. Em 2024, já como professora da rede básica de ensino, tornou-se claro o quanto seria significativo trabalhar com um tema presente no cotidiano escolar e que emergia das interações com os próprios alunos.

Foi nesse contexto que surgiu à vontade de trabalhar com narrativas produzidas pelos alunos. No decorrer da aplicação da ideia em sala, foi necessário redefini-la diversas vezes, pois a resposta dos estudantes não correspondia exatamente às expectativas iniciais. Esse processo de adaptação constituiu o ponto de partida para a construção da produção textual aqui apresentada.

Vivenciar esse cenário também trouxe à tona memórias das aulas de português na época de estudante. A norma-padrão, exaltada socialmente, ocupava sempre o centro das atenções. Talvez por isso o ensino da língua materna ainda seja tão complexo para muitos alunos. Falta um espaço verdadeiramente aberto as novas perspectivas e ao reconhecimento das identidades que cada fala carrega consigo.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a influência dos fenômenos da oralidade na produção textual dos alunos, com foco na transferência de características da fala para a escrita. Busca-se, de forma específica, contribuir para o desenvolvimento da habilidade dos estudantes na modalidade escrita formal, favorecendo a adequação à norma-padrão sem, contudo, negar sua identidade linguística. Para atender a esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (I) identificar os principais fenômenos da oralidade nas

produções dos alunos;(II) analisar a variação linguística, considerando o gênero textual, o tema e o contexto de produção.

Ao analisar sobre o ensino de Língua Portuguesa, percebe-se uma falha persistente: a escola, regida por um ensino formal que desvaloriza as variedades populares e regionais, reproduz a ideia de que apenas o padrão culto é legítimo. Essa postura cria exclusão e dificulta a aprendizagem, marginalizando estudantes em sua forma de falar. Daí a urgência em integrar as variedades linguísticas ao processo educativo, reconhecendo a identidade cultural dos alunos e promovendo uma educação linguística inclusiva.

Nesse cenário, as línguas que coexistem em Cáceres não são apenas meios de comunicação, mas também veículos de cultura, tradição e memória. Elas carregam uma herança formada por encontros e interações entre diferentes grupos sociais e históricos. Karim (2004, p. 13) observa que, em qualquer comunidade, coexistem variedades prestigiadas e não prestigiadas, o que evidencia como a língua padrão se vincula as relações de poder.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005, p. 14) reforça que a língua portuguesa padrão é vista socialmente como símbolo de prestígio e educação. Embora essa valorização seja resultado de um longo processo histórico, ela continua sendo um parâmetro real e efetivo, mesmo quando questionada. A autora critica a imposição rígida da norma-padrão nas escolas, uma vez que, essa prática ignora os antecedentes culturais e linguísticos dos alunos, podendo gerar insegurança e afastamento das propostas inovadoras voltadas a variação linguística. Para ela, “a aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 26).

Nesse sentido, a escola deve reconhecer que os diferentes modos de falar possuem funções comunicativas próprias, percebidos de maneiras distintas socialmente. Ainda que um estudante chegue à escola sem pleno domínio da norma-padrão, ele precisa ser respeitado e valorizado, pois sua fala é parte essencial de sua identidade.

O papel do professor, nesse processo, é central. Cabe a ele criar um ambiente de respeito e valorização das variedades regionais, atuando como mediador entre as exigências curriculares da norma-padrão e o reconhecimento da fala dos alunos. Assim, a prática docente favorece uma transição equilibrada entre modalidades linguísticas, sem apagamento cultural.

O ponto de partida teórico deste trabalho é a Sociolinguística Educacional, com destaque para Bortoni-Ricardo (2005), Antunes (2007) e Faraco (2015). Esses autores contribuem para repensar as aulas de Língua Portuguesa, tanto nos conteúdos quanto nas metodologias, mostrando como a valorização da diversidade linguística pode transformar a aprendizagem.

Para a atividade textual foi selecionado um grupo de aproximadamente 15 a 20 alunos do 7º ano da Escola Estadual São Luiz, localizada em Cáceres-MT. Esses alunos produziram narrativas escritas, permitindo observar como se dá a transposição da oralidade para a escrita. A escolha do gênero narrativa pessoal, com predominância da tipologia narrativa se justifica por sua presença marcante no cotidiano, bem como, por carregar traços culturais, regionais e individuais, promovendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da identidade escrita e a valorização do falar local.

No decorrer da pesquisa, as narrativas pessoais revelaram como os alunos utilizam espontaneamente expressões, vocabulário e construções linguísticas próprias do falar cotidiano. Esse gênero textual, menos restritivo, permite identificar de maneira mais autêntica os traços da oralidade e os efeitos na produção escrita.

No processo da pesquisa, buscou-se compreender a relação entre fala e escrita no contexto escolar em Cáceres, refletindo sobre o ensino de Língua Portuguesa e sobre o papel pedagógico ao integrar as variedades linguísticas regionais. Essa proposta dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que defende o respeito à diversidade cultural e linguística como parte da formação cidadã.

Sob essa perspectiva, os dados coletados foram analisados de forma a compreender como os fenômenos linguísticos são incorporados à escrita dos alunos e quais reflexões pedagógicas emergem dessa experiência.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos, além das considerações finais, conforme descrito a seguir:

O Capítulo I, fundamenta-se em um conjunto de referências que reconhecem a língua em sua heterogeneidade e orientam o trabalho pedagógico com a variação, apoiando-se em Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2021), Bagno (2006, 2007, 2017), Mollica, Travaglia, Moraes (2005), Costa (2012), Câmara Jr. (1981), Alencar e Costa (2023), Koch e Elias (2006), Koch (2014), Braga (2013), Preti (2003), Santos e Melo (2019), Santos e Santana (2017), Faraco (2015), Vasconcelos (2022), Freire (2018), Bonini e Costa-Hübes (2019), Gerhardt e Amorim (2019), Galvão, Pansani e Harrad (2015) e na normativa oficial Brasil (1998, 2001, 2017, 2018), que, em conjunto, configuram o alicerce teórico deste capítulo para discutir a variação linguística na escola, sua inclusão na Base Nacional Curricular (doravante, BNCC) e o papel mediador do professor entre a norma e o uso efetivo da língua.

O Capítulo II – Caminhos Metodológicos da Pesquisa, apresenta o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da investigação, descrevendo a abordagem, o método de análise e os instrumentos utilizados na coleta de dados, além de caracterizar o

contexto da pesquisa, os participantes e a constituição do corpus. Fundamenta-se em autores que discutem os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa sociolinguística e educacional, como Marcuschi (1993, 2007, 2008, 2010), que contribui com reflexões sobre oralidade, gêneros textuais e sequências didáticas; Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2009, 2021), que orienta a perspectiva da sociolinguística educacional e a competência comunicativa; Travaglia (2000), que trata da língua em uso e de sua heterogeneidade; Calvet (2002), que relaciona língua e identidade; Koch (2009, 2014), que aborda a coesão, coerência e produção textual; Labov (1972, 1974), base para a compreensão da variação linguística; Fonseca (2017), Pinto (2020, 2021), Araújo e Karim (2009), Karim (2012) e Karim, Szubris e Quintino (2025), que discutem fenômenos da oralidade e o falar cacerense; além de Alencar e Costa (2023), Rossi (2024), Matoso Câmara Jr. (1985), Bagno (2007, 2017) e Faraco (2015), que reforçam a diversidade linguística e o ensino inclusivo. Também se apoia nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que subsidia o planejamento didático e a elaboração da proposta pedagógica desta pesquisa.

O Capítulo III – A Variação Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa, discute os aspectos teóricos e práticos que relacionam a variação linguística ao ensino de língua materna, fundamentando-se em autores que refletem sobre a heterogeneidade da língua e o papel da escola na valorização das diferentes formas de expressão. Assim, este capítulo apoia-se nos estudos de Labov (1972, 1974), que concebe a língua como prática social variável e heterogênea; Bortoni-Ricardo (2004, 2009, 2021), que propõe uma pedagogia sociolinguística sensível às variedades linguísticas dos educandos; Travaglia (2000, 2003) e Antunes (2007), que discutem a função social da norma e o ensino da língua a partir do uso; Bagno (2007, 2017), que problematiza o preconceito linguístico e a ideia de erro; Calvet (2002), que associa língua e identidade; Koch (2009, 2015), cujas contribuições sobre oralidade e escrita orientam a análise das produções textuais; Fonseca (2017) e Pinto (2021), que abordam a variação como fenômeno natural da língua; além de Bezerra (2010), Mollica e Braga (2003), Neves (2002), Cunha (2012), Lucchesi (2015) e Karim e Szubris (2024, 2025), que discutem as implicações pedagógicas e identitárias da diversidade linguística no contexto escolar. Em conjunto, esses referenciais configuram-se na base teórica que sustenta as reflexões e análises apresentadas ao longo deste terceiro capítulo.

Por fim, o capítulo teórico desta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem sociolinguística que reconhece a língua como fenômeno heterogêneo, social e identitário, articulando diferentes perspectivas teóricas que dialogam entre si. Assim, as discussões aqui apresentadas se baseiam nos estudos de Marcuschi (2002, 2010), cujo autor analisa as relações

entre fala e escrita e descreve fenômenos da oralidade como repetição, elipse e anacoluto; de Koch e Elias (2006) e Koch (2014), que abordam os mecanismos de coesão e coerência textual; e de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2021), cujas reflexões sobre letramento, oralidade e pedagogia culturalmente sensível contribuem para compreender o uso linguístico dos alunos em contexto escolar. O capítulo também se apoia em Labov (1972, 1974), que compreende a variação linguística como sistemática e condicionada por fatores sociais, e em Calvet (2002), que relaciona a língua à identidade dos falantes. Além disso, dialoga com Fonseca (2017) e Urbano (2003, *apud* Pinto, 2021) que analisam os marcadores discursivos e conversacionais como elementos estruturantes da interação; com Pinto (2020, 2021), que discute a transposição da fala para a escrita e os processos de representação fonética; com Araújo e Karim (2009), Karim (2012) e Karim, Szubris e Quintino (2025), que tratam do falar cacerense e das marcas linguísticas regionais como expressões de pertencimento sociocultural. As contribuições de Matoso Câmara Jr. (1985), Alencar e Costa (2023), Rossi (2024) e Alves (2010) também integram este referencial, abordando respectivamente a elipse como economia linguística, a variação como construção histórica e social, a afetividade como traço comunicativo e a estrutura narrativa como forma de organização textual. Desse modo, esses autores configuram o alicerce teórico que orienta as análises desenvolvidas nesta pesquisa, permitindo compreender a presença da oralidade na escrita como manifestação da identidade linguística dos alunos e como processo de construção dos letramentos.

CAPÍTULO I

A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

O ensino de Língua Portuguesa, historicamente marcado por uma postura normativista, tem sido desafiado pela necessidade de reconsiderar o lugar das variedades linguísticas no espaço escolar. Nesse cenário, a Sociolinguística Educacional, enquanto campo que compreende a língua como prática social heterogênea e atravessada por fatores históricos, culturais e identitários, assume papel central na construção de uma educação linguística inclusiva e significativa, bem como, é uma teoria que considera o ensino da língua materna na prática de sala de aula. Assim, este primeiro capítulo tem como objetivo discutir os fundamentos e desdobramentos da Sociolinguística no contexto educacional, evidenciando sua relevância para o ensino da língua no Brasil.

Inicialmente, será apresentada a relação entre Sociolinguística e variação linguística na educação, ressaltando-se que toda prática comunicativa é situada e que os estudantes chegam à escola com repertórios linguísticos legítimos, construídos em suas experiências sociais. A partir dessa compreensão, problematiza-se a supremacia da norma-padrão e sua associação histórica a processos de hierarquização e exclusão, especialmente de alunos oriundos de comunidades marginalizadas.

Nesse percurso, destacam-se as contribuições de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2021), cuja perspectiva constitui o eixo estruturante deste capítulo ao defender a escola como espaço de ampliação da competência comunicativa, e não de apagamento da identidade linguística do aluno. Articulam-se, ainda, as reflexões de Bagno (2006, 2007), que evidenciam o caráter ideológico do preconceito linguístico, e de Faraco (2015) que compreende a norma-padrão como uma construção social vinculada às relações de poder.

Considerando as políticas curriculares vigentes, discute-se como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2017/2018) incorpora o respeito à diversidade linguística como parte da formação cidadã, propondo práticas pedagógicas que combatam o preconceito linguístico e promovam a adequação comunicativa às diferentes situações de uso da língua.

Por fim, autores como Câmara Jr., Costa, Santos & Melo, Braga e Preti fundamentam conceitos essenciais para as análises desenvolvidas, como variação, usos linguísticos e influência do contexto situacional na construção dos sentidos. Dessa forma, este capítulo busca apresentar um panorama teórico que sustenta a análise empreendida nesta pesquisa, reafirmando a língua como fenômeno vivo, dinâmico e profundamente social, cuja diversidade deve ser reconhecida, valorizada e integrada ao processo de ensino e de aprendizagem.

1.1 Variação linguística na perspectiva educacional

A língua está em constante mudança, isso significa que a partir dessas transformações surgem novas formas de falar. No contexto escolar, sabemos que a única forma aceita oficialmente é a norma-padrão. Isso ocorre porque, durante o processo de alfabetização, aprendemos que existe apenas um modo "correto" de falar, o que desconsidera a bagagem linguística já constituída pelos alunos.

No ambiente escolar, observamos uma grande diversidade linguística presente na língua portuguesa. Segundo Moraes (2005), desterritorializar a língua materna é um processo que impacta a identidade dos falantes. A língua é uma competência que qualquer ser humano domina, por isso, devemos sempre exercitar, treinar e aprender a ler.

A variação linguística reconhece a língua como um fenômeno heterogêneo, resultante das práticas sociais e culturais dos falantes, de maneira que sua valorização em sala de aula é essencial para uma educação linguística inclusiva. Conforme afirmam Alencar e Costa (2023, p. 179), “a variação linguística é uma manifestação da língua que traz consigo identidade e, por isso mesmo, revela modos distintos de se conceber a realidade em redor, maneiras de ser, viver e pensar das sociedades”. Nesse sentido, as autoras aproximam-se do pensamento da sociolinguística educacional ao defenderem o combate ao preconceito linguístico e a necessidade de um ensino pautado na diversidade e na função social da língua.

Considerando as teorias sobre multilinguismo e os acontecimentos históricos no Brasil durante o período colonial, bem como, a diversidade cultural presente na formação de professores e na constituição social que integra seres humanos, torna-se impossível pensar em uma única língua no território brasileiro.

A variação linguística nada mais é do que as diferentes formas em que a língua pode se manifestar na fala. Segundo Costa (2012, p. 5), etimologicamente, o termo "variação" vem do latim *variatione*, que significa variedade, ato ou efeito de variar(-se). O verbo "variar", por sua vez, significa tornar vário ou diverso, alterar, mudar.

No dicionário de Câmara Jr. (1981, p. 239), variação é definida como a “consequência da propriedade da linguagem de nunca ser idêntica em suas formas através da multiplicidade do discurso”. Nesse sentido, a variação linguística é compreendida como o fenômeno que envolve múltiplos e concomitantes usos de formas com o mesmo significado linguístico, mas com diferentes significados sociais, de acordo com o contexto em que ocorrem as interações verbais.

Já para a sociolinguística, a variação linguística é definida como um fenômeno natural e inerente a todas as línguas, manifestando-se de diversas formas, como diferenças regionais, sociais e situacionais. Reconhecer e compreender essas variações é essencial para promover uma educação linguística inclusiva e respeitosa às diversidades dos falantes. (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 74).

A variação linguística ocorre a partir de fatores geográficos, históricos, sociais ou situacionais, não havendo uma forma superior ou inferior, mas sim aquela mais adequada ao contexto em que os falantes estão inseridos. Bagno (2006) aponta que o preconceito linguístico alimentado diariamente por programas de televisão, rádio, colunas de jornais ou revistas, livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e “errado” desconsidera as diversas formas de existência da língua. É a partir desse conceito que surge a ideia de uma língua homogênea, pressupondo que todos os falantes se comunicam da mesma maneira em qualquer contexto sociocultural.

Pensando na realidade da sala de aula, há uma divergência de opiniões entre os educadores. Enquanto alguns defendem que devemos valorizar apenas a norma culta, outros consideram que, mesmo com o afastamento das normas, os alunos devem ser amparados, desde que consigam expressar suas ideias de forma clara e concisa durante a comunicação verbal.

Os professores devem ter em mente que, ao chegar à escola, cada aluno traz consigo sua bagagem linguística, o que é natural. Por isso, é esperado que ocorram transferências da fala para a escrita, sendo papel do educador orientar esse processo de maneira respeitosa e consciente. Nessa perspectiva faz necessário considerar que:

Por muito tempo, acreditou-se que o ensino de Língua Portuguesa deveria ser pautado no trabalho com a Gramática, considerando como válida somente a variedade padrão. No entanto, o método tradicional parece não ter sido eficaz, pois se ensinam a mesma nomenclatura, conceitos e normas nos Ensinos Fundamental e Médio e, talvez, até no Superior, e os alunos saem da escola alegando que não sabem português, pelo fato de esta ser uma língua “difícil”. Quando se privilegia a Gramática Normativa, enfocando-a como uma obra acabada, a língua materna acaba se caracterizando como uma teoria fragmentada, repleta de regras e de exceções. Sob essa visão, o ensino fica voltado somente para a metalinguagem, com definições, conceitos, categorizações e análises, quase sempre descontextualizadas. É um ensino de reconhecimento de normas, classificações e estruturas que não propicia a reflexão nem garante o conhecimento e a ampliação do horizonte discursivo dos alunos acerca das práticas de linguagem (Cecília; Matos, 2009, s/p).

Entende-se que a norma-padrão possui um certo destaque social, mas não significa que as demais formas de comunicação devam ser anuladas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN), um conjunto de diretrizes educacionais do Ministério da Educação (MEC), a língua já era concebida como heterogênea, conforme expresso na orientação “Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participa” (Brasil, 2001, p. 41).

Posteriormente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a variação linguística é mencionada em três das competências específicas de Língua Portuguesa:

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. (Brasil, 2017, p.30).

A partir desse pressuposto, podemos afirmar que a língua está em constante mudança e que os docentes precisam estar preparados para lidar com essa diversidade.

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 os constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala (Brasil, 1998, p. 29).

A língua utilizada pelos brasileiros possui diversas expressões, vocábulos e pronúncias que podem variar de uma região para outra. Nesse caso, o professor deve mostrar aos alunos que toda variedade linguística deve ser ensinada e explicada tanto no contexto científico quanto no escolar, pois,

a língua portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação (Bagno, 2007, p. 27).

Portanto, é necessário que o aluno conheça novas formas linguísticas e consiga colocá-las na prática em seu dia a dia. Por esse motivo, o docente deve desenvolver práticas de linguagem, abrangendo a produção oral, a leitura e a produção escrita.

Em vista disso, a escola torna-se fundamental quando o assunto é a variedade linguística, uma vez que, é sabido que a mudança linguística é natural na língua e que a fala não é constante, tendo em vista as variantes presentes na sociedade brasileira.

1.2 A Inclusão da Variação Linguística na BNCC

Bortoni-Ricardo (2005) reforça que, embora o documento que orienta as diretrizes da educação básica brasileira aborde a diversidade linguística, ainda há muito a ser discutido sobre o que é ensinado nas aulas de língua materna, pois observa-se que pouco se fala sobre as identidades linguísticas dos alunos.

A BNCC é um documento normativo que estabelece o acesso dos estudantes a um conjunto básico de conhecimentos e habilidades, sendo homologada em 2017. Mesmo após tanto tempo, observa-se que ainda permanecem desafios em sua aplicação na rede básica de ensino brasileira. Nesse sentido, Gerhardt e Amorim (2019, p. 19) argumentam que

Há urgência em abrir espaços de diálogos sobre a BNCC e o que ela representa dentro do grande projeto de um Brasil ajustado à geopolítica mundial contemporânea, o qual inclui de imediato estabelecer objetivos para a formação educacional dos brasileiros. Tais projetos não são novos, mas nos tempos atuais assumem facetas e imagens específicas do tempo em que vivemos, facetas essas constituindo capilaridades que precisam ser postas no centro da discussão.

Uma das questões que ainda não recebeu a atenção nesse documento é a variação linguística, tanto no ensino fundamental, foco deste trabalho, quanto no ensino médio, nos componentes de língua portuguesa. Observe-se que, na maioria das vezes, os materiais didáticos abordam o conteúdo de forma descontextualizada e superficial e grande parte dos professores sentem-se despreparados para ministrá-lo na prática de sala de aula.

A partir de experiências vivenciadas pela pesquisadora na rede pública, ministrando aulas tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, constatou-se que, embora o material estruturado afirme estar alinhado às diretrizes da BNCC, ainda há alguns desvios e falhas, pois o conteúdo de variação linguística aparece apenas no material do 9º ano, no Caderno 1. Nesse contexto, para que o aluno tenha contato com esse conteúdo, é necessário que o professor o traga de fora, e sabe-se que existem prazos e regras a serem cumpridos no ambiente

escolar, o que evidencia um afastamento entre o documento normativo, o material estruturado e a escola.

Bonini e Costa-Hübes (2019, p. 18) definem a BNCC como “documento de caráter normativo, que tem por finalidade arrolar o que, em seus próprios termos, seriam as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”.

O ensino fundamental, na BNCC, é dividido em cinco áreas de conhecimento, com competências específicas para cada componente, este organizado entre anos iniciais e finais, com suas respectivas habilidades. Por exemplo, a língua portuguesa, dentro do documento, encontra-se na área de Linguagens e, tanto nos anos iniciais quanto nos finais, há uma seção que aborda os usos linguísticos “[...] é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico” (Brasil, 2018, p. 70).

Conforme mencionado acima, o documento se preocupa com a forma e como as diversidades linguísticas são/estão sendo trabalhadas em sala de aula. Para que o preconceito linguístico não ocorra, é necessário que o aluno (re)conheça a própria diversidade linguística. Em outra seção, o documento também deixa claro que é papel da escola promover uma democracia inclusiva e livre de preconceitos “[...] a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e às diversidades” (Brasil, 2018, p. 14).

O componente da Língua Portuguesa é dividido em diferentes eixos, sendo eles: leitura, produção de texto, oralidade, análise linguística e semiótica. A variação linguística nos anos finais é abordada em diferentes habilidades e eixos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Eixos de produção

Eixo da Produção de Língua portuguesa	
Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).

Construção da textualidade	Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.
Estratégias de produção	Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma padrão etc.

Fonte: Brasil (2018, p. 77-78)

Com base nas informações apresentadas no quadro I, acima apresentado, podemos afirmar que os eixos estabelecem estratégias de produção e provocam reflexões sobre a maneira como a língua é ensinada em sala de aula, uma vez que é conceituado que a forma de se comunicar pode ser modificada a depender do contexto em que os falantes estão inseridos. Compreender esse contexto permite que os alunos desenvolvam a habilidade de adequar os textos, conforme as demandas dos gêneros textuais.

Assim sendo, Bortoni (2004, p. 76) afirma que, “toda produção linguística é dependente do contexto em que se encontra o falante [...]”. Nesse sentido, entendemos que as produções textuais são compostas de variação estilística, que, conforme Bagno (2007), ocorre no comportamento linguístico do falante.

Em relação à norma padrão, a BNCC, ressalta a importância de o aluno ter a habilidade de adequar tanto a sua escrita quanto a sua fala ao contexto em que está inserido, destacando-se que a gramática deve ser ensinada de maneira contextualizada, a fim de que o aluno amplie sua capacidade linguística.

[...] 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, 2018, p. 71).

Bagno (2007, p. 38-39) define norma padrão como “produto cultural, modelo artificial de língua criado justamente para tentar ‘neutralizar’ os efeitos da variação, para servir de padrão para os comportamentos linguísticos considerados adequados, corretos e convenientes” Por esse motivo, é importante ressaltar que o documento também se refere ao valor social e que essas variedades também devem ser estudadas.

No eixo de análise linguística e semiótica, a BNCC (Brasil, 2018) também pontua alguns conhecimentos da língua portuguesa que devem ser ensinados, sendo eles: ortografia, pontuação e conhecimentos gramaticais. Abaixo, será apresentado um quadro sobre o conhecimento da variação linguística.

Quadro 2: Concepção de língua e diversidade linguística no ensino fundamental

Variação linguística	Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
----------------------	--

Fonte: Brasil (2018, p. 83).

De acordo com o que o documento oficial para a educação básica sugere, o aluno deve conhecer as variedades do português brasileiro e ser capaz de perceber as diferenças existentes na língua. Além disso, propõe-se que, para além do conhecimento dessas variedades, seja realizada uma reflexão sobre a existência de uma variante prestigiada e outra estigmatizada, a fim de evitar julgamentos e avaliações de cunho social.

Mesmo que o documento analisado não trate explicitamente sobre as variantes estigmatizadas, é possível relacioná-lo à variação diastrática, uma vez que essa dimensão da variação linguística se refere às diferenças no uso da língua associadas às classes sociais, aos níveis de escolarização, aos grupos sociais e aos contextos de pertencimento dos falantes. Nesse sentido, torna-se necessário que a escola e o professor compreendam o conceito de variação linguística e, especialmente, as variantes estigmatizadas, para que consigam repassar esse conhecimento aos alunos. Assim, os estudantes podem entender que não se deve hierarquizar as variantes linguísticas em uma escala de “melhor” ou “pior”, mas reconhecê-las como expressões legítimas da diversidade linguística e cultural de uma comunidade.

Para reforçar essa discussão, Bagno (2007) apresenta diferentes classificações de variação linguística, evidenciando que a língua não é homogênea, mas se manifesta de formas diversas conforme fatores sociais, históricos e situacionais. Segundo o autor:

- Variação diatópica – que se observa na comparação entre os diversos modos de falar das diferentes regiões, estados, zona rural e urbana, áreas socialmente demarcadas nas grandes cidades.
- Variação diastrática – verifica-se na comparação entre os modos de falar das diferentes classes sociais.

- Variação diamésica – observada na comparação entre a língua falada e a língua escrita. Nessa análise é fundamental o conceito de gênero textual.
- Variação diafásica – é o uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua de acordo com o grau de monitoramento que ele confere ao seu comportamento verbal.
- Variação diacrônica – são as comparações entre as diversas etapas da história de uma língua, elas mudam com o tempo e o estudo das diferentes etapas é de grande relevância para os estudiosos da língua. (BAGNO, 2007, p. 46).

Desse modo, Bagno (2007, p. 46) argumenta sobre a importância de conhecer as diferentes classificações de variações linguísticas para que não haja julgamentos, discriminações ou exclusões relacionadas ao modo como determinados grupos falam. Isso ocorre porque, muitas vezes, a variação diastrática é a que mais sofre preconceito, já que algumas formas linguísticas são socialmente marcadas e indevidamente associadas à falta de estudo, à falta de capacidade ou à ideia equivocada de “erro”.

Em relação às competências específicas de Língua Portuguesa, tanto para os anos iniciais quanto para os finais, três delas abordam a variação linguística, como mostra o quadro 3, a seguir.

Quadro 3: Competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental
1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem;
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos;
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

Fonte: Brasil (2018, p. 87).

Como se pode notar, na primeira competência específica, observa-se que ela já traz o conceito de uma língua heterogênea, conforme discutido na sociolinguística. Na competência de número 4, aborda-se a importância de respeitar as diferenças linguísticas existentes na Língua Portuguesa, o que pode ser relacionado ao que Scherer (2008, p. 98) discute sobre a necessidade de uma atitude sem preconceitos e respeitosa em relação aos usos linguísticos. Já na competência 5, faz-se referência à habilidade do aluno em adequar sua linguagem ao ambiente em que está inserido, considerando que alguns contextos exigem uma linguagem formal, enquanto outros demandam uma linguagem mais informal.

Neste primeiro momento, trataremos apenas da variação linguística na seção que aborda especificamente os anos finais do ensino fundamental, intitulada *Seção 4.1.1.2 – Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Finais: Práticas de Linguagem, Objeto de Conhecimento e Habilidade*, como é mostrado no quadro 5, abaixo:

Quadro 4: Habilidades da BNCC

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/semiótica	Variação linguística	(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.

Fonte: Brasil (2018, p.160-161).

Na primeira habilidade, que abrange do 6º ao 9º ano, propõe-se que o aluno conheça as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. Já a segunda habilidade, também referente ao 6º ao 9º ano, solicita-se que o aluno reflita sobre as regras e a norma-padrão nas situações de fala e escrita, nas quais essas regras devem ser analisadas. Essa reflexão está em consonância com Santos e Melo (2019), que discutem a variação diafásica, motivada pelo comportamento comunicativo do falante, dependendo do contexto de uso, bem como, a variação diamésica, relacionada à necessidade de adequar os usos linguísticos próprios dos textos falados e escritos. Assim, essa habilidade inclui essas orientações.

Quadro 5: Habilidade do 7º ANO de Língua Portuguesa

LÍNGUA PORTUGUESA – 7º ANO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	7º Ano
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/semiótica	Variação linguística	(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizados segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.

Fonte: Brasil (2018, p.190-191)

Como apresentado no quadro 5, acima, a habilidade “identificar estrangeirismos, caracterizados segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso” refere-se apenas ao 7º ano, fase em que os alunos irão utilizar o estrangeirismo inserido na língua portuguesa. Essa habilidade aborda as mudanças linguísticas e os empréstimos linguísticos, que, segundo Bagno (2007, p. 154), são “inevitáveis” e “irrefreáveis”, pois acabam sendo incorporados ao nosso idioma e, assim, ganham uma nova significação.

No ensino fundamental, especialmente nos anos finais, a variação linguística é um aspecto presente no documento da BNCC, inserido nas práticas de linguagem, análise linguística e semiótica, produção textual e oralidade. No entanto, a BNCC deixa claro que essa separação ocorre apenas por uma questão de organização, já que a variação linguística pode ser trabalhada em outros eixos e práticas de linguagem. Ainda assim, percebe-se que, na prática, o estudo dessas variedades linguísticas pode não acontecer, porque o professor nem sempre consegue mobilizá-las a partir das diretrizes da BNCC para o conteúdo de variação linguística.

1.3 O Papel da Sociolinguística nas aulas de Língua Portuguesa

Ao contrário do que muitos pensam, a sociolinguística e a Língua Portuguesa andam lado a lado, especialmente no ambiente escolar. Isso ocorre porque, ao compreender que a língua varia e que o modo de comunicar muda em consonância com o contexto em que os falantes estão inseridos, chega-se a um dos pressupostos fundamentais da sociolinguística: a concepção da língua como um sistema heterogêneo. Dessa forma, é essencial respeitar as diferentes formas de comunicação, conforme destaca Braga (2013, p. 101):

A importância teórica e metodológica dos estudos sobre a língua em uso é inegável. Exposto a conversação, o homem adquire a linguagem articulada e, simultaneamente, as formas básicas de socialização. Por outro lado, é um truismo lembrar que o significado de enunciados e de itens lexicais deverá levar em consideração o contexto linguístico e situacional em que são empregados.

A partir do momento em que compreendemos que a nossa língua muda a todo momento, passamos a entender melhor como ocorre a transformação do nosso vocabulário e percebemos que é possível utilizarmos a língua de diversas formas dentro do próprio idioma. Ou seja, nossa

forma de comunicação muda quando conversamos com amigos, com os pais, com o chefe ou com o professor.

Sobre esse aspecto Preti (2003, p.11) argumenta:

Entre sociedade e língua, de fato, não há uma relação de mera causalidade. Desde que nascemos, um mundo de signos linguísticos nos cerca, e suas inúmeras possibilidades comunicativas começam a tornar-se reais a partir do momento em que, pela imitação e associação, começamos a formular nossas mensagens. E toda nossa vida em sociedade supõe um problema de intercâmbio e comunicação que se realiza fundamentalmente pela língua, o meio mais comum que dispomos para tal.

Compreende-se que a língua é um fator importante dentro de uma sociedade, pois é ela que determina as relações entre os falantes. A partir do momento em que esses falantes se comunicam e interagem entre si, entra em cena a pluralidade cultural e a diversidade linguística, pois é nesse contexto que reforçamos nossos papéis sociais (Bortoni-Ricardo, 2004).

Mesmo com os documentos que regem a escola, como é o caso da BNCC, enfatizando a importância do ensino da variação linguística, ainda percebemos uma separação entre linguagem e sociedade. Além disso, observa-se que o ensino de Língua Portuguesa continua voltado para o tradicionalismo, que é marcado por preconceitos e atitudes que fazem com que o falante corrija sua fala, especialmente no que se refere à língua escrita e à língua falada. Isso significa que, a partir do momento em que o aluno ouve que sua fala é 'errada', a escola estabelece que há apenas um modo 'correto' de falar, que, no caso, seria o da gramática normativa, conforme Santos e Santana (2017).

Para Bortoni-Ricardo e Silva (2022), aprendemos a falar nossa língua em casa. No entanto, essa habilidade comunicativa é ampliada dentro da escola, pois é no ambiente escolar que refletimos sobre nossos usos linguísticos e sobre quais são os recursos adequados para a língua. Nesse sentido, a escola trabalha as competências de ouvir, falar, ler e escrever em Língua Portuguesa, levando em conta o gênero textual. Contudo, os alunos chegam à escola com as falas que utilizam em casa, em um contexto informal, assim revelam pouco conhecimento da variedade formal da língua. O objetivo da escola, nesse momento, seria promover o conhecimento da leitura e da escrita, uma vez que, esses alunos vêm de comunidades informais. Isso exige que o professor adote uma metodologia específica para que o aluno compreenda os contextos em que deve usar a linguagem informal, sem vê-la como forma não padrão, conforme Bortoni-Ricardo (2004, p.75):

A escola é, por excelência, o lócus – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas. A tarefa educativa da escola, em relação a língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa [...]

Conforme enfatizado por Bortoni-Ricardo, a escola assume o papel crucial de preparar os alunos para as diversidades linguísticas existentes. Por esse motivo, há a necessidade de o aluno compreender o conceito de variação linguística para que ele tenha um melhor entendimento sobre a língua. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2004, p. 26) reforça a importância do papel do professor durante esse processo de compreensão e concepção do aluno em relação à sua língua, pois

na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não verbal. [...] O grau dessa variação será maior em alguns domínios do que em outros.

Conforme enfatizado pela autora, a escola assume o papel crucial de preparar os alunos para as diversidades linguísticas existentes. Mesmo que o professor esteja em ascensão social, ele pode sofrer com os desvios da norma, porque isso depende do contexto em que está inserido.

A partir disso, é evidente a importância do ensino da variação linguística nas aulas de língua portuguesa. Por isso, é fundamental que os professores dominem novas formas de ensino-aprendizagem, para que o aluno conclua a escola dominando a norma-padrão e tenha consciência de sua identidade linguística (Faraco, 2015).

Ainda sobre esse assunto, Vasconcelos (2022) afirma que a escola e os educandos devem ter um foco maior nos usos linguísticos, para que os alunos compreendam que a língua é heterogênea e percebam a necessidade de refletir sobre quando utilizar uma norma-padrão, tanto na escrita quanto na fala.

Por esse motivo, Bortoni-Ricardo (2021) ressalta a importância da sociolinguística educacional estar presente nas aulas de ensino de língua portuguesa, pois é a partir desse momento e desse entendimento que se compreende a relação entre língua e sociedade. Segundo a pesquisadora, a atitude dos falantes em relação à língua é objeto de reflexão que favorecem as etapas evolutivas dos traços em processo de mudança, e, principalmente, aponta caminhos e estratégias para a educação no Brasil” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 38).

Portanto, devemos pensar e refletir sobre o quanto a educação brasileira deve ser priorizada. É necessário considerar o que deve ser feito para que haja uma melhoria no processo

de ensino-aprendizagem, de modo que essa educação seja libertadora e contribua para o desenvolvimento emancipatório do aluno, com a mediação do professor (Freire, 2018).

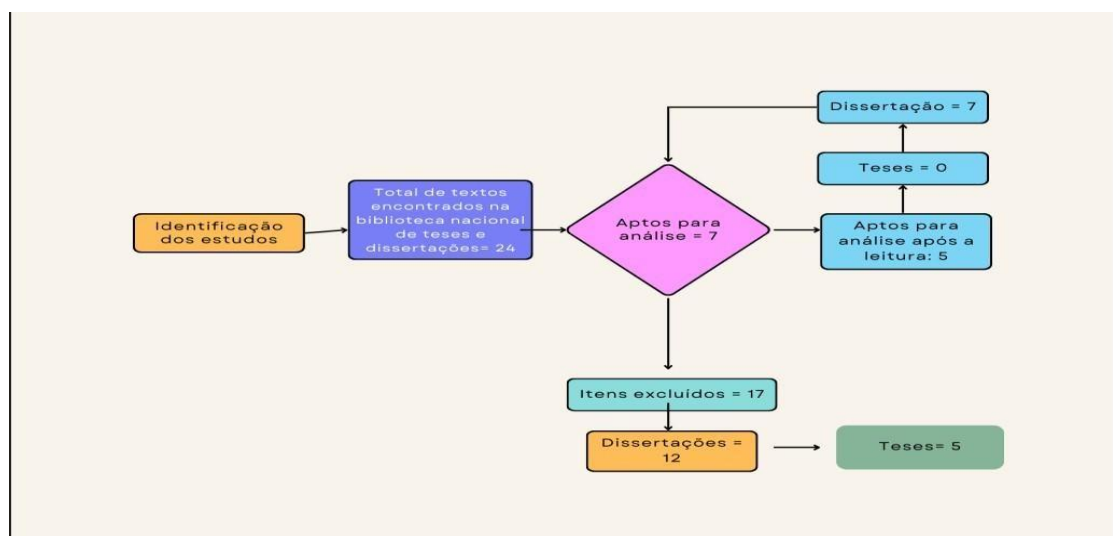
1.4 Revisão integrativa sobre a sociolinguística educacional

Para realizar uma revisão integrativa é necessário definir uma pergunta norteadora. Pensando nisso, a pergunta que nos guiou foi: “Como a língua portuguesa tem abordado as marcas linguísticas da oralidade presentes nas produções textuais de alunos do ensino fundamental e quais estratégias pedagógicas têm sido propostas para o trabalho com essas marcas em sala de aula?”

Sendo assim, para a realização deste estudo, realizamos buscas na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações, utilizando as palavras-chave: *sociolinguística educacional + marcas da oralidade + produções textuais*.

Recorremos a um fluxograma para avaliar os critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos selecionados. Nesse sentido, Galvão, Pansani e Harrad (2015) afirmam que o prisma auxilia os pesquisadores a descreverem de forma mais clara o processo de seleção de estudos em revisões bibliográficas. Dessa forma, segue abaixo um fluxograma elaborado para facilitar o processo de escolha e análise dos trabalhos identificados.

Figura 01: Fluxograma de critérios de inclusão e seleção de Teses e Dissertações



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O fluxograma acima apresenta o processo de busca das teses e dissertações na Biblioteca Nacional. Inicialmente, foram encontrados 24 textos a partir das palavras-chave *sociolinguística educacional + marcas da oralidade + produções textuais*.

Após a triagem dos textos, 7 foram considerados aptos para análise, resultando na exclusão de 17 textos, dos quais 12 eram dissertações e 5, teses.

Após uma nova leitura, restaram, ao final, 5 textos aptos para compor o quadro de análise da revisão, conforme apresentado a seguir:

Quadro 6: textos selecionados

ANO	TÍTULO
2019	MEHRET, Marize Aparecida Amaral. <i>Competência comunicativa, variação estilística e canção: proposta didática para o ensino fundamental II</i> . 2019. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.653
2020	NUNES, Soraya Mattos Oliveira. <i>Oralidade e texto escrito no sétimo ano do ensino fundamental: desvios de ortografia e propostas de intervenção</i> . 2020. 252f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.
2021	PINTO, Francisco Brito. <i>Marca de oralidade na produção textual de discente no 1º do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-Campus Manaus Zona Leste (FAM/CMZL)</i> . 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.
2022	CARMO, Adriana Teixeira do. <i>Variação linguística e ensino de língua: dificuldades de uso da norma culta na fala e na escrita</i> . Orientador: Alcides Fernandes de Lima. 2022. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/16340 . Acesso em: 25 de fevereiro de 2025.
2022	LIMA, Fábio Ronne de Santana. <i>Relações de concordância verbal envolvendo as variantes nós e a gente no português brasileiro: uma proposta didática</i> . 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) — Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Linguística e Ensino, João Pessoa, 2022. Orientador: Francisco Eduardo Vieira. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24760 . Acesso em: 25 de fevereiro de 2025.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

As dissertações revisadas destacaram diferentes abordagens e perspectivas sobre como a língua portuguesa tem lidado com os traços da oralidade presentes nas produções textuais de alunos do ensino fundamental. Muitas delas revelaram tanto avanços quanto limitações.

O estudo de Nunes (2020), por exemplo, mostrou que os alunos do sétimo ano de uma escola pública de Minas Gerais fazem a transposição da fala para a escrita e não conseguem distinguir essas duas modalidades. Embora sejam semelhantes, elas possuem diferenças significativas. Além disso, a ausência de mediação por parte da escola e dos professores nesse processo contribui para que os alunos escrevam da mesma maneira que falam.

Diante desse cenário, o trabalho teve como objetivo refletir sobre a complexa relação entre oralidade e escrita, além de desenvolver um caderno de atividades para aprimorar essas habilidades na língua portuguesa. Foi possível perceber que os alunos tendem a reproduzir na escrita as mesmas estruturas da fala. Para amenizar esse problema, a autora organizou uma proposta de atividades interventivas voltadas à correção de desvios ortográficos e à diferenciação entre as modalidades oral e escrita.

A descrição da aplicação dessas atividades em sala de aula mostrou que o trabalho contribuiu para a reflexão sobre a transposição da oralidade para a escrita por parte dos alunos, além de evidenciar a escassez de pesquisas sobre esse fenômeno. Assim, o estudo sugere um novo olhar para a elaboração de propostas pedagógicas que minimizem os desvios ortográficos e auxiliem no desenvolvimento da competência escrita.

De forma semelhante, Pinto (2021) analisa, com base na sociolinguística variacionista e educacional, as marcas da oralidade presentes nas produções textuais de alunos do primeiro ano do ensino médio. Nessa pesquisa, o gênero textual escolhido foi a redação escolar, considerando que os alunos estão em constante contato com o texto dissertativo-argumentativo devido ao vestibular e aos concursos.

A redação teve como tema "*O Brasil é, de fato, um país racista?*". Foram selecionadas 50 (cinquenta) produções textuais com predomínio da tipologia dissertativo-argumentativa, justamente por essa tipologia exigir parâmetros textuais, como coerência, coesão e o uso da norma-padrão da língua portuguesa. A pesquisa concluiu que os alunos utilizam recursos linguísticos da oralidade na escrita. No entanto, observou-se que os estudantes do sexo masculino empregam esses recursos com maior frequência do que as alunas do sexo feminino.

Para Mehret (2019), a dificuldade de acesso a material didático adequado e a carência de um método eficaz para o trabalho com a variação linguística despertaram a consciência sobre a necessidade de desenvolver práticas inovadoras no ensino de língua portuguesa, considerando a natureza heterogênea da língua.

Nesse sentido, a autora, fundamentada nos pressupostos da sociolinguística, especialmente da sociolinguística educacional, teve como objetivo elaborar uma proposta de

intervenção didática para os anos finais do ensino fundamental. O foco da pesquisa foi analisar como a variação estilística se manifesta em um gênero discursivo-textual.

O gênero textual escolhido foi a canção, considerando tanto a experiência docente da pesquisadora quanto o interesse dos alunos por atividades que envolvem música. Além disso, a escolha do gênero canção possibilita explorar reflexos históricos, políticos, sociais e culturais, ampliando as possibilidades pedagógicas no ensino de variação linguística.

A pesquisa de Lima (2021) segue a mesma linha de estudos anteriores, porém considerando um contexto indispensável: a pandemia. O trabalho foi voltado para alunos de uma escola pública e teve como objetivo desenvolver uma proposta didática reflexiva sobre as relações de concordância verbal na primeira pessoa do plural, especificamente no uso de "*nós*" e "*a gente*", problematizando-as como fenômenos passíveis de variação.

Nesse sentido, o estudo delimitou sua análise às concordâncias verbais presentes na produção textual escrita, refletindo sobre os gêneros textuais que permitem esse tipo de variação. Além disso, investigou as estratégias utilizadas para que os estudantes do ensino básico alcancem a norma-padrão e, ao mesmo tempo, reflitam sobre essas e outras variedades linguísticas.

Por fim, a pesquisa Carmo (2022) configura-se como uma pesquisa-ação sobre a concordância verbal e nominal, com base em textos escritos e orais produzidos por alunos do ensino fundamental II de uma escola urbana. O objetivo foi descrever a concordância verbal e nominal nos textos dos alunos e avaliar a relevância desses aspectos gramaticais para o domínio da norma culta.

O estudo buscou identificar as principais demandas e dificuldades dos alunos de duas turmas do 8º e 9º ano. A partir do diagnóstico dos problemas, foram levantadas estratégias de ensino para enfrentá-los. Como resultado, constatou-se que esses alunos não dominam plenamente a variedade culta nem a norma-padrão no que diz respeito à concordância verbal e nominal, apresentando dificuldades na adequação da concordância na escrita.

Observou-se que essas dificuldades são mais recorrentes entre alunos cujos pais possuem baixa escolaridade, enquanto aqueles com maior acesso a livros demonstram melhor desempenho tanto na escrita quanto na oralidade. Além disso, verificou-se que a adequação no uso da concordância é mais evidente em textos argumentativos do que em textos narrativos. Por fim, a pesquisa concluiu que as maiores dificuldades relacionadas ao domínio da norma culta não se concentram apenas na concordância verbal e nominal, mas também em aspectos como adequação pragmática, uso da norma-padrão, escolha vocabular, polidez e formalidade. O quadro a seguir apresenta algumas recorrências encontradas nessas dissertações:

Quadro 7: Recorrências encontradas nos artigos selecionados

Categorias	Descrição
Transposição da Oralidade para a Escrita	Nunes (2020): Os alunos do 7º ano transcrevem a fala para a escrita sem distinção entre as modalidades. A falta de mediação da escola e dos professores agrava o problema. Pinto (2021): Estudantes do 1º ano do ensino médio utilizam marcas da oralidade em redações dissertativas, com maior incidência entre os alunos do sexo masculino.
Ensino e Intervenção Didática	Nunes (2020): Desenvolvimento de um caderno de atividades para aprimorar a escrita e corrigir desvios ortográficos. Mehret (2019): Criação de uma proposta de ensino baseada na sociolinguística educacional, utilizando a canção como gênero textual para explorar a variação estilística. Lima (2021): Estratégias didáticas para refletir sobre a concordância verbal na primeira pessoa do plural (“nós” x “a gente”), promovendo a aproximação à norma-padrão. Carmo (2022): Levantamento de estratégias para melhorar o domínio da norma culta, especialmente em concordância verbal e nominal.
Variação Linguística e Sociolinguística	Mehret (2019): A variação estilística é trabalhada com músicas, ampliando a compreensão dos reflexos históricos, políticos, sociais e culturais na linguagem. Lima (2021): Análise da concordância verbal na primeira pessoa do plural como ocorrência de variação linguística. Carmo (2022): Observação das dificuldades dos alunos na adequação da concordância verbal e nominal à norma-padrão, além de outros fatores como escolha de vocabulário, polidez e formalidade.
Gêneros Textuais e Produção Escrita	Pinto (2021): Uso do gênero dissertativo-argumentativo para analisar as marcas da oralidade nas redações escolares. Mehret (2019): Escolha do gênero canção para trabalhar a variação estilística e envolver os alunos no processo de aprendizagem. Lima (2021): Investigação sobre quais gêneros textuais favorecem a variação na concordância verbal. Carmo (2022): Comparação da adequação da concordância verbal e nominal entre textos argumentativos e narrativos, constatando maiores precisão nos primeiros.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise das categorias encontradas aponta que os alunos apresentam padrões distintos, evidenciando tanto aproximações quanto distanciamentos em relação à norma-padrão.

Observa-se que fatores como escolaridade dos pais, acesso a materiais de leitura e familiaridade com gêneros textuais influenciam diretamente na adequação linguística dos estudantes.

Também observamos a predominância do ensino da norma-padrão sem que os alunos sejam instruídos sobre a variação linguística, o que os impediria de reconhecer e valorizar sua própria variante.

Além disso, foi possível perceber que a falta de formação docente e a ausência de materiais didáticos específicos representam desafios que reforçam a invisibilidade desses saberes linguísticos. No entanto, novas propostas de transformação curricular e pesquisas na área da sociolinguística educacional têm apontado para uma possível reestruturação do ensino de língua portuguesa, com foco na valorização das variantes linguísticas.

É fundamental que os alunos compreendam que a língua é heterogênea e que sua forma de expressão varia conforme o contexto em que estes estão inseridos. Somente assim será possível construir uma educação mais justa e representativa que considera as diferentes práticas sociais de comunicação humana em transposição na prática de sala de aula.

CAPÍTULO II

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o percurso metodológico adotado na investigação e as etapas que possibilitaram alcançar os objetivos propostos. Inserida no campo da Sociolinguística Educacional, esta pesquisa assume natureza qualitativa e descritiva, uma vez que, busca compreender e interpretar os fenômenos da oralidade presentes nas produções textuais de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

A metodologia adotada dialoga com os pressupostos de autores como Marcuschi (1993, 2008, 2010), ao conceber a escrita como prática social e gêneros textuais com predominância do relato que emerge de experiências reais e culturais dos sujeitos como a narrativa pessoal. Do mesmo modo, a análise baseia-se em Koch (2009, 2010, 2011), que entende a construção do texto como processo de significação situado, evidenciando a interação entre falante, contexto e sentidos mobilizados na produção textual. Além disso, as contribuições teóricas de Travaglia (2000) e Calvet (2002) reforçam a heterogeneidade da língua e a relevância da observação da variação linguística a partir do uso efetivo dos falantes em determinada situação comunicativa.

A partir dessa abordagem, foi elaborada uma sequência didática voltada à produção textual com destaque às narrativas pessoais, permitindo observar de forma autêntica como os alunos transcrevem para a escrita elementos característicos do falar cotidiano. A escolha pelo gênero textual narrativa pessoal se justifica tanto pela sua presença no cotidiano escolar como na literatura, considerando favorecer, como aponta Marcuschi, a expressão de identidades e repertórios socioculturais. Nesse sentido, Arruda (2010, p. 149) esclarece que:

Gêneros da ordem do narrar: pertencem ao domínio social da cultura literária ficcional e cuja capacidade de linguagem dominante é a mimese da ação por meio da criação ou reconstrução de uma intriga no domínio do verossímil. Exemplos desses gêneros orais e escritos: conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, romance, conto, crônica literária, entre outros.

Este capítulo está organizado de modo a apresentar: (i) os procedimentos metodológicos adotados; (ii) o contexto da pesquisa; (iii) os participantes envolvidos; (iv) o corpus constituído para análise; e (v) a descrição e aplicação da proposta em sala de aula. Ao estruturar essas etapas, busca-se garantir transparência e coerência entre os caminhos metodológicos, os dados selecionados e as análises que serão desenvolvidas nos capítulos seguintes.

Cumprir destacar que o projeto “A identidade local sob o ensino de língua portuguesa”, do qual esta pesquisa faz parte, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso (Parecer nº 7.420.036 / CAAE 85101524.1.0000.5166), assegurando a observância aos princípios éticos previstos na Resolução nº 466/2012 e na Norma Operacional nº 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Essa aprovação reforça o compromisso do estudo com o respeito à dignidade e à autonomia dos participantes, bem como, a relevância social da pesquisa para a valorização da identidade linguística local.

Portanto, a metodologia aqui descrita fundamenta não apenas os procedimentos técnicos da investigação, mas também uma perspectiva educacional que reconhece, documenta e valoriza os falares regionais como parte constituinte do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

2.1 Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os fenômenos da oralidade presentes nas produções textuais dos alunos do 7º ano da Escola Estadual São Luiz, localizada na cidade de Cáceres-MT, na Avenida Getúlio Vargas. Os procedimentos metodológicos compreendem: o contexto da pesquisa, os participantes, o corpus de análise, a sequência didática e a aplicação da produção textual.

Foram selecionadas 17 produções textuais de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, nas quais os estudantes escreveram um texto pertencente à tipologia narrativa pessoal. Na prática, foram descritos os traços da oralidade presentes nos textos.

Para a análise das produções, foram estabelecidos os seguintes procedimentos: exame da tipologia narrativa pessoal, a fim de verificar quais sequências secundárias textuais predominam; identificação, quantificação e classificação dos fenômenos que transcrevem a fala para a escrita; análise das expressões coloquiais, repetições, conectivos orais, elipses, referenciais temporais, anacolutos, frases inacabadas e gírias.

Dessa forma, foi possível identificar diversos recursos que atestam a transcrição dos fenômenos da oralidade para a escrita no *corpus*. A intenção foi realizar uma observação sistemática, de modo a contribuir para que os alunos desenvolvam a competência escrita formal, sem que isso resulte na negação de sua identidade linguística, demonstrando, ainda, a existência de uma relação entre as duas modalidades: a escrita e a fala.

2.2 Contexto da Pesquisa

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa foi realizada com alunos do 7º ano. Foram selecionadas 17 (dezessete) narrativas produzidas por estudantes da Escola Estadual São Luiz, localizada no município de Cáceres, na Avenida Getúlio Vargas.

2.3 Os participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 19 alunos do 7º ano, do período vespertino. Contudo, 2 (dois) estudantes foram transferidos de escola ao longo do processo. Os participantes são alunos da Escola Estadual São Luiz, instituição na qual a pesquisadora ministra aulas de língua portuguesa no ensino fundamental. Por esse motivo, foi possível a aplicação e o preparo da produção textual.

O objetivo foi identificar as transcrições dos fenômenos da oralidade nas produções textuais dos alunos, buscando contribuir para o desenvolvimento da competência escrita formal dos estudantes, sem que isso represente a negação de sua identidade linguística.

2.4 A Constituição do *Corpus*

Para a constituição do *corpus*, foram organizados os dados coletados a partir das produções textuais dos alunos, seguindo os critérios de seleção previamente estabelecidos. A definição desse *corpus* se inspira em pesquisas que também buscaram compreender a relação entre oralidade e escrita em contextos escolares. Assim como nessas pesquisas, a presente investigação entende o *corpus* não apenas como um conjunto de textos a serem analisados, mas como materialidade linguística que revela práticas sociais, culturais e identitárias dos falantes. Nesse sentido, a organização dos dados ultrapassa a função de simples registro, assumindo papel fundamental para a interpretação dos traços da oralidade na escrita dos estudantes, de modo a pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Quadro 8: Participantes da pesquisa

Contexto da pesquisa	Escolaridade	Sexo	Tipologia	Nº de informantes
		F		12

Escola Estadual São Luiz	7º ano do Ensino fundamental	M	Narrativa pessoal	7
-----------------------------	------------------------------------	---	----------------------	---

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Conforme apresentado no Quadro 8, foram produzidos 19 textos pelos alunos. Contudo, ao longo da pesquisa, dois estudantes foram transferidos da escola, de modo que o corpus final ficou constituído por 17 (dezessete) produções, sendo 11 (onze) de alunas e 6 (seis) de alunos.

A narrativa é uma tipologia prevista entre os gêneros textuais pressupostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem como característica principal a contação de uma história com acontecimentos e personagens em um determinado tempo e espaço. A escolha justifica-se pelo fato de os alunos já terem contato prévio com os elementos da narrativa a partir do material estruturado, além desta tipologia desempenhar um papel fundamental na construção da experiência humana em especial na produção de textos orais e escritos.

A tipologia escolhida também se mostra relevante para o desenvolvimento das interações verbais, uma vez que, é motivada por fatores externos, sociais, históricos e ideológicos. O texto, por sua vez, é compreendido como um elemento concreto de interação comunicativa, carregado de sentido e significação.

Para Alves (2010), são necessários diversos fatores para a construção de um texto, uma vez que a estruturação da narrativa se constitui de um fato que ocorre em um determinado momento, exigindo, portanto, um começo, um meio e um fim requisitos básicos na produção escrita ou oral. Além disso, fazem-se necessários os cinco elementos essenciais para a construção composicional de textos orais e escritos em que predominem essa tipologia: tempo, espaço, enredo, personagens e narrador.

O tempo corresponde ao momento em que o fato ocorre, podendo ser cronológico ou psicológico. O tempo cronológico é aquele demarcado de forma linear no decorrer do texto, enquanto o tempo psicológico evidencia interrupções e oscilações entre as ações descritas.

O espaço refere-se ao local onde a história se desenvolve, sendo um elemento fundamental para que o leitor consiga visualizar e imaginar a narrativa.

Conforme Alves (2010), o enredo corresponde ao fato que ocorreu ou ocorre e está sendo narrado. A narrativa pode ser construída em primeira pessoa, quando o narrador também participa da história, configurando-se como narrador-personagem; ou em terceira pessoa, quando apenas relata os acontecimentos sem deles participar, caracterizando-se como narrador-observador. Os personagens, por sua vez, são aqueles que participam dos acontecimentos descritos na narrativa.

Nessa proposta, foi sugerido que os estudantes pensassem sobre um momento especial de suas vidas e o transformassem em uma narrativa pessoal, em que, poderiam compartilhar sentimentos, pensamentos, emoções e a subjetividade de um evento pessoal.

A escolha por essa temática justifica-se pela compreensão de que os fenômenos linguísticos tendem a emergir nos textos, especialmente porque alguns alunos, por vezes, não compreendem plenamente as especificidades da linguagem em seus diferentes contextos de uso, incorporando expressões da oralidade à escrita.

A partir dos dados apresentados em relação às características dos participantes e à escolha do gênero textual com predominância narrativa, apresentamos, a seguir, um quadro com os principais fenômenos da oralidade presentes nas produções escritas. O quadro tem como objetivo principal evidenciar os aspectos linguísticos observados no *corpus*, possibilitando a análise dos elementos do falar cotidiano que foram transpostos para a escrita e que, posteriormente, serão analisados em detalhe no Capítulo IV.

Quadro 9: Fenômenos da oralidade (conectivos, repetições, anacolutos e expressões locais) nos textos dos participantes

Código do aluno	Excertos	Fenômenos da Oralidade
M01	“Um momento muito especial pra mim, foi quando minha irmazinha, dia 01 de abril de 2022 foi a data do nascimento da minha irmã “	Repetição e estrutura pouco planejada; uso de forma reduzida “pra” - traço da oralidade espontânea.
	“ Ai tinha so 8 ano quando meu pai chegou e falou, assim – filho você queria ter uma irmã né- sim pai porque essa pergunta – sua madrasta ta grávida de uma menina”	Traços da oralidade na sintaxe “tinha só 8 ano”; presença de interjeição inicial “ai”, comum na fala cotidiana.
	“passou mais alguns dias fui visitar minha madrasta no hospita ”	Supressão do som final “hospita” – traço fonético-fonológico típico de fala informal e ausência de conectores.
	“com minha irma nos braço minha madrasta me disse – agora e mais uma responsabilidade prosa”	Simplificação morfológica (“braço” em vez de “braços”) ausência de concordância nominal; tom coloquial de relato direto.
	“ nos dias de hoje eu e minha irmam somo grudada”	Traço lexical da oralidade.
F01	“depois que eu cheguei da escola minha mãe falou que nós iamos escolher uma bota pra mim e meu irmão mais velho ir no rodeio”	Uso de forma verbal oralizada (“íamos” → “iamos”); estrutura sintática simples e linear, com sequenciação típica da fala cotidiana; ausência de planejamento textual

	“ chegano na loja não achamos uma bota entao compramos um coturno”	Uso do gerundismo reduzido “chegano”, forma recorrente no falar cacerense, caracterizando traço fonético da variedade local.
	“chegano no rodeio eu fui comer batata frita, depois ver as carneiros e eram muito fofos”	ausência de concordância nominal (“as carneiros”)
F02	“um belo dia minha cunhada estava sentindo várias dores e era contração ”	Substituição fonética típica da fala espontânea (“sentindo” por sentindo e “contração” por contração)
	“ela estaria chegando foi uma a legria ”	Presença de hesitação e quebra na estrutura sintática (“estaria chegando foi”) ; separação indevida de palavra (“a legria”)
	“fui visitar ela e ela tão linha minha cara”	presença de fala afetiva e coloquial e interação narrativa.
M02	“uma vez ele ficou feliz mas percebeu que os poderes eran anormal que eran desconhecidos”	traço fonético de redução e oralização do verbo ser no pretérito imperfeito.
F03	“Eu e amu pai e a minha mãe o meu pai estava deszenpregado , e a minha mãe estava trabalhando no hospital.”	Substituições fonéticas (“amu” por <i>meu</i> , “deszenpregado” por <i>desempregado</i>);
	“e no outro dia foi e minha irmã ver a fazenda, e no mesmo dia agente ja se mudou para a fazenda.”	Uso da forma oralizada “agente” por <i>a gente</i> ; encadeamento por justaposição (“e... e... e...”), característico da fala; falta de pontuação.
	“ agente fazia bala e linpava a casa, fazia aumoso , e janta, depoi ia brincar.”	Grafias fonéticas (“linpava” por limpava, “aumoso” por almoço, “depoi” por depois); repetição de estrutura verbal (“fazia... fazia...”).
	“e ai asim todo final de cemana . Só que agente simudou para a casa de auta depois 3 anos.”	Uso de “agente” por <i>a gente</i> e “simudou” (mudou) — marcas de oralidade com grafia fonética.
M03	“esse momento foi no dias do aniversário da minha irma mais velha que fez 15 anos”	Repetição de estruturas e ausência de concordância (“no dias” e “irma”).
	“eu comi muito bolo esse foi o meu melhordi que eu brinquei muito”	Repetição do pronome “eu” e da forma verbal “foi”; ausência de planejamento sintático e segmentação típica da língua oral.
	“eu vi minha irma muito linda com makiage e de vestido rocho ”	Repetição de referência.
F04	“eles fizeram carne assada mas ninguém sabia asender a churrasquera até que meu tio conseguiu ai agente entrou no rio”	Uso coloquial do pronome “agente” por <i>a gente</i> e do marcador discursivo “ai” como articulador de sequência narrativa; grafias fonéticas (“asender”, “churrasquera”) refletem oralidade.
	“ai quando foi 18:40 fois embora e se arrumaram pra ir comer pizza foi muito legal ”	Marcador “ai” introduzindo evento, ausência de pausa e

		repetição de conectores simples (“e... e...”); encadeamento típico da fala.
	“ agente foi pra casa mais foi muito legal eu diverti muito lá”	Uso coloquial de “agente” e substituição de “mas” por “mais”.
F05	“um dia minha irmã entrou pela porta da frente e falou que ela tava grávida”	Uso do verbo “tava” em forma reduzida, característica da fala; ausência de conectivo entre as orações; estrutura sequencial típica da oralidade.
	“eu fiquei feliz e meu pai pois o meu irmão não fico e ele saiu correndo pro banheiro e se trancol ”	Encadeamento justaposto com repetições do conectivo “e”; ausência de marcação sintática formal; uso da forma fonética “trancol”.
	“ comessol a chover aí minha mãe tentou conversar e não adiantou”	Simplificação fonética (“comessol” por <i>começou</i>) e emprego do conector oral “aí” como articulador da interação
	“ai ele foi pracasa da minha vó depois ele volto pracasa mais tranquilo e oje ele ama ela e eu não”	Simplificação fonética (“comessol” por <i>começou</i>) e emprego do conector oral “aí” como articulador da interação.
M04	“Quando eu joga bola eu fui viajar para uma cidade para disputa um campeonato de vôlei”	Falta de concordância verbal (“joga” por <i>jogava</i>); uso da forma verbal oral; linearidade da fala no encadeamento das ações.
	“no ônibus la físemos varias brincadeira nós fomos jogando no celular”	Alteração verbal (“físemos” por <i>fizemos</i>) e repetição lexical (“nós fomos”); ausência de segmentação e uso informal de marcadores.
F06	“ O dia que eu nasci no dia 13.03.2013 foi o meu primeiro dia no mundo”	Repetição do termo “dia” e da estrutura sintática; ênfase oral e reforço informativo típico da língua falada.
	“... mais pra mim foi muito significativo meus dias com a minha mãe se nois... ”	Escrita informal.
F07	“Era uma Eu Em Casa e derrepente minha mãe Chego dizendo dei pois ia Pra Cuiaba e Eu Pulei de alegria”	Construção narrativa espontânea, sem organização sintática formal; encadeamento por justaposição; uso de “derrepente” e “pois” como marcadores típicos da fala; ausência de concordância verbal (“chego”).
F08	“ Era 18:30 era janeiro de 2024, era dia 28 de janeiro , minha mãe estava indo para o hospital, e às 8 horas minha irmazinha nasceu.”	Repetição da forma verbal “era” — recurso de reforço típico da fala.
	“ Eu chamo ele de maninho e ele de maninha , e a gente é gemeos e melhores amigos.”	ausência de marca formal de pontuação.
M05	“ uma vez que minha sobrinha nasceu , quando eu acordei vi minha sobrinha do meu lado e eu fiquei muito feliz. ”	Grafia fonética (“naceu”) e ausência de pontuação; estrutura sintática simples e repetição do pronome “minha”.
	“ Eu chamo ele de maninho e ele de maninha e	Repetição lexical (“maninho”,

	somos gêmeos e melhores amigos.”	“maninha”) e vocabulário oral; uso de estruturas coordenadas.
M06	“Eu estava dormindo foi na sexta-feira 6:00 da manhã mia mãe acordou e ela disse levanta ai ela falou arruma sua mala. ”	encadeamento oral com conectores conversacionais (“ai”).
	“... nos entrou no carro e vamos pro aeroporto ai eu disse vamo pro aeroporto ila compramos a passagem. ”	falta de concordância e uso da forma oral “vamo”; ausência de marcadores formais de tempo.
	“ queria ver ele dinovo mas não tive coragem de i até la. ”	Uso do infinitivo reduzido (“i”) e expressão coloquial (“dinovo”); ausência de marca de planejamento.
F09	“A minhas férias comessaram assim eu e minha família fomos pro congresso em vento de igreja lá em Pimenta Bueno.”	uso informal da estrutura narrativa oral.
	“nos fomos numa chacara andamos de moto e tomamos baio de piscina...”	Grafia fonética “baio” por banho.
F10	“ eu me lembrava até hoje que eu pedia muito pro meu irmão pra mamãe e ela enfim me deu. ”	Repetição de estruturas orais (“eu... pra... pra...”).
F11	“Ela ia pra escola de bicicleta mas um dia sua bicicleta estragou. ”	Repetições.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Ao observar o Quadro 9, é possível analisar a influência que a oralidade exerce sobre a escrita, analisar as práticas linguísticas individuais de cada aluno. Esses fenômenos são encontrados principalmente na ausência de planejamento da escrita e na repetição de palavras, reafirmando que a oralidade influencia diretamente a produção escrita.

Conforme a tabela elaborada por Koch (2009), que apresenta as características da fala e da escrita, a fala é espontânea, contextualizada e interativa, enquanto a linguagem escrita é planejada, descontextualizada e organizada segundo convenções próprias. No entanto, ao considerarmos a diferença entre essas duas modalidades, percebemos que há uma relação de continuidade entre elas. Embora a forma composicional da tipologia narrativa, em especial, na forma escrita exija certa formalidade, observa-se que os alunos recorrem à base da oralidade para construir seus textos. Os traços da oralidade presentes nas produções dos alunos demonstram que o processo de escrita ainda se apoia fortemente na fala, o que é comum no ensino da Língua Portuguesa durante o processo de escolarização.

A escrita, nesse sentido, apresenta as práticas linguísticas da comunidade à qual pertencem e evidencia o modo como a linguagem dos alunos se materializa nas produções escritas. No capítulo IV, esses fenômenos serão apresentados de forma mais detalhada, considerando as relações entre as modalidades escrita e oral e observando de que maneira os elementos da fala se integram ao texto escrito.

2.5 Produção textual: elaboração e aplicação

Para a aplicação da produção textual, foram destinadas três aulas consecutivas (em um mesmo dia), de modo que os alunos tivessem tempo suficiente para concluir todas as etapas. Na primeira aula, discutiram-se as características da narrativa pessoal. Como o material estruturado já abordava os elementos da narrativa, isso facilitou a compreensão da função social do gênero textual narrativo.

Ainda na primeira aula, os alunos participaram de um momento de leitura de uma narrativa pessoal realizada pela pesquisadora. A partir dessa atividade, foi solicitado que refletissem sobre o que escreveriam. Conforme a proposta, deveriam escolher um momento de suas vidas que tivesse sido especial ou marcante de alguma forma, bem como, escrever sobre um acontecimento, uma experiência ou um período específico e significativo de suas vidas, considerando o gênero textual em pauta.

Importante destacar que a atividade proposta foi realizada com todos os alunos matriculados na referida série. Os estudantes participaram cientes de que não se tratava de uma atividade avaliativa, mas de uma prática voltada para a compreensão dos elementos constitutivos da narrativa, de suas funções sociais, da importância do gênero narrativa pessoal para o autoconhecimento e adequação da linguagem aos diferentes contextos. Conforme Geraldi,

[...] o autor de um texto precisa assumir-se como um locutor que tem o que dizer, razões para dizer o que tem a dizer, escolhe estratégias para dizer, tem finalidade para dizer o que diz para quem diz (GERALDI, 1997, p. 160).

Outro aspecto relevante a ser ressaltado é que a sequência didática foi aplicada nas aulas de Língua Portuguesa pela própria pesquisadora, que também era a professora responsável pela disciplina.

Segundo Marcuschi (2008), as Sequências Didáticas têm como foco o ensino de gêneros textuais. Essa abordagem pedagógica, estruturada em quatro etapas (apresentação, produção inicial, módulos e produção final), permite que os alunos se apropriem de diferentes formas de linguagem, desenvolvendo suas habilidades comunicativas.

CAPÍTULO III

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A língua é um fenômeno social em constante transformação e, por isso, manifesta-se de maneiras diversas em diferentes contextos comunicativos. No espaço escolar, essa realidade torna-se evidente nas múltiplas formas de expressão que os alunos trazem consigo, resultado de suas vivências socioculturais e de sua inserção em comunidades de fala específicas. Desse modo, compreender a relação entre variação linguística e ensino torna-se fundamental para a construção de uma educação linguística inclusiva e democrática.

Este capítulo tem como objetivo discutir como a escola pode acolher e trabalhar a diversidade linguística dos alunos, evitando posturas que reforcem preconceitos e exclusões. Para isso, parte-se do entendimento de que todas as variedades linguísticas possuem regras próprias e legitimidade, perspectiva apresentada por Bagno (2006, 2007) ao denunciar o caráter ideológico da norma-padrão e suas implicações na produção do preconceito linguístico. Complementando essa visão, Faraco (2015) argumenta que a norma-padrão é uma construção social, vinculada a relações de poder, e que seu ensino deve ocorrer como forma de ampliar o repertório comunicativo dos falantes, e não como forma de apagamento de suas identidades linguísticas.

Nessa mesma direção, Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2021) defende que a escola deve assumir um papel formativo que respeite e valorize os falares dos estudantes, considerando-os como parte de sua competência comunicativa e não como obstáculos ao aprendizado. Assim, ao trabalhar com a variação linguística, o professor atua como mediador entre as necessidades comunicativas dos alunos e as demandas sociais de uso da variedade de prestígio — papel diretamente relacionado ao combate a estigmas e à promoção de novas práticas pedagógicas.

Além disso, este capítulo discute como os textos escolares e sociais materializam diferentes usos da língua, trazendo contribuições de Koch (2009, 2011) ao compreender o texto como produção de sentidos situada e de Marcuschi (2008, 2010), ao enfatizar a interação constante entre fala e escrita nas práticas significativas de linguagem. Nesse sentido, os textos produzidos pelos alunos revelam escolhas linguísticas que não podem ser desconsideradas ou tratadas como falhas, mas como expressão legítima da linguagem em uso.

Para organizar a discussão, o capítulo está estruturado em três momentos: (i) Norma e Variação, apresentando os conceitos centrais da Sociolinguística sobre a heterogeneidade linguística; (ii) A língua dos alunos, destacando as manifestações linguísticas no cotidiano escolar como expressões identitárias; e (iii) A linguagem dos textos, demonstrando como diferentes usos e estilos se materializam nas interações discursivas que ocorrem dentro e fora da escola.

Nesse percurso, busca-se articular teoria e prática, evidenciando caminhos para um ensino de Língua Portuguesa que reconheça a heterogeneidade linguística como característica inerente à língua e essencial para o processo educacional. Assim, reafirma-se que respeitar as variedades linguísticas presentes no ambiente escolar significa respeitar os sujeitos que delas fazem uso — garantindo-lhes pertencimento, visibilidade e acesso aos direitos linguísticos que lhes são devidos.

3.1 Norma e Variação

Apesar de estudos mostrarem que a língua é um objeto mutável, ainda há crenças que reforçam a ideia de um "certo" e um "errado", o que demonstra a persistência de uma supremacia linguística que sugere ser a língua homogênea.

Essas concepções discriminam falantes de diversas variedades linguísticas. Na discussão sobre norma, Lucchesi (2015, p. 13), foi verificado que, na fala, há variantes frequentes em determinados grupos. Para o autor, essas variantes são definidas como “normais”, e seu uso está associado a fatores sociais, situacionais, regionais, de sexo, idade etc.

Nos estudos de Labov (1972), a língua não é definida como homogênea, mas como uma prática marcada por diversidades linguísticas influenciadas por fatores externos. Em seu estudo sobre a comunidade de fala de Nova York, o autor conclui que “o uso dessas variantes linguísticas é determinado por um padrão de normas sociais e estilísticas” (Labov, 1974, p. 50). Nesse sentido, compreende-se que a variação linguística não surge de forma aleatória ou desorganizada, pois se estrutura a partir de comportamentos linguísticos situados em diferentes contextos sociais.

Pinto (2021, p. 20) reforça essa ideia ao afirmar que “se a língua é heterogênea, significa que ela é constituída de variação linguística”. Seguindo essa mesma perspectiva, o autor discute que a variação acontece de forma natural e é intrínseca à linguagem humana. Para ele, a variação precisa ser compreendida como uma prática social, pois “é impossível estudar a língua sem estudar ao mesmo tempo a sociedade em que a língua é falada” (Pinto, 2021, p. 21).

Seguindo na mesma perspectiva, Fonseca (2017), afirma que a língua é um produto da interação humana, e “a gramática se organiza a partir de redes de construções que se configuram pelo uso efetivo, revelando a dinamicidade das normas linguísticas em contextos reais de fala” (Fonseca, 2017, p. 17). A variação, portanto, é vista como um fenômeno natural, que sofre mudanças conforme o contexto de uso. Isso evidencia que as normas linguísticas não são estáticas, mas se moldam a partir das práticas sociais e cognitivas das comunidades de fala.

Já nos estudos da sociolinguística educacional, Bezerra (2010), diz que a língua portuguesa ensinada nas escolas se volta para a gramática normativa, na qual é imposto um conjunto de regras a ser seguido. Mollica e Braga (2003) afirmam que, quando a criança ingressa na escola, ela traz consigo uma bagagem carregada de variedades linguísticas, sem o conhecimento de uma norma-padrão formal. Nesse contexto, é necessário que o professor saiba mediar essa situação para que o aluno possa distinguir em quais situações cada variedade deve ser utilizada.

Conforme Travaglia (2003), a gramática tradicional representa uma relação de poder e elitismo dentro da sociedade, e a escola desempenha um papel fundamental na propagação dessa visão elitista. Para ele, a gramática possui um caráter de natureza estética, relacionado às formas de uso que são excluídas e incluídas.

Como já discutido anteriormente, é importante repensar sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil. Neves (2002, p. 238) discorre:

É preocupante verificar que os professores contemplam a gramática, especialmente como atividade de exercitação da metalinguagem [...] consideram que ela seja uma disciplina normativa. Despreza-se quase totalmente a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem, do que resulta uma organização dos trabalhos em compartimentos totalmente apartados: de um lado, redação e leitura com interpretação (estruturação/representações/comunicação de experiências, mais interpretação de experiências comunicadas), e de outro, gramática (conhecimento do quadro de entidades da língua, e, também, alguns conhecimentos do que se considera bom uso da língua).

Existe uma discussão acerca do ensino da gramática em sala de aula, pois ela está presente na escrita, enquanto na fala ocorre com menos frequência. Antunes (2007, p. 88) afirma: “[...] a norma culta é um requisito linguístico-social próprio para as situações comunicativas formais, sobretudo aquelas ligadas à escrita”. No entanto, enquanto o professor não conseguir mostrar ao aluno a importância de aprender a escrita formal e que haverá ambientes que exigirão uma linguagem adequada, ele não conseguirá adquirir essa habilidade.

Antunes (2007, p. 104) discute ainda que “a ciência linguística defende que o bom uso da língua é aquele que é adequado às condições de uso”. O aluno sempre irá preferir o uso informal da língua, pois é o modo mais simples e fácil de conseguir o que deseja.

A sala de aula, por ser um ambiente que acolhe pessoas com diferentes diversidades linguísticas e culturais, exige que o professor demonstre aos alunos que existem diversas formas de se comunicar e que não há um único certo ou errado, evitando, assim, a discriminação. Conforme Antunes (2007, p. 90), “[...] a discriminação social torna-se também linguística.” O professor, como mediador, deve incentivar os alunos a conhecerem as diversidades presentes em nosso país.

Nesse sentido, Cunha (2012, p. 2) argumenta que “o estudo da variação tem sido amplamente discutido em pesquisas científicas na área da linguística, mas ainda há muito a se divulgar, principalmente no âmbito escolar do Ensino Fundamental e Médio”, o que demonstra a necessidade de reflexão sobre o ensino de língua portuguesa e a inserção do estudo da variação linguística no componente curricular.

3.2 A linguagem dos alunos

As diferenças entre fala e escrita constitui um dos aspectos fundamentais para entender as manifestações linguísticas observadas nas produções textuais dos alunos. Cada categoria é formada por características próprias que se apresentam de maneira singular, refletindo tanto o contexto comunicativo quanto o domínio da norma padrão pelo falante. Entender as diferenças entre essas modalidades é essencial para o professor de língua portuguesa, uma vez que, em sala de aula, é comum os alunos transferirem traços da oralidade para a escrita, fenômeno que não deve ser interpretado apenas como uma variação linguística, mas como vestígio do processo de apropriação da linguagem escrita.

Se pensarmos no contexto desta pesquisa, a cidade de Cáceres-MT, que já foi alvo de diversos estudos sobre o falar local, podemos compreender que a forma como os alunos se expressam está amplamente relacionada a fatores sociais e identitários. Karim e Szubris (2024, p. 343) afirmam que esses usos linguísticos podem se manifestar tanto na modalidade escrita quanto na fala, pois “fatores socioeconômicos e culturais criam as condições para a conservação de traços do falar dos habitantes nativos de Mato Grosso”. Nesse sentido, essas transposições não revelam apenas uma variedade linguística, mas também representam a história e as influências identitárias presentes nesse espaço social específico. Essa relação entre identidade

e linguagem torna-se ainda mais evidente quando observamos as produções textuais dos alunos, nas quais é possível perceber como os traços da oralidade aparecem na escrita.

A análise comparativa das duas modalidades permite, assim, observar de que forma o aluno transita entre o uso cotidiano da língua e o uso escolar, revelando as influências da oralidade em suas produções.

Desse modo, o quadro a seguir apresenta as principais características da fala e da escrita, conforme propõe Koch (2015), servindo como um instrumento de análise para compreender as diferenças estruturais, funcionais e informacionais que marcam cada modalidade. Tais características tornam-se visíveis nas produções escritas dos estudantes, nas quais a presença de traços da oralidade, como repetições, frases curtas, pausas e construções fragmentadas, evidencia o predomínio do modo pragmático da fala, mesmo em um contexto de escrita. Entender essas distinções é, portanto, necessário para interpretar os dados do *corpus*, pois possibilita relacionar o processo de escrita dos alunos com a sua experiência comunicativa cotidiana e com as práticas discursivas que constroem sua identidade linguística.

Quadro 10: Características da fala e da escrita

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não planejada	Planejada
Predominância do modus pragmático	Predominância de modus sintático
Fragmentada	Não fragmentada
Incompleta	Completa
Pouca elaborada	Elaborada
Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Predominância de frases complexas, com subordinação abundante.
Pequenas frequências de passivas	Emprego frequente de passivas
Poucas normalizações	Abundância de nominalizações
Menor densidade lexical	Maior densidade lexical

Fonte: Koch (2015, p. 16)

Podemos observar, a partir dos dados expostos, que nem todas as características são mutuamente exclusivas e que essas características foram estabelecidas a partir da perspectiva de uma língua ideal, a qual desconsiderava o fato de que a fala está sujeita a variação linguística.

Além disso, cada uma das duas modalidades apresenta suas próprias funcionalidades e particularidades.

Ademais, para que a comunicação ocorra, é necessário que ambas as partes participem e argumentem sobre o que está sendo dito. Por esse motivo, não é possível analisar as duas modalidades de forma isolada.

Nesse sentido, Koch (2015, p. 18) argumenta que:

O texto falado não é absolutamente caótico, desestruturado, rudimentar. Ao contrário, ele tem uma estruturação que lhe é própria, ditadas pelas circunstâncias sociocognitivas de sua produção e é à luz desta que deve ser escrito e avaliado.

A partir dessa perspectiva, entende-se que a linguagem oral não deve ser vista como desorganizada ou carente de regras, como muitas vezes é equivocadamente interpretada. Ao contrário, a fala apresenta uma estrutura própria, regida por normas distintas das que orientam a escrita. Essa organização está relacionada às circunstâncias sociocomunicativas de sua produção, como o contexto, os interlocutores e os objetivos da interação. Dessa forma, torna-se inadequado avaliar a oralidade com os mesmos critérios utilizados para a escrita, uma vez que, ambas operam com finalidades distintas (Koch, 2015).

Esse entendimento torna-se especialmente relevante quando consideramos o ingresso da criança na escola. Quando a criança é inserida no ambiente escolar, percebe-se que ela já possui características próprias de fala, pois todos nós temos, desde cedo, a habilidade de formular e organizar frases. No entanto, é a escola que se torna responsável por orientar a adequação dos usos linguísticos às produções textuais (Bortoni-Ricardo, 2004).

A escola, ao exercer o papel de intermediária, não deve ignorar as diferenças entre as modalidades oral e escrita. Por esse motivo, o professor deve orientar os alunos a compreenderem que existem diferentes situações comunicacionais que exigem adequações nas formas de dizer, cada uma com objetivos de interação distintos. Isso é o que (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 272) explica:

O que, muitas vezes, a sociedade estabelece como erro na fala das pessoas, a Sociolinguística considera apenas uma questão de inadequação da forma utilizada às expectativas do ouvinte. Este ouvinte enxerga essa inadequação como uma transgressão das regras gramaticais da estrutura da língua portuguesa, o que, para a Sociolinguística, é visto como uma (in) adequação de certas formas a certos usos.

As variações linguísticas que se manifestam na fala de diferentes grupos sociais não constituem falhas ou desvios, mas expressam identidades, histórias de vida e pertencimentos culturais. Essas formas de dizer apenas não coincidem, em alguns casos, com a norma ensinada pela escola, o que pode gerar julgamentos negativos por parte de quem desconhece essa diversidade. Reconhecer a legitimidade dessas variações contribui para reduzir o preconceito linguístico e, ao mesmo tempo, possibilita que os alunos desenvolvam a habilidade de utilizar distintos registros de acordo com cada situação comunicativa.

No processo de escrita, é comum que os alunos recorram aos fenômenos da oralidade ou seja, ao modo como se expressam no cotidiano. Nesse percurso, buscam estabelecer uma relação entre a base linguística que já possuem e os conhecimentos que estão sendo consolidados na escola. Dessa forma, ocorre, na maioria das vezes, a transposição de marcas da oralidade para a escrita.

É nesse momento que o professor pode se sentir confuso sobre se deve ou não corrigir o aluno. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2006, p. 274) argumenta:

Um professor não se pode eximir de corrigir uma soma aritmética errada. Não pode também ignorar uma palavra com erro ortográfico. Não se preocupará, porém, em fazer constantes intervenções na língua oral de seu aluno, porque sabe que ali ele dispõe de flexibilidade para ajustar seus recursos linguísticos à situação de fala. Um professor poderá aceitar de seu aluno tanto “eu encontrei ele no jardim”, quanto “eu o encontrei no jardim”, dependendo do contexto em que o enunciado apareça. Mas não poderá jamais aceitar que o aluno escreva: “eu encontrei...”

O que precisamos compreender é que todo falante carrega uma bagagem linguística própria, que lhe permite utilizar a língua à sua maneira. É por meio das experiências cotidianas que ele aprende a se adequar às diferentes situações comunicacionais. Mesmo que ocorra um ou outro traço da oralidade, a mensagem ainda assim é compreendida.

3.3 A linguagem dos textos

Os gêneros textuais, segundo Koch (2015, p. 54), são definidos como práticas comunicativas que se caracterizam por um modelo relativamente estável de estrutura, expressando a situação em que devem ser utilizados, o conteúdo que veiculam e o estilo apropriado para sua finalidade. Para compreender e empregar adequadamente esses gêneros em diferentes contextos, é necessário desenvolver o que a autora chama de competência metagenérica, a capacidade de reconhecer os gêneros, suas funções comunicativas e as práticas

sociais que os constituem. Essa competência permite que o falante realize as adequações necessárias à situação de uso e ao interlocutor, articulando linguagem, intencionalidade e contexto de forma consciente.

Nesse sentido, Koch (2015, p. 55) afirma que “todas nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gêneros textuais. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura.” Isso significa que os gêneros não são estruturas fixas e imutáveis, mas sim construções culturais e históricas, moldadas a partir das necessidades sociais e dos contextos em que os falantes estão inseridos.

Assim como a língua é concebida como um sistema heterogêneo, os gêneros textuais também são múltiplos e variáveis. Conforme Bakhtin (1992), os gêneros se dividem em primários e secundários: os primários envolvem formas simples e cotidianas de comunicação, como a carta, o diálogo e interações face a face; já os secundários estão vinculados a esferas sociais mais complexas, como a literária, científica ou jornalística, e se realizam predominantemente na forma escrita.

Além disso, os textos independentemente do gênero textual são resultados de atividades verbais determinadas por uma situação específica de comunicação. A construção de sentidos, portanto, não depende apenas das palavras escritas, mas de uma articulação entre o autor, o leitor e os fatores que envolvem o ato comunicativo. Como explica Rolim (2000, p. 177), ao comentar a obra de Koch:

O texto se instaura como atividade comunicativa, quando os interactantes da atividade constroem para ela certo sentido, pelo funcionamento global de fatores de ordem situacional, sociocultural, cognitiva e interacional. [...] O texto, portanto, só se constitui propriamente como texto, quando a partir dele se constroem sentidos no processo interativo.

A partir dessa perspectiva, a produção textual ganha centralidade no ensino de língua portuguesa por representar a capacidade do aluno de se expressar e se comunicar em diferentes contextos e para diferentes interlocutores. Essa produção exige não apenas correção gramatical, mas também a mobilização de elementos como conectivos, tempos verbais, estruturas frasais e marcas de coesão e coerência.

Segundo Koch (2004) todos esses recursos funcionam como pistas deixadas pelo autor para orientar a interpretação do leitor, que deve atuar de forma ativa, reflexiva e crítica no processo de leitura. Assim, compreender a linguagem dos textos envolve também compreender

o papel social do leitor e do produtor textual, algo essencial na formação de falantes competentes nas práticas de linguagem.

No contexto cacerense, as variações que emergem nos textos dos alunos podem ser interpretadas como um reflexo da fala local. Karim e Szubris (2025, p. 351) apontam que “os usos linguísticos regionais demonstram uma forma de registrar a identidade local e fortalecer esses usos, para não caírem no esquecimento”. Da mesma forma, Macedo-Karim, Szubris e Quintino (2025, p. 96) observam que o padrão cacerense atua como um marcador identitário que “No caso do padrão cacerense, as variações linguísticas representam uma estratégia de autoafirmação cultural, permitindo que os falantes reivindiquem sua singularidade e pertencimento a um espaço sociocultural único”. Desse modo, a presença desses traços nos textos escolares deve ser compreendida não como erro, mas como expressão de pertencimento e continuidade cultural.

CAPÍTULO IV

A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO ESPAÇO DE EXPRESSÃO DA LINGUAGEM ORAL

A escrita, embora tradicionalmente associada à norma-padrão e a estruturas fixas, é também um espaço privilegiado para a expressão de identidades linguísticas e culturais. No contexto escolar, especialmente entre estudantes em processo de letramento, a escrita frequentemente incorpora traços característicos da oralidade, revelando a relação indissociável entre fala e uso efetivo da língua. Assim, este capítulo tem como propósito discutir a produção textual enquanto lugar de manifestação da linguagem oral, evidenciando como as narrativas pessoais produzida pelos alunos, refletem suas experiências comunicativas e socioculturais.

As análises desenvolvidas neste capítulo fundamentam-se em uma perspectiva sociolinguística e educacional que reconhece a heterogeneidade da língua e a influência da oralidade na escrita escolar. Para tanto, este estudo apoia-se nos pressupostos de Marcuschi (2002, 2010), que discute as relações entre fala e escrita e identifica fenômenos característicos da oralidade, como repetição, elipse e anacoluto; de Koch e Elias (2006) e Koch (2014), que abordam os mecanismos de coesão e coerência textual; e de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2021), cujas contribuições sobre os contínuos da oralidade, o letramento e a pedagogia culturalmente sensível permitem compreender o processo de aprendizagem linguística dos alunos.

Além disso, as análises dialogam com Labov (1972, 1974), ao considerar a variação linguística como fenômeno sistemático e socialmente condicionado; com Calvet (2002), ao compreender a língua como expressão de identidade e pertencimento; e com Fonseca (2017) e Urbano (2003, *apud* Pinto, 2021), ao tratar dos marcadores discursivos e conversacionais típicos da oralidade. Também se amparam nos estudos de Pinto (2020, 2021), que analisam grafias fonéticas, elipses e estratégias de transposição da fala para a escrita; e de Araújo e Karim (2009), Karim (2012) e Karim, Szubris e Quintino (2025), que discutem o falar cacerense e as variações linguísticas regionais como marcas identitárias da comunidade local.

Outros aportes teóricos que sustentam a análise incluem as reflexões de Matoso Câmara Jr. (1985) sobre a elipse como mecanismo linguístico de economia; de Alencar e Costa (2023) e Rossi (2024), que tratam da diversidade linguística e das variações como construções históricas e sociais; e de Alves (2010), que evidencia a importância da estrutura narrativa e dos processos cognitivos envolvidos na escrita. Assim, o conjunto desses autores possibilita

compreender as produções textuais dos alunos como práticas discursivas permeadas pela oralidade e pela identidade linguística, revelando o processo de construção da competência comunicativa em contexto escolar.

A partir desse entendimento, este capítulo apresenta os fenômenos da oralidade observados nas narrativas pessoais produzidas pelos alunos do 7º ano da Escola Estadual São Luiz, em Cáceres, cuja análise destaca variedades linguísticas importantes como marcas fonéticas, elipses, repetições, conectores típicos da fala, entre outros. Esses fenômenos evidenciam que os alunos recorrem aos recursos linguísticos que dominam, provenientes de seu cotidiano comunicativo, para materializar os sentidos produzidos.

Nessa perspectiva, problematiza-se também o tratamento escolar dado aos chamados “desvios gramaticais”. Com base na Sociolinguística Educacional, especialmente nas contribuições de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2021) e Bagno (2006, 2020), compreende-se que tais ocorrências não devem ser vistas como falhas, mas como representações legítimas do repertório oral dos estudantes. A partir dessa compreensão, a escrita deixa de ser instrumento de correção e passa a constituir-se como processo de transição entre diferentes registros comunicativos.

Além disso, discute-se como os textos produzidos revelam as vivências cotidianas dos alunos, demonstrando que a construção de significados está diretamente vinculada às experiências socioculturais que moldam suas formas de falar e escrever. O que se materializa nos textos, portanto, não é apenas conteúdo escolar, mas marcas de pertencimento, afetos trajetórias e interações sociais.

Para concluir, o capítulo apresenta considerações acerca de um ensino da escrita que reconheça a realidade linguística dos estudantes, promovendo práticas pedagógicas que valorizem as variedades linguísticas como parte constitutiva da formação cidadã. Ao assumir tal postura, o ensino de Língua Portuguesa contribui para o desenvolvimento de falantes críticos, conscientes da língua como forma de poder, identidade e inclusão social.

4.1 A escrita como processo de construção de sentidos na produção textual dos alunos

Como já sabemos, a escrita é uma modalidade extremamente importante na atualidade, principalmente por conta das nossas relações sociais. Há algum tempo, a escrita era direcionada apenas a uma classe privilegiada. Hoje, com as mudanças e as evoluções sociais e tecnológicas, produzir textos tornou-se parte essencial de nossas interações, como, por exemplo, escrever

uma narrativa pessoal, um bilhete, um e-mail, uma lista de compras, um recado ou uma postagem nas redes sociais, entre outros.

Da mesma forma, a leitura também é fundamental, pois, no dia a dia, é necessário ler diferentes tipos de textos para compreender o que está sendo comunicado. Assim, os seres humanos constantemente se deparam com diferentes gêneros textuais no cotidiano como placas, cartazes, letreiros, propagandas, anúncios em embalagens, notícias, reportagens, receitas, boletos, bulas etc.

Desse modo, Koch (2009, p. 32) define a escrita como “um produto sócio-histórico e cultural, materializado em diferentes suportes e voltado para diferentes demandas e modos de leitura”.

A autora propõe um questionamento acerca do que, de fato, se entende por escrita. Ao longo do texto, ela desconstrói concepções tradicionais e revela que a escrita é uma prática social que ensinamos sem, muitas vezes, termos consciência de sua complexidade. Caso fosse feita, em sala de aula, a pergunta “o que é escrita?”, é provável que a maioria dos alunos respondesse que escrever consiste em dominar as regras gramaticais da língua.

Essa compreensão restrita revela uma visão normativa do ensino, segundo a qual escrever bem está diretamente associado ao cumprimento das normas da gramática. Em decorrência disso, é comum que, ao propor atividades de produção textual, o professor se depare com o uso de palavras consideradas difíceis ou com desvios gramaticais. Historicamente, tais desvios eram permitidos apenas aos chamados “bons escritores”, o que reforçava a ideia de que a escrita deveria seguir, necessariamente, um padrão rígido e normativo.

Nessa perspectiva, compreende-se que Koch (2009) defende a ideia de que a escrita não se limita a um conjunto de regras ou normas formais, mas constitui uma prática social, por meio da qual o falante interage com o outro e expressa seus pensamentos. A autora concebe a escrita como uma atividade na qual o escritor manifesta suas intenções e reflexões, sem desconsiderar, contudo, o papel ativo do leitor e as interações que permeiam o processo de construção do sentido.

O que diferencia essa concepção de outras visões mais tradicionais é justamente o reconhecimento de que a escrita envolve uma relação dialógica entre escritor e leitor, uma vez que o texto é produzido com a finalidade de alcançar determinado efeito comunicativo. O leitor, com seus conhecimentos prévios e suas experiências, participa ativamente desse processo interpretativo.

Nesse sentido, Koch (2009, p. 35) afirma que “o sentido da escrita, portanto, é produto dessa interação, não resultado apenas do uso do código, nem tão somente das intenções do

escritor. Numa concepção de escrita centrada na interação, o sentido é construído, não podendo, por consequência, ser determinado a priori”.

4.2 Os fenômenos da oralidade nas produções textuais analisadas

Conforme Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias, em sua obra “Ler e Escrever: Estratégias de Produção de Texto”, defendem que a fala e a escrita devem ser compreendidas como formas de linguagem que se situam em um contínuo e não como polos opostos. Assim, a escrita escolar, sobretudo em suas fases iniciais, frequentemente carrega traços da oralidade, que são indícios do modo como os alunos organizam linguisticamente seus pensamentos com base em sua experiência cotidiana de fala.

Entre os principais fenômenos da oralidade presentes nas produções escolares, destacam-se o uso de conectivos informais como “aí”, “daí” e “e”, as repetições típicas da fala espontânea, o uso da primeira pessoa com carga afetiva, a ausência de pontuação formal e o encadeamento de frases em blocos contínuos. Segundo Koch e Elias (2006), esses elementos devem ser interpretados como “estratégias cognitivas e discursivas utilizadas pelos alunos na tentativa de construir sentido, baseando-se em estruturas que lhes são familiares” (Idem, 2006, p. 67).

Dessa forma, o professor reconhece esses traços linguísticos não como desvios ou erros a serem eliminados, mas como manifestações legítimas de um processo de letramento em curso. Ao compreender a oralidade como ponto de partida para o desenvolvimento da competência escrita, o docente pode intervir de maneira mais significativa, pensando no desenvolvimento da consciência linguística e a ampliação das estratégias discursivas dos estudantes.

As análises a seguir estão organizadas por categorias, com base nos fenômenos identificados nas produções dos alunos (conforme o Quadro 9, apresentado no Capítulo 2). Cada categoria é discutida à luz de autores que tratam da relação entre oralidade e escrita, como Koch (2009), Marcuschi (2007), Bortoni-Ricardo (2004), Antunes (2003), Geraldi (1997) e Possenti (2002), entre outros.

O estudo das produções escritas dos alunos do 7º ano permitiu observar a presença evidente de traços da oralidade na escrita. Esses fenômenos não devem ser compreendidos como desvios ou erros, mas como manifestações linguísticas próprias do modo de falar dos estudantes. A Sociolinguística Educacional, como já discutido anteriormente, parte do princípio de que a língua é um sistema heterogêneo e dinâmico, ou seja, varia conforme o contexto em

que o falante está inserido. Cada pessoa se expressa de uma maneira, de acordo com seu meio social e cultural.

O aluno, portanto, chega à escola com uma competência linguística própria e com uma variedade já em uso. Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como um espaço de encontro entre a fala cotidiana e a norma escrita. É nesse contexto que o aluno desenvolve estratégias de transposição entre essas duas modalidades.

Conforme Bortoni-Ricardo e Freitas (2009, p. 1–2), “as duas premissas são o relativismo cultural e a heterogeneidade inerente e ordenada na língua de qualquer comunidade de fala”. Assim, reconhecer que esses fenômenos fazem parte do processo de aprendizagem contribui para compreender a variação linguística como elemento constitutivo da língua, e não como um desvio da norma, servindo de base para o domínio progressivo do código escrito.

1. Repetição e estrutura pouco planejadas na produção textual dos alunos

A repetição é um dos fenômenos mais característicos da oralidade. Na fala, ela serve para reforçar informações e conferir coesão à interação comunicativa. Conforme Marcuschi (2002, p. 105), “a repetição não é um descontinuo textual, mas, principalmente, uma estratégia de formulação do discurso oral”. Quando ocorre a transposição dessa estratégia para a escrita, a repetição passa a evidenciar o esforço do aluno em estruturar seu texto de modo que ele mantenha a continuidade e permita ao leitor compreender sua intenção comunicativa, mesmo que ainda não haja um planejamento textual totalmente elaborado.

Exemplo 1- Produção do aluno M01: **Ai** tinha so 8 ano quando **meu pai chegou e falou**, assim – filho você queria ter uma irmã **né**– sim pai porque essa pergunta – sua madrasta ta grávida de uma menina.

Nesse excerto, observa-se a presença de repetições estruturais, como em “meu pai chegou e falou”, e o uso de conectivos simples, como “ai” e “né”, também típicos da oralidade. Tais marcas demonstram a tentativa de o aluno organizar os acontecimentos de sua narrativa pessoal, conforme o fluxo natural da fala.

Conforme Koch e Elias (2006), essas ocorrências podem ser compreendidas como o uso de uma estratégia cognitiva e discursiva, por meio da qual o aluno aciona recursos de sua experiência linguística e comunicativa para construir sentido. As autoras explicam que o processo de produção textual envolve a mobilização de diversos conhecimentos prévios e de mecanismos de organização textual que funcionam como atributos de coerência na escrita.

Assim, o aluno recorre ao que já domina de sua bagagem linguística e comunicativa para estruturar o texto e tornar sua intenção comunicativa compreensível.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) reforça que a escola não deve ignorar as diferenças linguísticas e que tanto professores quanto alunos precisam reconhecer que há diversas maneiras de dizer a mesma coisa. Nessa perspectiva, a repetição pode ser compreendida como uma manifestação do processo de letramento em curso, servindo como ponto de partida para o desenvolvimento da competência textual, entendida como parte integrante da competência comunicativa. Ou seja, é por meio dela que o aluno demonstra sua capacidade de selecionar o que dizer, a quem dizer, quando e como, de acordo com a situação de uso.

2. Conectivos da oralidade na produção textual dos alunos

Os conectivos típicos da fala, como *aí*, *daí*, *então* e *e*, configuram-se como traços marcantes nas produções dos alunos. Esses elementos são frequentemente utilizados para introduzir novos acontecimentos e indicar uma sequência temporal, funcionando como recursos de coesão e progressão textual. Conforme Koch (2014, p. 53), a coesão sequencial diz respeito aos mecanismos que estabelecem a continuidade e a progressão do texto, garantindo sua coerência. Nesse sentido, os conectivos presentes nas narrativas dos alunos evidenciam a tentativa de organizar os fatos seguindo o fluxo natural da fala, transpondo-o para a modalidade escrita.

Fonseca (2017) descreve que as construções conectivas do tipo como *“aí, tá”*, desempenham papel fundamental na organização discursiva do português falado. Tais construções operam como mecanismos de sequenciação retroativo-propulsora, estabelecendo elos entre o já dito e o que será dito, além de indicar continuidade, retomada ou conclusão de tópicos na interação.

A autora observa que, diferentemente de *“aí está”*, de uso mais monitorado, *“aí, tá”* caracteriza-se como marcador discursivo típico da oralidade, pois “atua tanto como elemento de conexão quanto como marcador de envolvimento interacional, articulando sentidos e promovendo a fluidez conversacional” (Fonseca, 2017, p. 43-46).

Exemplo 2 – Produção textual do aluno F04: eles fizeram carne assada mas ninguém sabia asender a churrasquera **até que** meu tio conseguiu **ai** agente entrou no rio

O conector *aí* serve como uma tentativa de dar continuidade aos fatos, reproduzindo a fluidez da fala. Conforme Urbano (2003, p. 98 *apud* Pinto, 2020, p. 60), “os marcadores conversacionais são elementos que amarram o texto, não apenas enquanto estrutura verbal e cognitiva, mas também como estrutura de interação interpessoal”. Nesse sentido, ainda que sejam dispensáveis na escrita, esses marcadores são capazes de aproximar o texto da oralidade, contribuindo para a naturalidade narrativa.

O uso de conectivos demonstra a tentativa do aluno de organizar a sequência lógica dos acontecimentos, aprendendo a sequenciar os fatos de maneira coerente. Nessa perspectiva, Bagno (2017, p. 271) destaca que esses marcadores são variáveis linguísticas associadas a diferentes estilos e grupos sociais, reforçando a noção de pertencimento linguístico e de identidade.

Assim, compreende-se que os alunos utilizam esses marcadores como uma forma de aproximar a escrita da fala, recorrendo ao repertório linguístico já consolidado em sua experiência cotidiana. Na concepção desses falantes, os conectivos funcionam como elementos essenciais para a sequência lógica e a coerência do texto produzido, em destaque para a narrativa pessoal.

3. A Linguagem informal e a variação linguística na produção textual dos alunos

A linguagem informal e as variantes regionais aparecem com frequência na escrita dos alunos, refletindo uma identidade linguística presente em diversos contextos. Calvet (2002, p. 12) ressalta que “as línguas não existem sem as pessoas, e a história de uma língua é a história de seus falantes”. Reconhecer essas características regionais significa compreender que cada variedade carrega aspectos culturais, afetivos e sociais de uma comunidade.

O uso desses elementos linguísticos nas produções textuais dos alunos, revela traços fonéticos e morfossintáticos característicos do falar cacerense, evidenciando o vínculo entre língua e identidade local. Sobre esse assunto, Bortoni-Ricardo (2004, p. 38) afirma que é preciso adotar “uma pedagogia culturalmente sensível ao saber dos educandos”. Assim, torna-se necessário considerar as diferenças socioculturais e linguísticas que os alunos apresentam no ambiente escolar, construindo práticas de letramento que valorizem essas identidades e evitem o apagamento dos modos de falar que constituem sua experiência linguística.

Exemplo 3- Produção textual do aluno F01: “**Chegano** no rodeio eu fui comer batata frita, depois ver os carneiros e eram muito fofos.

O uso da forma verbal “chegano” exemplifica um traço característico do falar cacerense, em que ocorre a supressão do /d/ na terminação do gerúndio. Esse fenômeno linguístico, conhecido como gerundismo regional, está ligado à oralidade cotidiana dessa comunidade e aparece com frequência em textos informais. Segundo Araújo e Karim (2009, p. 2), “a alternância na finalização do verbo no gerúndio é recorrente na fala dos informantes da cidade de Cáceres-MT, observando-se formas como ‘fazeno’, ‘pegano’, ‘escreveno’ e ‘robano’ em diferentes níveis de escolarização”.

As autoras observam que essa variação ocorre independentemente da escolaridade dos falantes, o que demonstra sua força identitária e o enraizamento sociocultural do fenômeno. O aluno, ao escrever sua produção textual, apropria-se de recursos linguísticos presentes em seu contexto sociocultural, reafirmando sua identidade e o pertencimento à comunidade de fala da qual faz parte.

4. A Grafia fonética na produção textual dos alunos

A grafia fonética aparece com frequência nas produções textuais dos alunos, como se observa em palavras como “sentindo” (por sentindo), “contramção” (por contração), “naceu” (sem s) e linpava” (com n). Essas ocorrências evidenciam que, ao escrever, o aluno percebe o som da fala e transpõe para a escrita o modo como as palavras são pronunciadas na oralidade, o que reforça a compreensão de que está em processo de aprendizagem da norma padrão.

Exemplo 4- Produção textual do aluno F02: “um belo dia minha cunhada estava **sentindo** várias dores e era **contracção**”

Exemplo 5 – Produção textual do aluno M05: “uma vez que minha sobrinha **naceu**, quando eu acordei vi minha sobrinha do meu lado e eu fiquei muito feliz.”

Segundo Pinto (2021, p. 68), ao registrar essas grafias fonéticas, consideradas “desvios dos padrões ortográficos”, o aluno representa “a arbitrariedade do sistema de escrita e a transposição dos hábitos da fala para a escrita”. Assim, tais registros não devem ser compreendidos como erros, mas como formas de representação gráfica da sonoridade da língua, revelando o percurso de apropriação do código escrito.

Para Rossi (2024), compreender a importância das variações e dos desvios ortográficos é reconhecer a heterogeneidade da língua e as diferentes trajetórias linguísticas de cada aluno.

Essa perspectiva dialoga com o que Karim (2012) identificou em seus estudos sobre o falar cacerense, ao observar que a presença de traços fonéticos, como simplificações e alternâncias sonoras, faz parte do modo de falar da comunidade. Quando essas formas são transpostas para a escrita, elas transformam a vitalidade da língua em uso nas práticas comunicativas cotidianas.

Nesse sentido, as grafias fonéticas não devem ser vistas como simples desvios sob a ótica da Sociolinguística, mas como indícios da relação entre oralidade e escrita. Conforme Alencar e Costa (2023, p. 178), “essas características significam construção humana, histórica e social”.

Portanto, o papel do professor é refletir sobre a diversidade linguística e ensinar ao aluno que essas ocorrências estão ligadas à relação entre som e grafia, reconhecendo nelas um processo de aprendizagem e não uma falha linguística.

5. A Concordância nominal e verbal na produção textual dos alunos

A concordância verbal ocorre quando o verbo estabelece relação de pessoa e número com o sujeito da oração. Nas produções analisadas, observou-se a ausência ou variação dos traços de concordância nominal e verbal, fenômenos que aparecem com certa recorrência. Esses casos demonstram que a fala exerce influência direta sobre a escrita, o que pode ser compreendido como uma tentativa do aluno de transpor para o texto escrito os modos de expressão da oralidade. Esse aspecto pode ser ilustrado no exemplo a seguir.

Exemplo 6- Produção textual do aluno M01: “nos dias de hoje eu e minha irmam **somo grudada**”

No exemplo acima, observa-se o uso da forma verbal *somo* em lugar de *somos*, o que evidencia uma variação de concordância verbal. Esse fenômeno é conhecido como regra não redundante de concordância e, conforme Bortoni-Ricardo (2004, p. 89), ocorre quando há a supressão da marca de plural, nesse caso, a ausência do -s, em contextos em que o sujeito já permite identificar o número e a pessoa, como em “eu e minha irmã”. Trata-se de uma característica típica da fala informal, em que o falante tende a eliminar marcas consideradas redundantes, sem comprometer o sentido da enunciação.

Conforme Karim, Szubris e Quintino (2025), a variação observada na concordância é condicionada por fatores sociais, etários, de escolaridade e situacionais. Nesse sentido, as ocorrências presentes nas produções analisadas podem estar relacionadas às influências do

contexto de uso da língua por parte do aluno, mostrando as condições sociocomunicativas que orientam suas escolhas linguísticas.

De modo semelhante, Labov (1972, p. 4) explica que a variação linguística não é aleatória, mas estruturada e sistemática, sendo condicionada por fatores sociais e contextuais. Assim, a variação na concordância deve ser compreendida como um fenômeno natural da língua, e não como erro, pois demonstram o modo como os falantes organizam o uso linguístico em diferentes situações comunicativas.

Da mesma forma que ocorre com a concordância verbal, a concordância nominal também aparece nas produções textuais dos alunos, revelando traços de passagem da oralidade para a escrita. Esse tipo de concordância diz respeito à relação de gênero e número entre o substantivo e seus determinantes, como artigos, adjetivos e pronomes. As variações encontradas nessas relações evidenciam que o aluno escreve segundo o modo como fala, reproduzindo, na escrita, as estruturas linguísticas próprias de sua variedade de uso.

Exemplo 7- Produção textual do aluno M02: “uma vez ele ficou feliz mas percebeu que os poderes **eran anormal** que eran desconhecidos”

No exemplo acima, observa-se a ausência da marca de plural no adjetivo anormal, o que exemplifica um caso de variação de concordância nominal. Pela norma-padrão, o adjetivo deve concordar com o substantivo no plural “os poderes eram anormais”, porém a não concordância não compromete a compreensão do enunciado, já que o leitor consegue entender perfeitamente a intenção comunicativa do autor. Essa ocorrência confirma o que afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 89): “a concordância se realiza apenas quando necessária à interpretação”.

Na língua portuguesa, a concordância nominal e a verbal fazem parte de mecanismos gramaticais que asseguram a fluidez entre os elementos do enunciado. Contudo, como destaca Koch (2006, p. 47), “a escrita é um processo de produção de sentidos e não mera codificação da fala”. Dessa forma, as variações de concordância presentes nas produções dos alunos devem ser entendidas como processos cognitivos que fazem parte da aprendizagem da escrita e processo de letramento.

Como destacam Karim, Szubris e Quintino (2025), a existência dos padrões gramaticais e cacerenses revela que essas variações não devem ser compreendidas como erro, mas como um marcador da identidade da comunidade e da diversidade social e cultural. No caso das ocorrências analisadas nos excertos, elas evidenciam uma transição entre a norma-padrão e os usos linguísticos do cotidiano, trazendo o movimento natural de alternância entre diferentes registros da língua.

Essas variações constituem manifestações da heterogeneidade do português brasileiro, refletindo a influência de fatores sociais, geográficos e situacionais sobre o uso da língua. Nesse sentido, quando o aluno escreve a “somo grudada” ou “eram anormal”, ele está apenas transpondo para a escrita os recursos linguísticos que utiliza na fala cotidiana. Essas ocorrências revelam que existem diferentes maneiras de dizer a mesma coisa, e que todas são possibilidades legítimas de expressão linguística dentro da diversidade do português em uso.

6. Expressões afetivas nos textos dos alunos

Um traço recorrente nas produções é a relação de afetividade e sentimento do autor com o texto, expressando o desejo de revelar o seu “eu”, seus sentimentos e suas vontades a partir da escrita.

Exemplo 8 – Produção textual do aluno F08: **“eu chamo ele de maninho e ele de maninha, e a gente e melhores amigos.”**

Exemplo 9 – Produção textual do aluno F10: **“pra mim não importava se estávamos passando necessidade eu só queria estar ali do seu lado...”**

Conforme observa Pinto (2021, p. 72), ao produzir um texto, seja ele falado ou escrito, a escolha lexical do aluno revela o ambiente social em que vive, sua maneira de pensar, seu modo de viver e, sobretudo, seus conhecimentos. Assim, ao utilizar expressões de caráter afetivo, o aluno tenta demarcar seus usos linguísticos cotidianos em situações reais e situadas, revelando, por meio da escrita, uma parte de si. Nessa mesma direção, Rossi (2024, p. 145) afirma que, em situações de intimidade “é esperada o uso da linguagem informal, afetiva”. Desse modo, o falante busca uma aproximação com seus interlocutores e manifesta, de forma espontânea, o seu envolvimento com o contexto de enunciação, construindo uma relação de proximidade entre escritor e leitor.

Do ponto de vista da Sociolinguística, Bortoni-Ricardo (2021, p. 59) afirma que “o falante seleciona formas linguísticas distintas conforme o grupo de referência e o grau de intimidade ou deferência com o interlocutor”. Nesse sentido, o que a autora destaca é a capacidade que o falante tem de adequar sua linguagem às diferentes situações comunicativas. Assim, mesmo que a escrita do aluno ainda esteja amplamente ancorada na oralidade, ela revela um reconhecimento dos contextos nos quais ele está inserido e das relações sociais que orientam suas escolhas linguísticas.

7. Marcadores conversacionais e linguísticos na produção dos alunos

Os marcadores conversacionais e linguísticos presentes nas produções textuais como “né”, “assim”, “aí” e “então”, cumprem um papel importante na organização e na interação comunicativa com o leitor. Esses elementos funcionam como recursos de coesão e de envolvimento entre os interlocutores, contribuindo para a construção de uma escrita mais próxima da oralidade.

Exemplo 10- Produção textual do aluno M01: “**Ai** tinha so 8 ano quando meu pai chegou e falou, **assim** – filho você queria ter uma irmã **né**- sim pai porque essa pergunta – sua madrastra ta grávida de uma menina

Exemplo 11- Produção textual do aluno F03: “**e ai assim** todo final de semana. Só que agente simudou para a casa de autá depois 3 anos.”

Exemplo 12- Produção textual do aluno F04: “eles fizeram carne assada mas ninguém sabia asender a churrasquera até que meu tio conseguiu **ai** agente entrou no rio”

Exemplo 13- Produção textual do aluno F05: “comessol a chover **aí** minha mãe tentou conversar e não adiantou”

Os marcadores conversacionais evidenciados nos exemplos acima: “aí”, “assim” e “né” são típicos da fala cotidiana e estão longe de representarem erros ou informalidades inadequadas. No caso desses marcadores, eles funcionam como recursos linguísticos que introduzem ideias, organizam acontecimentos e chamam a atenção do interlocutor. Conforme Urbano (2003, p. 98, *apud* Pinto, 2021, p. 59), esses marcadores conversacionais “ajudam a dar coesão e coerência ao texto falado, articulando suas unidades cognitivas e seus interlocutores”. Ou seja, ao utilizá-los na escrita, o aluno tenta organizar suas ideias através de recursos que ele já usa em sua fala.

Ainda nessa perspectiva, Pinto (2021, p. 60) acrescenta que “os marcadores são estratégias próprias da oralidade, capazes de modificar a forma do texto escrito sem transformá-lo em conversa oral”. Assim, quando essas formas conversacionais aparecem nas produções textuais dos alunos, revelam a dimensão interacional da escrita. É a partir desse registro linguístico que se torna possível compreender e analisar a identidade linguística do estudante, suas características, suas dificuldades e a intenção comunicativa presente em sua produção.

8. Elipses e omissões na produção textual dos alunos

A elipse e a omissão ocorrem com frequência na oralidade. Esses fenômenos manifestam-se porque, na fala, o contexto comunicativo já está presente no próprio ato de fala dispensando a necessidade de explicitar todos os elementos da mensagem. Assim, o falante pressupõe que o ouvinte compartilha as informações necessárias à compreensão da fala.

Exemplo 14- Produção textual do aluno M01: “passou mais alguns dias **fui** visitar minha madrastra no hospital”

Exemplo 15- Produção textual do aluno F03: “agente fazia bala e limpava a casa, **fazia** aumoso, e janta, **depoi** ia brincar.”

Nos exemplos acima, a omissão de elementos como o sujeito “eu” ou o conectivo “e” não impede que o leitor compreenda a mensagem enunciada. Ao contrário, observa-se uma continuidade no texto e uma economia linguística típica da oralidade. Conforme Matoso Câmara Jr. (1985, p. 103), “a elipse é a omissão, numa enunciação linguística, de um termo presente em nosso espírito, porque se depreende do contexto geral ou da situação”. Dessa forma, a ausência desses elementos não compromete a inteligibilidade do texto, mas revela a fluidez e a naturalidade da fala produzida pelo aluno.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2010, p. 38) explica que a elipse é uma estratégia de economia linguística típica da fala e manifesta-se quando os interlocutores compartilham o mesmo contexto comunicativo, dispensando, assim, a explicitação de determinados elementos. Essa omissão não prejudica a compreensão, pois os participantes da interação reconhecem as informações implícitas. Quando a elipse ocorre no texto escrito, constitui-se como uma marca da oralidade.

Pinto (2021, p. 60) complementa que “a elipse se constitui como um traço da oralidade, porque traz para o cerne do texto as supressões que não são aceitas na escrita e, ao mesmo tempo, reflete o mecanismo conversacional da fala, em que se supõe a presença de um contexto oral”. Essa observação reforça que, mesmo que tais omissões não sejam normativamente aceitas na modalidade escrita, elas não interferem negativamente na construção de sentido do texto do aluno. O leitor, nesse caso, o professor, consegue compreender a intenção comunicativa expressa, de modo que não há apagamento de sentido nem erro linguístico, mas sim a manifestação de um processo de escrita permeado pela oralidade.

9. Frases inacabadas e anacoluto na produção textual dos alunos

O anacoluto, que pode ser entendido como uma ruptura ou uma reformulação na estrutura da frase, é um fenômeno característico da oralidade. Ele ocorre quando o falante inicia um enunciado com determinado pensamento, mas, no decorrer da fala, reorganiza sua formulação, interrompendo a construção inicial. Na escrita, esse tipo de ocorrência também revela um processo de elaboração em andamento, evidenciando a tentativa do aluno de estruturar o pensamento enquanto o expressa.

Exemplo 16- Produção textual do aluno M01: “**com minha irmã** nos braço minha madrastra me disse – agora e mais uma responsabilidade prosa”

Nesse excerto, logo no início, observa-se uma ruptura em “com minha irmã nos braços”. Essa estrutura fica desconexa, pois, ao iniciá-la, o leitor espera que o aluno construa uma oração completa algo como “Com minha irmã nos braços, aconteceu algo”. No entanto, a sequência linguística é interrompida antes de ser concluída para que o narrador introduza a fala de um dos personagens presentes naquele contexto. Essa quebra de expectativa e de continuidade sintática caracteriza o fenômeno denominado anacoluto, em que a frase se inicia com determinada construção, mas é desviada no meio do caminho, perdendo a completude esperada.

Exemplo 17- Produção textual do aluno F07: “**Era uma Eu Em Casa** e derrepente minha mãe Chego dizendo dei pois ia Pra Cuiaba e Eu Pulei de alegria”

No segundo exemplo, o aluno inicia a estrutura frasal “Era uma eu em casa”. Nessa expressão, observa-se que o sujeito e o verbo estão empregados de forma adequada, porém, ao prosseguir, o estudante acrescenta “uma eu”, o que revela uma reformulação na construção da frase. Aparentemente, a intenção inicial seria expressar algo como “Uma vez, eu em casa”. No entanto, durante o processo de organização dos pensamentos na escrita, a formulação permaneceu em curso, resultando em uma construção não concluída.

Esse tipo de hesitação, iniciar a frase de uma maneira e concluí-la de outra, é comum na fala espontânea e indica o processo de construção mental da produção linguística. Assim, a estrutura da frase se ajusta conforme o pensamento do falante vai se desenvolvendo, o que também pode ser observado na escrita dos alunos.

Para Marcuschi (2010, p. 45), “as rupturas sintáticas, as repetições e as reformulações são marcas da oralidade que traduzem o pensamento em construção”. Nesse sentido, o aluno demonstra o funcionamento do discurso oral ao escrever de forma semelhante à sua fala, deixando na escrita traços de seu raciocínio.

De modo semelhante, Bortoni-Ricardo (2005, p. 39) afirma que “a fala é uma atividade social sujeita a normas próprias, e sua passagem à escrita requer um processo gradual de adaptação dessas normas”. No caso do anacoluto e das frases inacabadas, observa-se justamente esse movimento: o aluno transita entre a fala e a escrita, revelando, por meio de suas hesitações e reformulações, a presença da oralidade na construção do texto. Assim, a escrita escolar revela a experiência linguística do aluno e mostra o quanto a fala permanece ancorada nesse processo de elaboração linguística.

10. Troca de tempos e modos verbais na produção textual dos alunos

A alternância de tempos verbais e o uso irregular das flexões modais aparecem com frequência nas produções analisadas. Esse fenômeno ocorre porque o aluno tende a mesclar o tempo imediato da fala marcado pela espontaneidade e pela referência ao “aqui e agora” ao tempo planejado da escrita, que exige maior distanciamento e controle linguístico. Conforme o exemplo a seguir, percebe-se que o aluno alterna os tempos verbais de forma espontânea, o que demonstra a interferência da oralidade na escrita.

Exemplo 18- Produção textual do aluno M06: “**nos entrou no carro** e vamos pro aeroporto ai eu disse **vamo pro aeroporto** ila compramos a passagem.”

Conforme esse excerto, observa-se que o pretérito “entrou” e o presente “vamos” aparecem na mesma sequência narrativa. Assim, a escrita escolar revela a experiência linguística do aluno e mostra o quanto a fala permanece ancorada nesse processo de elaboração linguística: o tempo da narração e o tempo da lembrança vivida pelo falante, tal oscilação evidencia o modo como o aluno articula a experiência rememorada que pertence ao passado com a vivência linguística atual. Conforme Marcuschi (2010, p. 34), “as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua”.

Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 39), a interação verbal pode ser analisada a partir de três contínuos: Rural–Urbano, Oralidade–Letramento e Monitoramento Estilístico que explicam o funcionamento flexível e adaptável do uso linguístico. Essa perspectiva esclarece o motivo das variações verbais e modais observadas nas produções dos alunos, as quais indicam a transição entre as modalidades oral e escrita. Assim, tais ocorrências não devem ser configuradas como erro, mas como traços do processo de letramento em construção, revelando o percurso de adaptação e consolidação da escrita.

As análises desenvolvidas ao longo deste subcapítulo permitiram compreender que os fenômenos da oralidade presentes nas produções textuais dos alunos evidenciam a interação entre as modalidades falada e escrita no processo de aprendizagem. Esses traços revelam que os estudantes recorrem aos conhecimentos oriundos da fala e às suas experiências comunicativas e cognitivas individuais para construir o texto escrito. Longe de representarem desvios, tais ocorrências configuram um movimento de construção do conhecimento linguístico ancorado na bagagem sociocultural de cada falante. As particularidades observadas em cada produção manifestam sentidos singulares e demonstram que a escrita escolar se constitui como um espaço de transição entre o domínio da oralidade e o desenvolvimento da competência escrita.

Observou-se, a partir dos dados analisados, que os estudantes do sexo masculino apresentaram maior recorrência de traços de oralidade em suas produções textuais quando comparados às estudantes do sexo feminino. Ressalta-se que, embora o corpus da pesquisa seja composto por um número maior de textos produzidos por alunas (doze) em relação aos textos produzidos por alunos (sete), foi neste último grupo que se concentrou a maior incidência de fenômenos de oralidade. Tal resultado possibilita levantar a hipótese de que esses usos possam estar relacionados a discursos sociais e culturais que historicamente constroem diferentes expectativas em torno dos comportamentos de meninos e meninas. Nesse sentido, atributos frequentemente associados ao masculino, como uma postura mais brincalhona, menos cuidadosa ou mais informal, tendem a atravessar não apenas o espaço escolar, mas também outras esferas da vida social, influenciando práticas de linguagem e escrita. Ressalta-se, contudo, que tais características não devem ser compreendidas como naturais ou universais, mas como construções sociais que contribuem para a constituição dos perfis dos estudantes e para suas formas de expressão escrita.

A partir dessas análises, o próximo tópico discute a distinção entre o que se compreende como desvios gramaticais e o que se reconhece como marcas de identidade linguística, refletindo sobre a constituição falante como usuário da língua.

4.3 Desvios gramaticais ou traços de identidade linguística?

A língua é um sistema heterogêneo, dinâmico e social, caracterizado dessa maneira pela Sociolinguística. Sob essa perspectiva, rompe-se a ideia de que a língua é apenas um conjunto fixo de regras, compreendendo-se que ela se manifesta em diferentes formas de falar e em diversas expressões comunicativas.

Nessa linha de pensamento, o termo “falar errado” passa a ser problematizado. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), o que a escola, muitas vezes, chama de “erro” deve ser compreendido como uma forma de falar legítima dentro de um grupo social, resultado da diversidade linguística que caracteriza toda comunidade de fala. Assim, cada falante deve ser compreendido a partir de seu contexto sociocultural, e não com base em um modelo de correção.

Nos estudos da Sociolinguística, iniciados por Labov e posteriormente expandidos no Brasil por autoras e autores como Bortoni-Ricardo (2019) e Travaglia (2022), argumenta-se que a noção de “erro linguístico” perde força quando se compreende que a língua é uma prática social. O que muitas vezes é caracterizado como erro resulta da valorização de uma variedade linguística de prestígio em detrimento das demais.

Sob essa perspectiva, Travaglia (2021) propõe substituir o termo “erro” por “adequação comunicativa”, enfatizando que as formas linguísticas devem ser avaliadas considerando-se o contexto e a intenção comunicativa do falante. Para Travaglia (2021), não se deve falar em “erro” quando uma forma linguística cumpre sua função de comunicação; o que existe é adequação ou inadequação em relação ao contexto e à intenção comunicativa.

Essa visão sobre a variação linguística e a noção de erro dialoga diretamente com um dos conceitos defendidos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). O documento que orienta o ensino no Brasil reconhece e valoriza a diversidade linguística. Segundo o documento oficial, “é necessário reconhecer a legitimidade das variedades linguísticas e combater toda forma de preconceito linguístico” (Brasil, 2018, p. 83). Portanto, a BNCC defende a ideia de adequação da linguagem às situações de uso, considerando o contexto sociocultural dos alunos e suas práticas de fala.

A substituição da ideia de “erro” pela de variação linguística não desconsidera a norma, mas reconhece que existem outras formas socialmente situadas de se comunicar. Conforme Bagno (2017) ao reconhecer apenas uma norma dentro das escolas constitui um mecanismo de exclusão. Como aponta Bagno (2017), as escolas tendem a classificar como erro aquilo que simplesmente não coincide com o modelo imposto pelas elites letradas, perpetuando o

preconceito linguístico. Assim, o ensino de Língua Portuguesa precisa adotar metodologias que levem os alunos a compreenderem a importância e a identidade linguística presentes em sua fala, além de aprenderem a adequar as diferentes maneiras de falar conforme o contexto em que estão inseridos.

A importância dessa discussão no ambiente escolar é evidente, pois é nesse contexto que a variação linguística costuma ser interpretada como falta de conhecimento, muitas vezes pelo próprio corpo docente. Rique (2012) expõe que a ideia de erro linguístico, amplamente difundida nas escolas, funciona como um mecanismo de exclusão social e de manutenção de desigualdades.

Ao corrigir o modo de falar dos estudantes sem considerar o contexto, a identidade linguística e os fatores sociais envolvidos, a escola ignora o princípio de que a língua é heterogênea e está em constante variação. Como destaca a autora, o grande desafio da educação linguística é fazer com que o aluno compreenda que sua variedade não está incorreta, mas que, em determinados contextos, é necessário empregar outras formas de se comunicar.

Pesquisas como a de Aguiar (2017) mostram que a noção de erro ainda está fortemente enraizada nas práticas escolares, o que dificulta o reconhecimento das variantes populares como formas legítimas de expressão. Essa análise reforça que o preconceito linguístico ainda está profundamente presente nas relações pedagógicas, mesmo com o reconhecimento da variação linguística previsto no documento que rege a escola, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De modo semelhante, estudos recentes na Amazônia indicam que, embora os professores reconheçam a variação linguística, ainda a associam a usos incorretos da língua Barbosa e Santos (2024). Essa pesquisa evidencia que a variação linguística ainda não foi plenamente incorporada às práticas pedagógicas, e que a noção de erro continua sendo utilizada como um critério avaliativo.

A partir dessa perspectiva, é importante refletir sobre a noção de erro sob uma compreensão mais ampla da Sociolinguística, que reconhece e legitima a variação linguística. A variação é reflexo da diversidade cultural do país e das trocas linguísticas entre seus falantes. Por isso, em vez de negá-la, o ensino deve valorizá-la, para que o aluno se perceba como falante de sua língua e de sua história.

Nesse sentido, o papel do professor de Língua Portuguesa não é negar a variação, mas orientar o aluno quanto ao uso adequado em cada situação comunicativa, auxiliando-o no desenvolvimento de uma competência linguística plena, que abrange as variações regionais e populares.

Assim, o ensino deve buscar equilibrar a valorização da norma culta com o reconhecimento da pluralidade linguística, para que o aprendizado não se reduza à mera correção de desvios, mas se transforme em um processo de formação crítica e inclusiva sobre o funcionamento da linguagem.

A partir dessa perspectiva, o erro deixa de ser visto como falha e passa a ser compreendido como um sinal de processo, evidenciando o percurso de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, o estudante começa a articular sua experiência linguística à escrita, e, nas pesquisas desenvolvidas nesse campo, a variação passa a ser entendida como uma expressão da identidade linguística do falante.

O reconhecimento dessa abordagem é amparado por autores como Bagno (2020), Bortoni-Ricardo (2004) e Travaglia (2009), que defendem a importância de considerar a diversidade linguística como elemento constitutivo das práticas de ensino e aprendizagem da língua.

4.4 A produção escrita como reflexo da linguagem do cotidiano

As produções textuais analisadas mostram que as práticas linguísticas estão presentes no cotidiano dos alunos. Observou-se que as escritas dos estudantes são construídas a partir de experiências vividas em seu meio social. Evidenciou-se, assim, que a escola não é um espaço isolado das práticas orais, mas o resultado de processos contínuos em que o aluno elabora a linguagem com a qual interage cotidianamente.

Koch (2002, p. 25) afirma “a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam seus saberes”. Assim, compreende-se que o processo de escrita é, antes de qualquer coisa, uma prática social, na qual o falante manifesta seus próprios modos de entender e significar o mundo.

Conforme Marcuschi (2007), a fala e a escrita não se opõem, pois ambas constituem práticas linguísticas complementares. Para o autor, “as relações entre fala e escrita devem ser vistas como um contínuo de uso e não como polos de oposição” (Marcuschi, 2007, p. 23).

Compreender essa relação permite analisar as produções textuais dos alunos sob um olhar mais amplo, que considera a presença dos fenômenos da oralidade não como erro, mas como parte da construção de sentidos. Ao realizar o processo de escrita, o aluno mobiliza os recursos linguísticos que domina e os organiza em sua produção textual, num movimento de transcrição e reestruturação da fala.

Nas produções analisadas, identificaram-se fenômenos da oralidade que se manifestaram em diferentes níveis, na escolha de palavras, nas estruturas sintáticas, na organização textual, entre outros aspectos. Por exemplo: “ai tinha só 8 ano quando meu pai chegou e falou” (M01). Observa-se, nesse trecho, a presença da interjeição “ai”, a omissão da concordância em “8 ano” e a ausência de pontuação, elementos que contribuem para reproduzir o ritmo da fala. Todos esses recursos evidenciam o esforço do aluno em converter a oralidade em escrita, mesmo que por meio de estruturas mais simples e próximas da linguagem oral. Marcuschi (2001, p. 35) afirma que “a oralidade é uma forma de organização da linguagem que se reflete na escrita, não como erro, mas como índice de interação e vivência discursiva”.

Também se identificou a influência da fala no uso de formas reduzidas e repetições. Em trechos como: “agente fazia bala e limpava a casa, fazia aumoso, e janta, depoi ia brincar” (F03), observa-se um encadeamento de ações típico da narração oral, como o uso da forma “agente” em lugar de *a gente*, as grafias “limpava” por *limpava*, “aumoso” por *almoço* e “depoi” por *depois*, além da ausência de pontuação. Como explica Bortoni-Ricardo (2004, p. 92), “a transposição das estruturas orais para o texto escrito é um processo natural, pois o aprendiz mobiliza as estratégias cognitivas de que dispõe para construir o sentido”. Dessa forma, percebe-se que o aluno utiliza as ferramentas linguísticas de que dispõe para expressar suas ideias, convertendo os modos de dizer da oralidade em escrita.

Os fenômenos apresentados, portanto, não devem ser compreendidos como erros gramaticais, mas como manifestações da oralidade no processo da modalidade escrita. Ao utilizarem palavras como “xegando” (F01), “tava” (F05) e “deszenpregado” (F03), observa-se não um desconhecimento das regras gramaticais, mas a influência da oralidade sobre a escrita, ainda que de forma internalizada. Bagno (1999, p. 11) salienta que “o conceito de “erro” não é linguístico, mas sim social e ideológico, coincidindo com a variedade linguística da elite”. Ou seja, é necessário que a escola repense seu papel diante das produções escritas dos alunos, que muitas vezes carregam uma grande diversidade linguística, ainda que estejam em processo de adequação às convenções da norma culta.

Essas análises também permitem perceber que os alunos constroem significados utilizando os recursos linguísticos que mais dominam. Em trechos como “eu comi muito bolo esse foi o meu melhordi que eu brinquei muito” (M03), observa-se que a escrita de “melhordi” representa uma tentativa de registrar graficamente a pronúncia oral da expressão “melhor dia”.

Esse caso ilustra um processo de aprendizagem em andamento, no qual o aluno associa fala e escrita para expressar o que deseja comunicar. Travaglia (2009, p. 30–31) aponta que a gramática normativa tende a rotular como “erro” as formas que não correspondem à variedade

culta, embora elas representem práticas reais de linguagem. Assim, a inserção desses traços revela a construção da escrita: o aluno testa, experimenta e formula hipóteses sobre o funcionamento do código linguístico.

A repetição é um fenômeno comum na oralidade e pode ser identificada com frequência nos textos dos alunos como uma estratégia de recorrer aos recursos linguísticos que dominam, neste caso, aos aspectos característicos da fala. Expressões como “esse momento foi no dia do aniversário da minha irmã mais velha que fez 15 anos” (M03) e “depois que eu cheguei da escola minha mãe falou que nós **iamos** escolher uma bota pra mim e meu irmão mais velho ir **no** rodeio” (F01) indicam a tentativa de manter uma sequência lógica dos acontecimentos, ainda que de maneira intuitiva. Coates e Elias (2009, p. 14) explicam que “a escrita não constitui mera transcrição da fala, como muitas vezes se pensa”. Isso significa que o aluno não reproduz mecanicamente os recursos da oralidade, mas reorganiza o texto de acordo com suas necessidades expressivas e com as especificidades da modalidade escrita.

Em outros casos, como em “eu amu pai e a minha mãe e o meu pai estava deszenpregado” (F03), o uso da forma *amu* por *amo* e a repetição de *meu pai* revelam a estrutura da narrativa oral marcada pela redundância e pela afetividade. Já em “foi visitar ela e ela tão linha minha cara” (F02), observam-se traços da oralidade associadas a uma fala afetiva, que reforça o aspecto pessoal da escrita. Essas construções evidenciam que a escrita também constitui um espaço no qual o aluno articula o que vivencia linguisticamente com os saberes escolares, combinando experiências cotidianas e aprendizagens formais. Assim, é possível observar que, na maioria das vezes, o aluno recorre às suas vivências e identidades linguísticas para produzir sentidos em sua escrita, utilizando os recursos que lhe são próprios no processo de construção textual.

Portanto, a escrita não se configura apenas como uma habilidade normativa, mas como um campo de construção de sentidos, no qual o aluno se reconhece como falante da linguagem. O modo como escrevemos mostra não apenas nossa competência linguística, mas também nossas experiências comunicativas. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005, p. 33) discute sobre a importância do ensino da língua portuguesa ao afirmar: “preserve os saberes sociolinguísticos e valores culturais que o aluno já tenha aprendido”. Assim, torna-se possível garantir o direito à preservação de cada identidade cultural. Compreender essa visão implica olhar o texto do aluno como um espaço legítimo de manifestação linguística, no qual se articulam oralidade e escrita, experiência e aprendizagem. Desse modo, o aluno passa a compreender que a forma como nos comunicamos é passível de adequação, reconhecendo que cada modo de falar e de se expressar deve ser ajustado conforme o contexto comunicativo.

Por isso, compreender o que permeia o processo de produção escrita e reconhecer a presença da linguagem no cotidiano é admitir que a escrita carrega traços das vivências linguísticas e sociais de cada falante. Cada texto constitui, assim, um processo de significação em que a fala se transforma em escrita sem perder o caráter interativo que lhe é próprio. No contexto escolar, abrir-se a essa nova concepção representa um desafio, mas não um caminho impossível. É fundamental que se respeite o percurso de cada aluno e que se promova o desenvolvimento de uma competência comunicativa plena, na qual a norma culta seja entendida como ampliação de possibilidades expressivas e não como negação da identidade linguística do estudante.

4.5 Considerações sobre o ensino da escrita a partir da realidade linguística do aluno

As análises discutidas ao longo deste capítulo demonstraram que as modalidades escrita e oral são partes intrínsecas uma da outra, o que permite refletir que o estudante, ao escrever um texto, recorre ao que já domina na língua falada para alcançar o que deseja expressar na língua escrita. É preciso reforçar, mais uma vez, que os fenômenos presentes em cada texto demarcam a identidade linguística de cada falante-aluno e, nesse contexto, não devem ser tratados como desvios, mas como parte do processo de letramento.

A partir disso, compreende-se que é impossível dissociar a escrita da oralidade, pois ambas estão amplamente interligadas. A escola, por sua vez, precisa ancorar-se nos saberes sociolinguísticos para ensinar aos alunos que a língua é heterogênea, social e dinâmica, ou seja, existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa, e elas não estão erradas, apenas são diferentes e influenciadas por diversos fatores sociais. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2004, p. 53) destaca que “a escola deve proporcionar ao aluno o domínio das variedades linguísticas de prestígio sem desqualificar a forma como ele fala em seu grupo social de origem”. Dessa forma, a escola não deve eliminar as características linguísticas do aluno, mas ensiná-lo a adequar sua maneira de falar conforme o contexto em que está inserido.

O que é necessário compreender sobre a importância do tema desta pesquisa é que a escola deve ser um espaço aberto ao diálogo sobre as variedades linguísticas existentes em nossa língua. A esse respeito, Marcuschi (2010) esclarece que o processo da escrita não deve ser entendido como mera transcrição da fala, mas como uma organização discursiva com

finalidades e condições específicas de realização. O aluno, portanto, precisa conhecer as duas modalidades e compreender as particularidades presentes em cada uma delas, a fim de desenvolver a noção de adequação comunicativa. Conforme Travaglia (2009), essa competência comunicativa consiste em saber empregar as diferentes formas de comunicação de acordo com o contexto, sendo uma habilidade essencial para o processo de ensino e aprendizagem da língua.

A partir desse pressuposto, percebe-se o quanto é importante viabilizar a realidade linguística de cada aluno, uma vez que isso faz parte de um princípio ético. Ensinar a partir da realidade do falante-aluno contribui para a construção de um ambiente em que o estudante se sinta representado em sua própria língua. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2009, p. 22) afirma que “reconhecer a pluralidade linguística é reconhecer a pluralidade cultural e social que caracteriza o povo brasileiro”. Assim, o ensino de língua portuguesa deve fundamentar-se na valorização da diversidade linguística, pois é a partir dela que o aluno amplia seu repertório e fortalece suas raízes identitárias.

Segundo Koch (2011, p. 47), “a escrita é um processo de produção de sentidos e não de simples codificação da fala”. A autora defende que o aluno não atua como um reprodutor passivo da norma, mas como falante que se constrói a partir de seus saberes linguísticos, os quais devem ser reconhecidos e valorizados. O professor, nesse contexto, exerce o papel de mediador, analisando sobre os efeitos de sentido produzidos por determinadas escolhas linguísticas.

Sob a perspectiva da sociolinguística, o ensino da língua deve ser entendido como uma prática de inclusão, na medida em que reconhece e legitima as diferentes formas de expressão. Como afirma Bagno (2020, p. 25), “a escola que combate o preconceito linguístico contribui para a democratização do saber e para a formação de cidadãos críticos”. Assim, ao valorizar os saberes linguísticos de seus alunos, a escola promove o acesso à escrita, à cidadania e à compreensão da língua como instrumento de poder e de identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar a influência dos fenômenos da oralidade nas produções textuais dos alunos, partindo do pressuposto de que a língua é heterogênea e está em constante transformação. A constituição do *corpus* ocorreu a partir das produções realizadas pelos estudantes do 7º ano da Escola Estadual São Luiz, em Cáceres-MT. A turma participante desenvolveu a produção de textos escritos, como o gênero textual narrativa pessoal, durante as aulas de Língua Portuguesa, referentes à pesquisa em questão.

As produções escritas foram elaboradas no decorrer de três aulas consecutivas da disciplina, sendo solicitado que escrevessem uma narrativa pessoal relatando um momento marcante de suas vidas. Partiu-se da hipótese de que traços da oralidade estariam presentes nas referidas produções escritas, sobretudo por se tratar de um gênero textual que corresponde a um acontecimento, ou uma experiência, bem como, de um período específico e significativo de suas vidas, de cunho pessoal e emocional, conforme sugerido pelo material estruturado de Mato Grosso, e cuja estruturação os alunos já possuíam certo domínio.

Para alcançar o objetivo proposto, definiram-se os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as principais características dos fenômenos da oralidade nas produções escritas; (2) analisar a variação linguística considerando o gênero textual, o tema e o contexto de produção.

Uma das explicações para o uso frequente de traços da oralidade na escrita é que esses elementos se manifestam de forma natural, pois o aluno utiliza os recursos linguísticos dos quais já possui domínio para construir seu texto. Assim, ele transpõe para a escrita expressões e estruturas que demarcam o ambiente social em que vive.

A partir das análises das produções textuais dos alunos, foi possível observar a presença recorrente de diferentes traços da oralidade na escrita. Entre os principais aspectos identificados, destacam-se as repetições, o uso de expressões informais, elipses, construções no gerúndio, marcadores conversacionais, variações na concordância verbal e nominal, bem como ocorrências de rupturas nas produções. Esses traços aparecem com frequência nos textos analisados, evidenciando que os alunos tendem a adequar sua escrita às formas linguísticas que utilizam cotidianamente na oralidade. Tal recorrência indica que, no momento da produção textual, o aluno mobiliza recursos próprios da fala para organizar e expressar suas ideias por escrito, muitas vezes sem perceber que as formas de comunicação oral e escrita obedecem a funcionamentos distintos. Isso ocorre, em grande medida, porque o estudante ainda não possui

plenamente consolidado o conhecimento de que a linguagem utilizada em situações informais de fala difere daquela exigida em contextos formais de escrita, o que favorece a transferência desses traços da oralidade para o texto escrito.

As repetições recorrentes nas produções demonstraram que os alunos ainda apresentam dificuldades em empregar adequadamente os recursos de coesão textual, especialmente aqueles responsáveis por retomar ideias já mencionadas. Tal fato decorre, em muitos casos, do desconhecimento desses elementos e da falta de familiaridade com a modalidade escrita.

Além disso, observou-se a presença de expressões informais e gírias próprias da língua falada, incorporadas às produções textuais com certa frequência. Também foram identificados marcadores conversacionais, típicos da oralidade, que funcionam como elementos de coesão e contribuem para a progressão do texto.

Outro aspecto notado foi o uso de elipses e rupturas sintáticas, fenômenos comuns na fala e que, na escrita, demonstram a dificuldade do aluno em adequar o registro linguístico. Da mesma forma, verificou-se o uso do gerundismo, como em “chegano”, indicando que o estudante, ao empregar esse tipo de construção, manifesta traços de sua identidade cultural e reproduz expressões próprias de seu cotidiano.

Também se observaram marcadores modalizadores, empregados pelos alunos para expressar opinião ou posicionamento em relação ao conteúdo narrado. Por fim, as ocorrências de variação na concordância verbal e nominal evidenciam a influência direta da fala sobre a escrita. Conforme destacam Macedo-Karim, Szubris e Quintino (2025), essas variações são condicionadas por fatores sociais, etários, de escolaridade e situacionais, que influenciam as escolhas linguísticas dos falantes.

A partir das análises realizadas, foi possível confirmar que os fenômenos da oralidade são característicos da linguagem falada, podendo manifestar-se de diferentes formas nas produções escritas dos alunos. Constatou-se, ainda, que as modalidades oral e escrita estão interligadas e se influenciam mutuamente, sendo que, diante da falta de domínio e familiaridade com a escrita, os estudantes recorrem à fala como estratégia de produção textual.

Dessa forma, os dados apresentados confirmam a hipótese de que os alunos transpõem traços da oralidade para a escrita, demonstrando que fala e escrita não se distanciam, mas dialogam e se completam no processo de construção linguística. Assim, esta pesquisa pode contribuir de maneira significativa para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere ao reconhecimento e à valorização da variação linguística no contexto escolar.

Com base nesses resultados, compreende-se que o ensino da escrita deve partir da realidade linguística do aluno, valorizando seus modos de falar e de significar o mundo. O professor, nesse processo, atua como mediador, orientando o aluno a perceber as diferenças entre fala e escrita sem desqualificar o saber linguístico que ele já possui. Ensinar a escrever, portanto, implica criar oportunidades para que o aluno compreenda a função social da língua, reconhecendo quando e por que determinadas formas são adequadas a certos contextos comunicativos.

Considerar a oralidade como parte do ensino da escrita é reconhecer o aluno como sujeito histórico e cultural, cuja linguagem carrega marcas de pertencimento e identidade. Como destaca Travaglia (2009), compreender a língua em sua pluralidade é o primeiro passo para formar falantes e escritores conscientes de seus usos e de seus direitos linguísticos.

Reconhece-se, entretanto, que o estudo se limitou à análise de um gênero textual específico, a narrativa pessoal, e a um recorte escolar determinado. Pesquisas futuras podem ampliar a investigação para outros gêneros ou níveis de ensino, bem como explorar práticas pedagógicas que integrem a oralidade e a escrita de forma sistemática, valorizando as particularidades do falar cacerense e de outras comunidades linguísticas.

Os resultados obtidos corroboram as discussões de Bortoni-Ricardo (2005) e Antunes (2003), ao evidenciar que a presença de traços de oralidade na escrita escolar não deve ser compreendida apenas como desvio da norma-padrão, mas como consequência das práticas sociais de linguagem vivenciadas pelos estudantes. Tal constatação reforça a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa que considere a variação linguística como constitutiva da linguagem, perspectiva que ainda se mostra pouco explorada nos materiais didáticos.

Por fim, conclui-se que o ensino da escrita, quando ancorado na realidade linguística do aluno, torna-se um instrumento de emancipação. Ao reconhecer o valor da língua falada pelos estudantes e utilizá-la como ponto de partida para a construção do texto escrito, a escola não apenas ensina regras gramaticais, mas também ensina o aluno a significar o mundo por meio da linguagem. Ensinar a escrever é, assim, um ato de escuta e de valorização das vozes que compõem a pluralidade linguística e cultural do espaço escola

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E. G. S. L. **Variação linguística e ensino: crenças e atitudes.** *Signum – Estudos de Linguagem*, Londrina, v. 20, n. 2, 2017.
- ALENCAR, Beatriz Aparecida; COSTA, Daniela de Souza Silva. **Educação linguística, variação e ensino: como eles se encontram?** *Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 3, p. 176–191, 2023.
- ALVES, C. **A arte de escrever bem.** 5. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ANDRADE, G. K. S.; SANTANA, I. M.; RIBEIRO, J. S. **O preconceito linguístico: discriminação social ou linguística? VI Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade**, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10183/4/10.pdf>. Acesso em: 17 maio 2024.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Por uma sociolinguística militante.** In: BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 8–10.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 56. ed. São Paulo: Loyola, 2017.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Critérios e valores para uma norma brasileira de referência.** *Verbum – Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 8–23, dez. 2020.
- BARBOSA, Selma Maria Abdalla Dias; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo (Orgs.). **Dossiê “Diversidade Linguística na Amazônia: Desafios e Conexões, Linguagem, Discurso e Ensino/Formação de Professores nas Amazônias”.** *Revista EntreLetras*, v. 15, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/issue/view/820>. Acesso em: 23 out. 2025.
- BENTO, A. **Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas.** *Revista JA*, ano VII, n. 65, p. 42–44, 2012. Disponível em: <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf>. Acesso em: 11 out. 2025.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

- BONINI, Andrea; COSTA-HÜBES, Thaís D. C. (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. São Paulo: Mercado de Letras; 2019.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor de língua materna: construindo uma prática sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; SILVA, K. A. **Sociolinguística educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo**. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão (SC), v. 22, n. 1, p. 219–231, 2022.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Por uma sociolinguística educacional**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- BRAGA, M. L. **Variáveis discursivas sob a perspectiva da teoria da variação**. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 101–116.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- CECÍLIA, S. R.; MATOS, C. M. A. de. **Heterogeneidade linguística no ensino de Língua Portuguesa**. In: *CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários*, 3., 2007. Anais... Maringá, 2009. p. 2051–2058.
- COELHO, I. L. et al. **Breve histórico da sociolinguística**. In: *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010. p. 13–17.
- COSTA, Catarina de Sena Cerqueira Mendes da. **Variação/diversidade linguística, oralidade e letramento: discussões e propostas alternativas para o ensino de Língua Portuguesa**. 2012. Disponível em: <http://www.ileel.eifu.ler/anaisdosielpt/arquivos/Sielp2012/1438.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

- CUNHA, Lúcia Aparecida Albuquerque. **O Trabalho com a Variação Linguística: Uma Proposta de Sequência Didática para o Ensino Médio**. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- FARACO, Carlos Alberto. **Bases para uma pedagogia da variação linguística**. *Abralin ao Vivo*, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/3kS-RHie0Zw>. Acesso em: 27 maio 2025.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FONSECA, Monique Borges Ramos da. **Aí tá: uma abordagem funcional centrada no uso**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
- GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores; 2019.
- ARAÚJO, Carleni; MACEDO KARIM, Jocineide. **A variação na finalização dos verbos no gerúndio na fala da comunidade cacerense**. Cáceres: UNEMAT, 2009.
- KARIM, Jocineide Macedo. **A comunidade São Lourenço em Cáceres-MT: aspectos linguísticos e culturais**. Campinas: Unicamp, 2012.
- KARIM, Jocineide Macedo; SZUBRIS, Elisandra Benedita; QUINTINO, Wellington Pedrosa. **O uso da concordância nominal de gênero no falar da comunidade cacerense no Alto Pantanal de Mato Grosso. Traços de Linguagem** – Revista de Estudos Linguísticos, Cáceres, v. 9, n. 1, p. 89–97, 2025. DOI: <https://doi.org/10.30681/traos.v9i1.13563>
- KARIM, Jocineide Macedo; SZUBRIS, Elisandra Benedita. **Usos linguísticos regionais na paisagem linguística de Cáceres-MT: processos identitários**. *EntreLetras*, Araguaína, v. 15, n. 1, p. 343–356, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://entreletras.uft.edu.br>
- KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 24. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever é reescrever: práticas de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre; Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- LABOV, William. **Sociolinguistic patterns**. 2. ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2008.
- LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual**. In: KOCH, Ingedore Villaça (org.). **Gramática do português falado: desenvolvimentos**. Campinas: Editora da Unicamp/Humanitas/FAPESP, 2002. p. 105–141.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Novos indicadores para os limites do português arcaico**. *Revista do Celso*, João Pessoa, v. 4, n. 1/2, p. 182–185, 1995.
- MOLLICA, Maria Cecília & BRAGA, Maria Luiza. (2003). **Introdução a sociolinguística variacionista**. São Paulo: Editora Contexto.
- MORAES, Ângela. **Contribuições da linguística para uma didática do texto escrito**. *Revista da ECA/USP*, São Paulo, 2005.
- PINTO, Francisco Brito. **Marcas de oralidade na produção textual de discentes no 1º ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Zona Leste (IFAM/CMZL)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.
- POSSENTI, Sírío. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis da fala**. 9. ed. São Paulo: Edusp, 2003.
- RIQUE, Itamara Jamilly Cavalcante. **Preconceito linguístico: sociedade, escola e o ensino de português**. Guarabira: UEPB, 2012.
- ROSSI, Soeli Aparecida. **Variação linguística no material estruturado do Ensino Médio em Mato Grosso**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2024.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **O estudo de vocabulário**. São Paulo: Cortez, 2021.

URBANO, Hudinilson. **Marcadores conversacionais: aspectos formais, semânticos e sintáticos**. In: PRETI, Dino (org.). A linguagem falada culta na cidade de São Paulo. São Paulo: Humanitas, 2003.

VASCONCELOS, J. M. **A variação linguística no contexto escolar**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 21, 7 jun. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/21/a-variacao-linguistica-no-contexto-escolar>. Acesso em: 17 out. 2025.

ANEXO I

Exemplos de produções textuais analisadas

PRODUÇÃO TEXTUAL

1. Pensem em um momento da vida de vocês que foi muito especial ou que marcou vocês de alguma forma. Pode ser um momento de alegria, tristeza, superação, ou qualquer outro sentimento que tenha sido importante para vocês. Agora, vamos transformar esse momento em uma história. A ideia é que vocês se expressem livremente e contem essa história do jeito que sentirem. Usem as palavras que vocês mais gostam e que melhor representem esse momento.

PRIMEIRO AMOR É O DIA QUE EU FUI VIASAR PELA PRIMEIRA VEZ
 EU ESTAVA DORMINDO FOI NA SEXTA-FEIRA ERA 06:00
 DA MANHÃ MIA MÃE MIA ACORDO ELA DISE -LEVANTA KAUÁ
 AI EU ACORDEI ELA DISE ARRUMA A SUA MALA EU
 DISEI JA MÃE AI EU LEVATEI ARUMEI TODO AI
 NOS ENTROU NO CARRO E VAMOS PRO AEROPORTO
 ILA COMPRAMOS AS PASAGEM E FOMOS PRA
 SÃO PAULO NOS FOMOS PARA UM HOTEL ILA FIZ
 AMIGOS MAIS TINHA UM AMIGO QUE CER MUITO
 LEGAL ELE ERA MUITO CARIOSO ELE SENTINHA ALGO
 POR MÍ ELE SO DISE ISSO NO MEU ULTIMO DIA
 LÁ EM SÃO PAULO ENTES ELE MIDEU UM PRESENTE
 ERA UM CHAVEIRO DE DOIS URSINHO E GOSTEI EU
 QUERIA VER ELE DINOVO MAIS NÃO TIVE CORAGEM
 DE IATE LA EM SÃO PAULO SIMTO SAUDADES.

PRODUÇÃO TEXTUAL

1. Pensem em um momento da vida de vocês que foi muito especial ou que marcou vocês de alguma forma. Pode ser um momento de alegria, tristeza, superação, ou qualquer outro sentimento que tenha sido importante para vocês. Agora, vamos transformar esse momento em uma história. A ideia é que vocês se expressem livremente e contem essa história do jeito que sentirem. Usem as palavras que vocês mais gostam e que melhor representem esse momento.

Minhas férias

A Minhas férias começaram assim eu e minha família fomos pra congresso de cento e igreja lá em Pimenta Buena nas férias de verão e ficamos três dias lá e foi muito legal.

Depois que acabamos eu fui de aniversário lá pra igreja com a família da igreja eu tava indo pra igreja porque meu pai mora lá e quem

No dia 6 de dezembro e Quaresma todos os dias e ia na espelaria porque meu pai era o dono e

nas férias pra família depois das férias pra família e na shopping de lá também e na

ti e férias pra cinema, na férias da natal

nas férias numa chácara andando de moto e também lá de piscina na dia 26 de Janeiro

na férias das férias meu pai e minha mãe foram

em férias eu e minha irmã lá em casa na cidade de Caracas.

Nas férias em duas cidades a primeira foi em Sapezal e lá nas férias nas férias muito lindas e na segunda

passando mais pra no dia 20 em campo mais e depois nas férias direto para Caracas e nas férias mais bem e meu

pai e minha mãe e minha irmã foram visitar

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO I



SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: A identidade local sob a lente do ensino de língua portuguesa

Responsável pela pesquisa: Profa. Rafaela Maria Floriano dos Santos

Endereço: Rua dos Sapateiros

Cep: 78.200-471

Telefone: 065 998160271

E-mail: rafaella.maria@unemat.br

Equipe de pesquisa: Rafaela Maria Floriano dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Jocineide Macedo Karim

Eu, Rafaela Maria Floriano dos Santos, pesquisadora, venho convidar o(a) seu(sua) filho(a) a participar do estudo "A identidade local sob a lente do ensino de língua portuguesa". Este projeto busca analisar a influência do falar cacerense na produção textual de alunos do oitavo ano, com o foco na transferência de características da oralidade para a escrita. A pesquisa é de responsabilidade do pesquisador José do Carmo da Silva, CPF 491.418.418-40 e orientado pela Professora Dra. Jocineide Macedo Karim, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado – PPGL/UNEMAT.

Para realizar este estudo, apenas os textos produzidos pelos alunos serão selecionados, sem a necessidade de entrevistas, seja com os alunos, com os pais ou com a equipe gestora da escola. Desta forma, o processo é simples e evita intervenções e esforços adicionais para todos os envolvidos.

Procedimento: o(a) aluno(a) participará apenas de uma atividade de produção textual (narrativa). Não haverá qualquer entrevista, garantindo um processo seguro e sigiloso, de modo que ele(a) poderá interromper a participação a qualquer momento, se desejar.

Riscos e obstáculos: embora a pesquisa envolva baixo risco, alguns aspectos como tempo e esforço são possíveis. Para minimizar qualquer desconforto, medidas serão adotadas, incluindo o uso de nomes fictícios e a exclusão de dados que possam identificar o(a) aluno(a) nos resultados.



Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalihada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

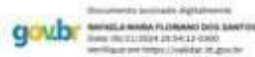


Benefícios esperados: este estudo pretende contribuir com conhecimentos sobre as variedades linguísticas locais e seus reflexos no ambiente escolar, além de fomentar o reconhecimento e a valorização da linguagem própria dos alunos. Essa iniciativa pode promover o autoconhecimento e a valorização do dialeto regional como parte da identidade cultural.

Sigilo e privacidade: todos os dados serão mantidos sob sigilo, e os resultados finais da pesquisa serão divulgados sem qualquer identificação pessoal, garantindo a privacidade dos participantes.

Para quaisquer dúvidas ou necessidades de relatar algo inesperado, estamos à disposição pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNEMAT, pelo e-mail ppgl@unemat.br e pelo telefone (65) 3224-1307. Eu, Rafaela Maria Floriano dos Santos, também estou disponível para contato direto pelo e-mail rafaela.maria@unemat.br e pelo telefone (65) 99816-0271. Contamos com seu apoio e, caso autorize, agradecemos desde já a participação de seu(seu) filho(a) nesta pesquisa que visa ampliar os conhecimentos sobre as práticas linguísticas locais.

Nome Completo do participante



Responsável pela Pesquisa: _____

Rafaela Maria Floriano dos Santos

Cáceres-MT, 05/11/2024



Av. Tancredo Neves – 1095 – Cavallhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br



APÊNDICE II

PRODUÇÃO TEXTUAL



Nome da Escola: _____

Aluno(a): _____

Telephone: (____) _____

Série/turma: _____

Date: ___/___/2024

PRODUÇÃO TEXTUAL

1. Pensem em um momento da vida de vocês que foi muito especial ou que marcou vocês de alguma forma. Pode ser um momento de alegria, tristeza, superação, ou qualquer outro sentimento que tenha sido importante para vocês. Agora, vamos transformar esse momento em uma história. A ideia é que vocês se expressem livremente e contem essa história do jeito que sentirem. Usem as palavras que vocês mais gostam e que melhor representem esse momento.

[illegible]

