

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG  
CÂMPUS CORA CORALINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LÍNGUA, LITERATURA E  
INTERCULTURALIDADE – POSLLI

DÉBORA PRISCILA FERNANDES PINCE

O USO DE SEQUENCIADORES TEMPORAIS EM NARRATIVAS ESCRITAS POR  
ALUNOS DE VILA PROPÍCIO – GO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA  
EDUCACIONAL

Goiás-GO

2025

DÉBORA PRISCILA FERNANDES PINCE

**O USO DE SEQUENCIADORES TEMPORAIS EM NARRATIVAS ESCRITAS POR  
ALUNOS DE VILA PROPÍCIO-GO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA  
EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Silva Vieira Pereira

Goiás-GO

2025



## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data<sup>1</sup>. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

### Dados do autor (a)

Nome completo Déborah Priscila Fernandes Pinna

E-mail priscila.delfino@hotmail.com

### Dados do trabalho

Título O uso de sequenciadores temporais em narrativas escritas por alunos de Língua Portuguesa - GO: contribuições da Sociolinguística Educacional

### Tipo:

Tese  Dissertação

Curso/Programa Pós-graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade

### Concorda com a liberação documento

SIM  NÃO

<sup>1</sup> Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

Goiás, 07 de Abril de 2015

Déborah Priscila Fernandes Pinna

Assinatura autor(a)

Assinatura do orientador(a)

### CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

P647u Pince, Débora Priscila Fernandes.  
Uso de sequenciadores temporais em narrativas escritas por alunos de Vila Propício – GO : contribuições da sociolinguística educacional [manuscrito] / Débora Priscila Fernandes Pince. – Goiás, GO, 2025.  
125 f. ; il.  
  
Orientadora: Profa. Dra. Marília Silva Vieira Pereira.  
Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2025.  
  
1. Sociolinguística. 1.1. Variação linguística. 1.2. Sequenciadores temporais. 1.3. Aprendizagem. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 81'27(817.3)

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**  
**Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu**  
**UEG CÂMPUS CORA CORALINA**

Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000

Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

**ATA DE EXAME DE DEFESA 01/2025**

Aos dezenove dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e cinco às catorze horas, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação do(a) mestrando(a) Débora Priscila Fernandes Pince Delfino, intitulado **“O USO DE SEQUENCIADORES TEMPORAIS EM NARRATIVAS ESCRITAS POR ALUNOS DE VILA PROPÍCIO – GO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL”**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dra. Marília Silva Vieira Pereira – Presidente – (POSLLI/UEG), Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS), Dr. Eleone Ferraz de Assis (POSLLI/UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo(a) mestrando(a) e seu/sua orientador(a). Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder à avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi (x) aprovada, ( ) aprovada com ressalvas, ( ) reprovada com as seguintes exigências (se houver):\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Cumpridas as formalidades de pauta, às 15h30, a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, 19 de fevereiro de 2025.

Documento assinado digitalmente  
 **MARILIA SILVA VIEIRA PEREIRA**  
Data: 19/02/2025 17:00:54-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Marília Silva Vieira Pereira (POSLLI/UEG)

Documento assinado digitalmente  
 ADRIANA LUCIA DE ESCOBAR CHAVES DE BARRC  
Data: 20/02/2025 07:36:02-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

Documento assinado digitalmente  
 ELEONE FERRAZ DE ASSIS  
Data: 20/02/2025 11:27:08-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Eleone Ferraz de Assis (POSLLI/UEG)

## AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus por mais esse desafio e por me fortalecer a cada manhã com a Sua graça e bondade. Em todo tempo, Deus é bom!

Sou grata aos meus pais pelo apoio e incentivo nesta caminhada, sempre acreditando na minha capacidade e orando por mim.

Sou grata às minhas filhas, Nicole e Bianca, pelo consolo e por me ajudarem a superar os momentos difíceis que passamos.

Sou grata ao Sidney Alves por tanto e por tudo, por me acompanhar e me incentivar a prosseguir sempre.

Sou grata à minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marília Vieira, pela dedicação e competência durante toda a construção desta pesquisa. Muito obrigada por me apresentar à Sociolinguística, uma mudança de paradigmas em minha vida.

Sou grata à minha querida amiga Hérika Giselle de Aquino, que o mestrado me presenteou. Obrigada pela acolhida e pelo aconchego nos momentos de desespero.

Sou grata ao Programa Poslli, que me proporcionou alcançar novas perspectivas sobre o ensino da língua, com conhecimentos, reflexões e experiências edificantes ao longo desta trajetória.

Sou grata à banca de qualificação, composta pela Professora Dr<sup>a</sup> Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS) e pelo Professor Dr. Eleone Ferraz de Assis (Poslli/UEG), por contribuírem para o aprimoramento da minha pesquisa.

Sou grata a toda a equipe da Educação de Vila Propício – diretores, coordenadores, professores e as meninas da SME – pela torcida e por me auxiliarem nas coletas do corpus.

E, por fim, sou grata a todos que oraram por mim!

*“Aprender sem refletir é desperdiçar a energia.”*

*Confúcio*

## RESUMO

Esta pesquisa está fundamentada na Sociolinguística (Weinreich; Labov; Herzog, 2006) e se conecta com os estudos discursivos da língua (Tavares, 1999, 2010, 2022; Vieira, 2016). Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo mapear sequenciadores temporais utilizados pelos discentes em suas narrativas escritas e demonstrar que o papel do professor, à luz da Sociolinguística, torna os processos de reescrita e de análise linguística mais eficazes. Os sequenciadores investigados (E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS) são considerados formas sequenciais temporais utilizadas na organização do texto, marcando a relação entre eventos antecedentes e subsequentes apresentados ao leitor/ouvinte. Com base nos estudos da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005), a pesquisa descreve o uso categórico de alguns sequenciadores temporais nas produções escritas dos estudantes. Porém, acredita-se que haja diferenças relacionadas ao emprego dos sequenciadores devido ao tipo de escola em que estudam, se urbana ou rural, ocasionadas tanto pelo repertório dos alunos quanto por diferenças relacionadas à pedagogia da variação linguística vigente em cada uma das instituições investigadas. Para a constituição deste *corpus*, foi escolhida a narrativa, que se caracteriza pelo encadeamento cronológico de acontecimentos interligados pelos sequenciadores temporais em tela. A coleta foi realizada por meio de uma produção textual baseada na interpretação de uma sequência de imagens com ações que foram utilizadas como estímulo. Foram extraídas ocorrências dos sequenciadores estudados a partir de 146 produções textuais de alunos de quartos e quintos anos de duas escolas do município de Vila Propício, cidade localizada a cerca de 190 km da capital Goiânia, no estado de Goiás. A análise quantitativa, realizada no GoldvarbX (Sankoff; Tagliamonte; Smith, 2005), considerou variáveis linguísticas como traços semânticos do verbo e grau de conexão, além de variáveis sociais, como sexo (masculino e feminino), ano escolar (4º e 5º) e tipo de escola (rural e urbana). Os resultados revelaram que, os sequenciadores estudados estão condicionados pelos fatores Tipo de Escola, Sexo e Escolaridade, ou seja, as variáveis sociais influenciam a escolha no uso do sequenciador temporal.

**Palavras-chave:** Variação linguística. Sequenciadores temporais. Aprendizagem.

## ABSTRACT

This research is based on Sociolinguistics (Weinreich; Labov; Herzog, 2006) and connects with discursive studies of language (Tavares, 1999, 2010, 2022; Vieira, 2016), in which linguistic variation can also occur. In this sense, the present study aims to map temporal sequencers used by students in their narratives and demonstrate that the role of the teacher in the light of Sociolinguistics makes the processes of rewriting and linguistic analysis more effective. The sequencers investigated (AND, THEN, THEN and AFTER) are considered as temporal sequential forms used in the organization of the text, marking the relationship between preceding and subsequent events presented to the reader/listener. Based on studies of Educational Sociolinguistics (Bortoni-Ricardo, 2005), the research will describe the categorical use of some temporal sequencers in the written productions of students. However, it is believed that there are differences related to the use of sequencers due to the type of school in which they study, whether urban or rural, and caused both by the students' repertoire and by differences related to the pedagogy of the linguistic variation in force in each of the institutions investigated. To constitute this *corpus*, the narrative was chosen, which is characterized by the chronological sequence of events, interconnected by the temporal sequencers on the screen. The collection was carried out through a textual production based on the interpretation of a sequence of images with actions that were used as stimulus. Occurrences of the sequencers studied were extracted from 146 textual productions of fourth and fifth grade students from two schools in the municipality of Vila Propício, a city located approximately 190 km from the capital Goiânia, in the state of Goiás. The quantitative analysis, carried out in GoldvarbX (Sankoff; Tagliamonte; Smith, 2005), considered linguistic variables such as semantic features of the verb and degree of connection, in addition to social variables, such as sex (male and female), school year (4th and 5th) and type of school (rural and urban). The results show that the use of the variants E and DEPOIS is more frequent in student narratives, compared to the sequencers AÍ and ENTÃO, and reveals differences regarding the schools analyzed.

**Keywords:** Linguistic variation. Temporal sequencers. Learning

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Produção de texto do estudante Davi – 5ER	53
Figura 2 – Produção de texto da estudante Luísa – 5ER	55
Figura 3 – Localização de Vila Propício no Estado de Goiás	57
Figura 4 – Mesorregiões do Estado de Goiás	58
Figura 5 – Sequência de cenas utilizadas na atividade	63
Figura 6 – Produção textual da estudante Beatriz 4ER	64
Figura 7 – Momento de sensibilização com os professores participantes	66
Figura 8 – Tela de codificação dos dados no <i>GoldVarb X</i>	69
Figura 9 – Codificação dos dados no <i>Excel</i>	70
Figura 10 – Janela inicial do <i>GoldvarbX</i>	71
Figura 11 – Janela de escolha das variantes	71
Figura 12 – Janela com os resultados gerados no <i>GoldVarb X</i>	72
Figura 13 – Primeira versão da aluna Camila 5ER	102
Figura 14 – Reescrita da aluna Camila 5ER	103
Figura 15 - Primeira versão do aluno Lucas 5ER	104
Figura 16 – Reescrita do aluno Lucas 5ER	105
Figura 17 – Primeira versão do aluno Antônio 5ER	106
Figura 18 – Reescrita do aluno Antônio 5ER	107

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição geral das variantes E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS	82
Gráfico 2 – Distribuição Geral dos dados para a variável Grau de conexão	91

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Figura 1 - Produção de texto do estudante Davi – 5ER	55
Quadro 2 - Figura 2: Produção de texto da estudante Luísa – 5ER	56
Quadro 3 – Transcrição do texto da estudante Beatriz 4ER	65
Quadro 4 – Traço semântico dos verbos	74
Quadro 5 – Rodadas das variantes	83
Quadro 6 – Síntese da aplicação dos critérios de marcação do E e ENTÃO	85
Quadro 7 - Transcrição do texto da Figura 13	103
Quadro 8 - Transcrição da reescrita da aluna Camila 5ER	103
Quadro 9 - Transcrição do texto da Figura 15	104
Quadro 10 - Transcrição da reescrita do aluno Lucas 5ER	105
Quadro 11 - Transcrição do texto da Figura 17	106
Quadro 12 - Transcrição da reescrita do aluno Antônio 5ER	107
Quadro 13 – Respostas dos professores participantes para a pergunta 1	109
Quadro 14 – Respostas dos professores participantes para a pergunta 2	111
Quadro 15 - Respostas dos professores participantes para a pergunta 3	112
Quadro 16 – Respostas dos professores participantes para a pergunta 4	113
Quadro 17 – Respostas dos professores participantes para a pergunta 5	114

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –Variantes AÍ e E para a variável traço semântico do verbo	84
Tabela 2 –Variantes AÍ e ENTÃO para a variável traço semântico do verbo	85
Tabela 3 –Variantes AÍ e DEPOIS para a variável traço semântico do verbo	85
Tabela 4 –Variantes E e ENTÃO para a variável traço semântico do verbo	86
Tabela 5 –Variantes E e DEPOIS para a variável traço semântico do verbo	86
Tabela 6 – Variantes ENTÃO e DEPOIS para a variável traço semântico do verbo	87
Tabela 7 –Variantes AÍ e E para a variável Grau de conexão	88
Tabela 8 –Variantes AÍ e ENTÃO para a variável Grau de conexão	88
Tabela 9 – Variantes AÍ e DEPOIS para a variável Grau de conexão	89
Tabela 10 – Variantes E e ENTÃO para a variável Grau de conexão	89
Tabela 11– Variantes E e DEPOIS para a variável Grau de conexão	90
Tabela 12 – Variantes ENTÃO e DEPOIS para a variável Grau de conexão	90
Tabela 13 – Variantes AÍ e E para a variável Sexo	93
Tabela 14 – Variantes AÍ e ENTÃO para a variável Sexo	93
Tabela 15 – Variantes AÍ e DEPOIS para a variável Sexo	93
Tabela 16 – Variantes E e ENTÃO para a variável Sexo	94
Tabela 17 – Variantes E e DEPOIS para a variável Sexo	94
Tabela 18 – Variantes ENTÃO e DEPOIS para a variável Sexo	94
Tabela 19 – Variantes AÍ e E para a variável Escolaridade	95
Tabela 20 – Variantes AÍ e ENTÃO para a variável Escolaridade	95
Tabela 21 – Variantes AÍ e DEPOIS para a variável Escolaridade	96
Tabela 22 – Variantes E e ENTÃO para a variável Escolaridade	96
Tabela 23 – Variantes E e DEPOIS para a variável Escolaridade	97
Tabela 24 – Variantes ENTÃO e DEPOIS no contexto da variável Escolaridade	97
Tabela 25 – Variantes AÍ e E para a variável Escola	98
Tabela 26 – Variantes AÍ e ENTÃO para a variável Escola	98
Tabela 27 – Variantes AÍ e DEPOIS para a variável Escola	99
Tabela 28 – Variantes E e ENTÃO no contexto da variável Escola	99
Tabela 29 – Variantes E e DEPOIS para a variável Escola	99
Tabela 30 - Variantes ENTÃO e DEPOIS para a variável Escola	99

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - SOCIOLINGUÍSTICA(S)	16
1.1 <i>O caminho da Sociolinguística</i>	17
1.1.1 <i>Sociolinguística Variacionista</i>	18
1.1.2 <i>Sociolinguística Educacional</i>	21
1.2 <i>Variação Linguística e o contexto escolar</i>	25
1.2.1 <i>A Variação e a BNCC</i>	26
1.3 <i>Análise Linguística</i>	30
1.4 <i>A Sociolinguística e a formação de Professores</i>	33
CAPÍTULO 2 - UM OLHAR PARA A VARIAÇÃO DISCURSIVA	38
2.1 <i>A sequenciação temporal em destaque</i>	39
2.2 <i>O domínio funcional da sequenciação de informações</i>	43
2.3 <i>A gramaticalização dos sequenciadores temporais</i>	45
2.3.1 <i>Sequenciadores temporais</i>	48
2.4 <i>E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS: variantes de uma mesma variável</i>	50
2.5 <i>A sequenciação temporal nas redações do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental</i>	53
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
3.1 <i>O Município de Vila Propício</i>	58
3.2 <i>Escolas: Espaços de coleta de dados</i>	61
3.2.1 <i>O corpus</i>	63
3.3 <i>Análise estatística</i>	69
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS	74
4.1 <i>Variáveis linguísticas</i>	74
4.1.1 <i>Traço semântico do verbo</i>	74
4.1.2 <i>Grau de conexão</i>	76
4.2 <i>As variáveis sociais</i>	78
4.2.1 <i>Sexo</i>	78

4.2.2 <i>Escolaridade</i>	79
4.2.3 <i>Tipo de Escola</i>	80
4.3 <i>Resultados</i>	82
4.3.1 <i>Traço semântico</i>	84
4.3.2. <i>Grau de conexão</i>	88
4.4 <i>Variáveis sociais</i>	92
4.4.1 <i>Sexo</i>	92
4.4.2. <i>Escolaridade</i>	95
4.4.3. <i>Tipo de Escola</i>	98
CAPÍTULO 5 - O USO DOS SEQUENCIADORES À LUZ DO PROCESSO DE REESCRITA TEXTUAL	101
5.1. <i>Contribuições da análise linguística na reescrita</i>	101
5.2 <i>Depoimentos dos professores participantes sobre o momento de formação sociolinguística</i>	108
5.3. <i>Momento de Sensibilização e Mobilização Pedagógica com os professores em Vila Propício – GO</i>	115
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	120

## INTRODUÇÃO

Ao longo da minha trajetória profissional na formação de professores, deparei-me com desafios que ainda demandam atenção, especialmente no que tange à prática de correção da escrita dos alunos. Durante os encontros formativos com professores do Ensino Fundamental, surgiam questionamentos recorrentes dos docentes: como corrigir os “erros” dos estudantes? Qual intervenção seria mais eficaz? Predominava a escolha pela correção puramente normativa, sem uma análise linguística, muitas vezes orientada pela intenção de garantir o uso “correto” da língua, embora sem uma reflexão mais ampla sobre os impactos dessa prática.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade marcou um ponto de inflexão na minha compreensão sobre o ensino da língua. Foi por meio da Sociolinguística, em especial da abordagem variacionista, que comecei a desconstruir práticas pedagógicas centradas na homogeneização. Passei a enxergar a relação intrínseca entre língua e cultura, percebendo como as formações continuadas, em grande parte, desconsideram a diversidade cultural e os múltiplos repertórios presentes nas salas de aula. Esse entendimento reforçou meu interesse em analisar as produções escritas dos estudantes sob o viés da Sociolinguística Educacional.

Diante desse cenário, surge uma questão central para o ensino: qual abordagem é mais adequada para orientar os alunos na produção de textos? Essa indagação é o cerne deste trabalho, que busca aprofundar a compreensão da Sociolinguística Variacionista e do campo funcional da língua. Embora amplamente reconhecida nos níveis fonético-fonológico, morfossintático e lexical, a variação linguística também se manifesta no campo discursivo, aspecto menos explorado. Nesse sentido, esta pesquisa dedica-se ao estudo das variantes sequenciais E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS, formas que atuam como sequenciadores temporais e contribuem para a continuidade e organização do discurso.

A relação de sequenciação é um elemento-chave para assegurar a coesão e a coerência de textos escritos. Conforme destaca a BNCC (2017), a produção textual exige que o aluno “evite repetições e use adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade e a progressão temática” (Brasil, 2017, p. 77). Por isso, é fundamental considerar a escrita sob uma perspectiva sociolinguística, que capacite os alunos a compreender e aplicar os aspectos estruturais da língua em suas produções.

Com base nesses fundamentos, esta pesquisa ancora-se na Sociolinguística Variacionista (Weinreich, Labov e Herzog, 2006) e dialoga com as contribuições da Sociolinguística Educacional, conforme os estudos de Bortoni-Ricardo (2003, 2004, 2005).

Essa abordagem reconhece e valoriza as variedades linguísticas no ambiente escolar, propondo uma pedagogia que acolha as diferenças, com sensibilidade ao relativismo cultural e aos repertórios sociolinguísticos dos estudantes.

A análise de dados apresentada nesta pesquisa está fundamentada em Freitag (2013), com base em estudos funcionais e discursivos da língua. Especial atenção é dada às contribuições de Tavares (1999, 2010, 2022) e Vieira (2016), cujas pesquisas exploram o uso de sequenciadores discursivos na oralidade. O viés adotado para a análise linguística e a formação de professores em exercício segue os princípios de Geraldi (2006), que defende um ensino da língua ancorado na prática e na interação entre o aluno e a atividade linguística, com ênfase em um “interacionismo linguístico”.

Com base nesses referenciais, esta pesquisa parte de duas questões motivadoras: 1) Haveria uma relação entre o contexto social do discente, como o perfil da escola em que estuda, e os usos linguísticos presentes em seus textos? 2) A formação sociolinguística dos professores pode contribuir para um uso mais consciente dos sequenciadores temporais? O estudo busca responder a esses questionamentos integrando dados, fundamentação teórica e análise sob o prisma da Sociolinguística e da variação discursiva. Seu objetivo é demonstrar que, sob a perspectiva da Sociolinguística, o papel do professor torna-se crucial para tornar os processos de reescrita e de análise linguística mais eficazes. Essa atuação colabora na redução de dificuldades relacionadas ao uso de sequenciadores temporais na escrita. Para isso, esta pesquisa mapeou o emprego de sequenciadores em narrativas de alunos e delineou uma proposta metodológica que oferece subsídios aos professores para uma prática pedagógica sensível às variações linguísticas.

Embora diversos estudos tratem da variação discursiva e dos sequenciadores temporais E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS, ainda não há registros significativos de investigações voltadas especificamente para o ensino. Assim, este trabalho visa preencher lacunas relacionadas ao campo funcional da língua e à formação de professores, além de contribuir para o avanço da Sociolinguística na área educacional.

Os dados foram coletados a partir de 146 textos produzidos por alunos de quarto e quinto anos de duas escolas no município de Vila Propício, Goiás. O processo de coleta foi organizado em três etapas: na primeira, os alunos produziram narrativas baseadas na interpretação de seqüências de imagens, que serviram como estímulo para a continuidade de eventos em ordem cronológica. A partir disso, identificaram-se os sequenciadores temporais mais utilizados pelos discentes.

Na segunda etapa, os resultados foram apresentados aos professores. Durante esse momento, discutiram-se conceitos da Sociolinguística Variacionista e suas contribuições para o ensino da língua, refletindo sobre a influência do meio cultural nas escolhas linguísticas dos alunos. Também se abordou o relativismo cultural como ponto central para compreender as formas utilizadas no contexto escolar. Por fim, na terceira etapa, os professores analisaram, junto aos alunos, o uso dos sequenciadores temporais, explorando suas funções na articulação das orações e percebendo as possibilidades de variação e trocas desses elementos no texto.

Para desenvolver a pesquisa, o trabalho divide-se em cinco capítulos. No capítulo 1, aborda-se a Sociolinguística e sua relevância nos estudos da língua, destacando sua concepção como um sistema heterogêneo influenciado por fatores internos e externos. Discute-se a Sociolinguística Variacionista, conforme proposta por Weinreich, Labov e Herzog, e a Sociolinguística Educacional, enfatizando as dificuldades encontradas no sistema escolar idealizado para padrões homogêneos. Adicionalmente, são apresentadas reflexões sobre o tratamento da variação linguística na BNCC e a importância de uma abordagem variacionista no ensino da língua.

No capítulo 2, são apresentados os fundamentos do domínio funcional da sequenciação temporal, onde também se evidencia a variação discursiva. Discorre-se sobre o processo de gramaticalização dos sequenciadores temporais e as novas funções desempenhadas por esses elementos na organização textual.

O capítulo 3 detalha os procedimentos metodológicos, com a caracterização do município de Vila Propício e das escolas que compõem o *corpus* deste estudo. São descritos os processos de coleta de dados e a análise estatística realizada no software *GoldVarb X*, utilizado para identificar padrões e variáveis linguísticas e sociais.

O capítulo 4 é dedicado à apresentação e análise dos grupos de fatores controlados. Abordam-se duas variáveis linguísticas principais – o traço semântico do verbo (Movimento, Ação/Transformação, Processo Mental e Estado) e o grau de conexão (Alta, Média e Baixa) – e variáveis sociais, como sexo, ano escolar e tipo de escola (rural ou urbana). Os resultados quantitativos, obtidos por meio do *GoldVarb X*, são discutidos em relação às variantes E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS e às variáveis propostas.

Por fim, no capítulo 5, apresentam-se análises das reescritas realizadas pelos alunos, destacando as contribuições da análise linguística para o uso adequado dos sequenciadores temporais. Também são descritas as perspectivas dos professores quanto ao processo de construção de conhecimento sociolinguístico e às atividades de mediação e intervenção utilizadas para promover reflexões em sala de aula. Essas práticas reforçam a importância dos

conhecimentos adquiridos na formação inicial e nas experiências cotidianas, contribuindo para o aperfeiçoamento da ação pedagógica.

## **CAPÍTULO 1 – SOCIOLINGUÍSTICA(S)**

Este capítulo tem como objetivo delinear as sociolinguísticas que fundamentam esta pesquisa, com destaque para a Sociolinguística Variacionista e a Sociolinguística Educacional. Ao abordar a língua em seu uso real, discute-se a questão da variação linguística no contexto escolar, um espaço intrinsecamente marcado pela heterogeneidade e pelas diferenças linguísticas. Além disso, analisa-se como a variação linguística é tratada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador que oferece uma perspectiva sociolinguística sobre o ensino da língua. Outro aspecto essencial tratado neste capítulo é a importância da prática de análise linguística nas produções textuais. Para isso, torna-se necessário debater como a Sociolinguística pode contribuir para a formação docente, capacitando os professores a lidarem com as variações linguísticas presentes no ambiente escolar e, conseqüentemente, desenvolvendo uma nova postura pedagógica no processo de ensino.

### ***1.1 O caminho da Sociolinguística***

A língua, seja escrita ou falada, constitui o principal meio de interação, transmissão de ideias e exercício dos papéis sociais nos diversos contextos em que vivemos. Além de possibilitar a comunicação, a língua funciona como um marcador de identidade, refletindo as múltiplas personas que o indivíduo assume, adaptando seu sistema linguístico às diferentes situações. Assim, a língua varia de acordo com aspectos internos e externos que a influenciam.

As variações linguísticas resultam de processos históricos, sociais e linguísticos, que ao longo do tempo moldam o uso da língua em sociedade. Embora a língua seja um sistema heterogêneo – evidente nas diversas manifestações que se vinculam a situações comunicativas específicas –, ela mantém uma organização intrínseca. Essa heterogeneidade é um fenômeno natural, influenciado por múltiplos fatores, mas especialmente pelos comportamentos linguísticos adotados no meio social em que o falante se insere.

Nesse cenário, a Sociolinguística tem como objeto de estudo a relação entre língua e sociedade, sendo uma das áreas da Linguística voltada a compreender essa conexão. Ela reconhece a influência dos fatores culturais e sociais no uso da língua, explicando, por exemplo, como surgem as variedades linguísticas dentro de um território.

Pensando na área de conhecimento da Sociolinguística, William Labov é amplamente reconhecido como referência no campo da variação linguística. Junto com Weinreich e Herzog (2006), Labov desafiou a visão da língua como um sistema homogêneo, autônomo e desvinculado do contexto, propondo um modelo de estudo que inclui o componente social como elemento central para explicar a mudança linguística. Essa abordagem deu origem à Sociolinguística Variacionista, também conhecida como Sociolinguística Laboviana ou Teoria da Variação, que enfatiza os fenômenos linguísticos estão diretamente associados ao contexto social onde indivíduo está inserido.

Considerando o contexto como um fator determinante na construção da identidade social do falante, a Sociolinguística concentra-se no uso real da língua. Essa premissa reforça a importância de valorizar a cultura no ensino da língua, reconhecendo as diferenças existentes nos ambientes escolares. Nesse sentido, desenvolve-se a Sociolinguística Educacional, uma abordagem científica que não se fundamenta em conceitos de “certo” ou “errado”, mas na compreensão e valorização da diversidade linguística. Pelo que foi arrolado, no próximo tópico, apresentamos as perspectivas da Sociolinguística que sustentam esta pesquisa.

### *1.1.1 Sociolinguística Variacionista*

Foi a partir das contribuições de pesquisadores como Meillet e Labov que a língua passou a ser concebida como um fenômeno social, em contraposição às abordagens estruturalista e gerativista, o qual a consideravam um sistema homogêneo e autônomo. Meillet (1866-1936), discípulo de Saussure, destacou em seus textos o caráter social da língua e sua evolução a partir de fatores externos, argumentando o domínio social como essencial para compreender a dinâmica linguística (Meillet, 1921 apud Calvet, 2002, p. 16). Sob essa perspectiva, a variação linguística é influenciada por fatores sociais.

Dentre as diversas abordagens sobre a língua, Weinreich, Labov e Herzog (2006) propuseram uma discussão ampla sobre a mudança linguística, criticando as concepções de Saussure e Chomsky de que a língua seria homogênea, autônoma e abstrata. Nesse contexto, os autores estabeleceram os princípios da Sociolinguística Variacionista, ou Teoria da Variação, caracterizada pela presença do componente social na análise linguística e pela percepção da língua como um sistema heterogêneo. A teoria considera tanto os elementos internos quanto os fatores externos para compreender a variação linguística.

Com foco nos fatores externos, Labov (1962) conduziu um estudo pioneiro sobre os condicionadores extralinguísticos na ilha de Martha's Vineyard, em Massachusetts (EUA). A

pesquisa investigou uma variação fonético-fonológica relacionada às diferentes formas de pronunciar os ditongos /ay/ e /aw/. Para isso, Labov utilizou dados coletados em contextos variados, como falas casuais, interações sociais observadas, questionários e entrevistas realizadas com a comunidade.

As entrevistas consideraram variáveis como região de origem, ocupação, grupo étnico, sexo e idade dos participantes. Após transcrever os dados, Labov (1962) concluiu que a identidade dos moradores era um fator extralinguístico decisivo para explicar a variação linguística naquela comunidade, mais influente do que a estrutura da língua em si. Os resultados mostraram que certas pronúncias dos ditongos estavam associadas à estratificação social. Nesse contexto, as atitudes linguísticas eram utilizadas para demarcar espaços na comunidade, sendo que “a variante conservadora, não-padrão e estigmatizada é a forma linguística mais forte dentro da comunidade” (Tarallo, 1999, p. 14).

Outro estudo marcante de Labov (2008) foi realizado em lojas de departamentos em Nova Iorque. A pesquisa analisou a estratificação social dos vendedores com base na pronúncia da consoante [r] em posição pós-vocálica. O objetivo era verificar empiricamente se essa variável linguística funcionava como um diferenciador social em todos os níveis da fala. Em Nova Iorque, a ausência da pronúncia do /-r/ era considerada uma marca local, enquanto sua presença poderia indicar distinção social. Sobre os resultados, Labov (2008) relatou:

Uma vez que o produto da diferenciação e da avaliação social - por menor que seja - revela a estratificação social dos empregados das três lojas, a hipótese prevê o seguinte resultado: vendedores da loja de status mais alto vão apresentar os valores mais altos de (r); os da loja de status médio vão apresentar valores intermediários de (r); e os da loja de status mais baixo vão apresentar os valores mais baixos. Se tal resultado se verificar, a hipótese terá sido confirmada em proporção ao rigor do teste (Labov, 2008, p. 66).

Há de se pensar, contudo, que essa diversidade linguística pode parecer indicativa de uma ausência de regras. Entretanto, a língua opera tanto com regras categóricas quanto com regras variáveis. Nesse sentido, a Sociolinguística busca compreender as escolhas de variantes feitas pelos falantes em diferentes contextos ou mesmo dentro de um mesmo referencial.

No âmbito desta pesquisa, destaca-se a variação discursiva, que, segundo Freitag (2009), abrange tanto o uso de marcadores discursivos quanto os condicionamentos que influenciam as escolhas morfosintáticas. Essa variação evidencia-se especialmente no nível textual, onde itens discursivos desempenham um papel central na articulação e organização de enunciados.

Para Tavares (2002) a variação discursiva manifesta-se no uso de elementos que estabelecem uma relação coesiva de continuidade e consonância entre os enunciados,

conectando sequências discursivas. Nesse contexto, os sequenciadores desempenham a função de ordenar temporalmente os eventos no discurso, utilizando formas variantes como E, AÍ, DAÍ, ENTÃO, DEPOIS e, PORTANTO. (Tavares, 2010).

Entre os sequenciadores mais frequentes no português brasileiro oral, destacam-se E, AÍ e ENTÃO (cf. Tavares, 2012, 2014; Freitag *et al.*, 2013; Santos, 2003). Esses sequenciadores desempenham funções discursivas diversas, como indicar sequenciação temporal, estruturar a progressão textual e expressar consequências (Tavares, 2003). Além disso, esses itens passaram por processos de gramaticalização, ampliando suas funções na gramática normativa e assumindo novas características funcionais, o que os insere como fenômenos linguísticos em variação. Este estudo propõe investigar a relação entre o uso desses sequenciadores e as questões de variação linguística.

Nesse ponto, torna-se fundamental distinguir os conceitos de variação, variedade, variável e variante, que, embora interligados, apresentam características específicas no estudo sociolinguístico. O termo heterogeneidade, por exemplo, está diretamente associado à variação, definida como diferentes modos de expressar a mesma ideia com o mesmo significado referencial (Labov [1972] 2008, p. 78). Essa perspectiva consolida a Sociolinguística Laboviana como sinônimo do estudo da variação e mudança linguística. Um exemplo prático de variação pode ser observado em termos regionais, como as palavras macaxeira e aipim, que, embora designem a mesma realidade – a mandioca –, variam de acordo com a região onde são empregadas.

Já a variedade refere-se às características específicas da fala de um determinado grupo. Como exemplo, podemos citar a variedade nordestina, marcada por elementos próprios da cultura e do território, ou a variedade utilizada por gamers, composta por gírias e expressões específicas dessa comunidade. Entre as variedades, destaca-se a variedade culta, que está associada às camadas mais escolarizadas da sociedade, residentes, em geral, em centros urbanos e que, por esse status, desfrutam de maior prestígio social.

Segundo Labov (1978), “a variável se constitui de dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas com o mesmo valor de verdade”. O termo variável pode se referir tanto ao fenômeno em variação, conhecido como variável dependente, quanto aos grupos de fatores que influenciam essa variação, chamados de variáveis independentes. Exemplos incluem fenômenos linguísticos como a alternância entre “tu” e “você” ou a monotongação observada nos ditongos de palavras como peixe e peixe. Na dimensão discursiva, essas variáveis também desempenham funções de coesão textual, sendo influenciadas por fatores sociais e semânticos.

Por fim, temos as variantes, que correspondem a formas linguísticas intercambiáveis, com o mesmo significado e referência, podendo ser usadas no mesmo contexto. As variantes são divididas em padrão e não-padrão. A variante padrão, associada às variedades cultas da língua, é considerada de prestígio e conservadora, como no caso do pronome nós. Já a variante não-padrão, frequentemente estigmatizada pela comunidade, inclui formas como a gente, amplamente utilizadas para representar o mesmo significado de nós.

Partindo da heterogeneidade da língua, outro princípio fundamental da Sociolinguística está relacionado à competência linguística do falante. Essa competência envolve a habilidade de lidar tanto com o sistema estruturado de regras quanto com as variáveis que surgem em diferentes contextos. Essa habilidade também reflete o domínio de estilos linguísticos, evidenciado pelos comportamentos linguísticos dos falantes.

Pode-se afirmar que os comportamentos linguísticos são moldados pelos diversos contextos vivenciados pelos falantes e pelos significados sociais atribuídos a esses ambientes. Nesse sentido, a Sociolinguística Variacionista constitui-se como uma investigação complexa da relação entre língua e sociedade, partindo do pressuposto de que fatores internos e externos estão intrinsecamente envolvidos no condicionamento da variação linguística.

### *1.1.2 Sociolinguística Educacional*

As pesquisas desenvolvidas à luz da Sociolinguística Educacional no Brasil foram pioneiramente conduzidas pela linguista Stella Maris Bortoni-Ricardo. Seu trabalho abrangeu não apenas o estudo da língua, mas também de seus aspectos culturais, fornecendo aos professores instrumentos para lidar com as variedades linguísticas frequentemente estigmatizadas em sala de aula. Bortoni-Ricardo compreende as variedades linguísticas como “diferenças” e não como “erros”, considerando que tais diferenças encontram explicação em fatores internos e externos da língua.

A partir do viés abordado, o desenvolvimento da Sociolinguística no campo educacional, especialmente a partir da realidade escolar, ainda é um processo em construção. Esse caminho demanda esforços por parte dos educadores, especialmente na abordagem da língua e suas variedades. No sentido da área de atuação Por muito tempo, o ensino de língua foi estruturado com foco exclusivo em regras e nomenclaturas gramaticais, silenciando as diferenças linguísticas, culturais e sociais dos alunos.

No movimento da Sociolinguística Educacional, seus fundamentos ancoram-se em três premissas essenciais: o relativismo cultural, a heterogeneidade linguística inerente e a relação dialética entre forma e função (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 114). O relativismo cultural defende que todas as línguas são funcionalmente equivalentes, tanto em sua estrutura quanto em seu uso, e que nenhuma língua é intrinsecamente superior a outra. Cada variedade apresenta particularidades em seu vocabulário, necessárias para a comunicação em contextos específicos, e, por isso, nenhuma deve ser considerada mais valiosa.

A segunda premissa, a heterogeneidade linguística, concebe a variação como uma característica inerente à língua, decorrente de fatores linguísticos e sociais naturais de cada território. A terceira premissa afirma que a língua está diretamente associada à cultura e ao contexto social do aluno, não podendo ser tratada de forma isolada. Dessa forma, as influências mútuas entre língua e cultura devem ser sempre consideradas.

As premissas mencionadas reforçam a necessidade de observação de um ensino de língua que considere tanto os fatores internos quanto os externos que influenciam sua dinâmica. No que se refere aos fatores externos, Bortoni-Ricardo (2023) os relaciona às classificações propostas por Castilho (2010) e Camacho (1988), que identificam diferentes tipos de variações linguísticas. Entre elas, destacam-se: variação histórica, variação geográfica, variação social, variação estilística, variação individual e variação diamesica.

A variação histórica refere-se às mudanças linguísticas que ocorrem ao longo do tempo, evidenciadas por termos que já foram amplamente utilizados, mas que hoje não fazem mais parte do uso corrente em uma comunidade. A variação geográfica é observada nas falas de indivíduos que apresentam marcas linguísticas características da região onde vivem. Já a variação social abrange diferenças relacionadas a fatores como idade, gênero e aspectos socioculturais, refletindo, em especial, as distinções entre classes sociais. Nesse último caso, essas diferenças são marcadas pela coexistência de uma língua de prestígio e de variedades estigmatizadas. Como observa Castilho (2010, p. 204), “é comum a variedade culta para pessoas escolarizadas, enquanto a variedade popular caracteriza o falar dos não escolarizados”.

Além dessas categorias, destaca-se a variação estilística, que envolve as diferentes formas de uso da língua – formal ou informal – dependendo do contexto e das demandas comunicativas. Essa variação também está diretamente relacionada aos papéis sociais desempenhados pelos falantes, às relações estabelecidas entre locutor e interlocutor e à natureza do assunto abordado. Por isso, é essencial que o aluno desenvolva o domínio tanto das formas coloquiais quanto das formas mais elaboradas da língua, aprendendo a adequar as variantes linguísticas a diferentes contextos de comunicação.

Para além das variações já mencionadas, existe ainda a variação individual, que se refere às marcas linguísticas únicas de cada indivíduo, adquiridas a partir de sua rede social ou do chamado “grupo de referência”. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), esses grupos de referência incluem “pessoas com quem o indivíduo não interage fisicamente, mas tem como modelo para a sua conduta”, como é o caso de blogueiras e youtubers.

Por fim, destaca-se a variação diamésica, que diferencia a fala da escrita, duas modalidades da língua que possuem perspectivas interacionais distintas, com estruturas e funções próprias, sendo ambas indispensáveis na sociedade contemporânea. Tanto na fala quanto na escrita, as variações podem ser influenciadas por fatores internos e externos à língua. No nível discursivo, por exemplo, essas variações podem ser identificadas no uso de marcadores da oralidade em situações de produção escrita.

Para tanto, é necessário compreender que a fala e a escrita, ao longo do tempo, foram frequentemente analisadas sob a ótica de dicotomias. No contexto educacional, ainda se observa essa perspectiva, com a escrita sendo descrita como um processo mais complexo, que exige planejamento para seu uso, enquanto a fala é vista como mais espontânea e aberta à variação. No entanto, atualmente, reconhece-se que ambos os processos são essenciais para a sociedade. Marcuschi (1997, p. 123) enfatiza que é fundamental não confundir os papéis e contextos de uso de cada modalidade, nem discriminar seus usuários. Ele afirma que a fala e a escrita, como duas modalidades da língua, possuem estruturas próprias que “permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante” (Marcuschi, 2001, p. 17).

Em alguns contextos, nota-se a supremacia atribuída à escrita, que muitas vezes assume um papel padronizador em detrimento da fala. Contudo, é necessário reconhecer que tanto a fala quanto a escrita são heterogêneas em seus usos e estabelecem-se em um contínuo de variações (Marcuschi, 1997, p. 138). Ambas as modalidades são influenciadas pelo meio, e o que se espera dos usuários da língua é a habilidade de monitorar e adequar seu uso às exigências dos diferentes contextos comunicativos.

O tratamento da variação linguística no ensino da língua é crucial não apenas para ampliar o domínio de estilos variados, mas também para reduzir o preconceito linguístico. Essa prática, ainda presente em muitos ambientes escolares, tende a inferiorizar formas linguísticas, culturas e grupos sociais, perpetuando a discriminação. O preconceito linguístico está intrinsecamente ligado à rejeição das variedades linguísticas de menor prestígio social. Entretanto, a essência da Sociolinguística reside na compreensão de que não há uma variedade

linguística superior a outra, uma vez que toda forma de falar atende às necessidades comunicativas da comunidade que a utiliza.

No campo da Sociolinguística, observa-se a variação presente em todos os níveis estruturais e de uso social. Como explica Labov (2008), não existe falante de estilo único, uma vez que a heterogeneidade linguística é resultado de uma construção histórico-social. Nesse sentido, Faraco (2022) destaca que “as resistências ao nosso consenso científico sobre a variação linguística não decorrem de crenças religiosas e sim de ordem sociológica e psicossociológica” (Faraco, 2022, p. 54). Segundo o autor, a forma como falamos nos categoriza e nos posiciona nas hierarquias sociais, podendo nos situar em redes de prestígio ou de estigma.

Os falantes pertencentes às redes de prestígio muitas vezes rejeitam o discurso científico que reconhece a variação linguística como intrínseca à língua, encarando-o como uma ameaça ao seu status simbólico de prestígio. Faraco também aponta que a desqualificação linguística do Brasil remonta a períodos históricos mais antigos. Diversas manifestações depreciativas sobre o português brasileiro alimentaram, ao longo do tempo, a crença em uma “cultura do erro”.

Esse caldo cultural que vem, de certa forma, desde o século 16, alimentou a formulação, nos fins do século 19 e inícios do 20, em meio a várias e ácidas polêmicas, de uma norma de referência para o português brasileiro, uma norma-padrão que, contudo, nunca conquistou ninguém. Primeiro, por ser excessivamente artificial e distante do senso linguístico dos falantes; e, segundo, por pressupor que os modos brasileiros de falar são sempre inapelavelmente errados. Essa norma-padrão nunca conquistou ninguém (salvo alguns puristas), mas tem nos perturbado drasticamente há mais de um século. (Faraco, 2022, p. 60)

Seguindo a epistemologia apontada, o viés negativo que permeia a construção histórica do português brasileiro impacta diretamente a realidade sociolinguística nacional, refletindo uma sociedade dividida e excludente. Essa estrutura privilegia a ideia de que a variação linguística seria algo a ser combatido, perpetuando a supremacia de uma língua homogênea e uniforme. Dessa forma, combater a desvalorização das variedades linguísticas e romper com a cultura do erro torna-se uma necessidade urgente. Segundo Faraco (2022), um dos instrumentos fundamentais para promover uma sociolinguística educacional ou uma pedagogia da variação linguística é: opcional

uma referência normativa realista, honesta, clara, assertiva, segura. Infelizmente, não dispomos dessa referência normativa. Vivemos envoltos num imbróglgio normativo em que a norma-padrão conflita com a norma culta; e conflita também, o que é ainda mais paradoxal, com o que tenho chamado de norma curta (Faraco, 2008, p.61).

Assim, a persistência dessas resistências sociais e linguísticas representa um obstáculo à promoção de um modelo educacional sociolinguístico ou variacionista, bem como à sua implementação abrangente no ensino da língua, especialmente nas escolas. Assim, torna-se imperativo adotar uma atitude emergencial em prol da construção de uma norma flexível e inclusiva. Essa norma deve contemplar os usos variáveis da língua em diferentes gêneros textuais, tanto na fala quanto na escrita, e ser isenta de condenações sociais que perpetuam exclusões.

### ***1.2 Variação Linguística e o contexto escolar***

A escola é um espaço caracterizado pela heterogeneidade e pela pluralidade cultural. Nesse ambiente, as diferenças linguísticas tornam-se evidentes em diversos eventos, sejam eles realizados dentro ou fora da sala de aula. Uma história contada durante o recreio, por exemplo, é um evento de oralidade em que o aluno reproduz marcas características de sua fala, influenciadas pelo ambiente familiar ou pelos contextos sociais que frequenta.

Por isso, o ambiente escolar é permeado por variedades linguísticas, e é nesse contexto que, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), “os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem de propósitos comunicativos distintos”.

Historicamente, a escola foi idealizada para ensinar uma língua padronizada e homogênea, associada ao prestígio social, uma perspectiva que permanece amplamente difundida. Nesse paradigma, as formas linguísticas que não se alinham ao padrão são frequentemente classificadas como “inadequadas” ou “deficientes”. Essa realidade provoca conflitos no ambiente escolar e contribui para o fracasso escolar de muitos alunos. É imprescindível, portanto, que a escola acolha e valorize tanto as variedades de prestígio quanto as socialmente estigmatizadas.

Pensando nesse panorama, na obra *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*, Soares (2021) propõe como solução o bidialetalismo funcional, uma abordagem que defende a mudança de atitude em relação às variedades linguísticas. Essa postura, fundamentada na teoria das diferenças linguísticas, reconhece que todas as variedades possuem o mesmo valor estrutural, embora apresentem diferenças funcionais. Para Soares, o bidialetalismo funcional implica que falantes de variedades estigmatizadas aprendam as variedades de prestígio para utilizá-las em situações que assim o exijam.

Nesse sentido, a escola deve preservar os saberes linguísticos e os valores culturais que os alunos trazem de seus contextos sociais, promovendo a compreensão de que todas as variedades são igualmente válidas e eliminando qualquer justificativa para a discriminação. Caso contrário, o ambiente escolar continuará perpetuando divisões de classe, já que é comum associar variedades estigmatizadas às condições sociais de quem as utiliza, reproduzindo o preconceito linguístico e social.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a escola precisa adotar uma “pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos”. Essa pedagogia exige uma mudança de postura por parte da sociedade e, em especial, dos educadores. É fundamental abandonar o julgamento de “certo” ou “errado” nas situações comunicativas e superar a prática de menosprezar variações linguísticas em comparação com a língua culta, pois, como enfatiza Bortoni-Ricardo (2008, p. 71), “não há fundamento científico para que um código linguístico seja mais valorizado que outros”.

Assim, cabe à escola e a todos os seus agentes promover um ambiente de valorização das diferenças sociolinguísticas e culturais, criando oportunidades para uma convivência com diversas variações e desenvolvam sua competência linguística e domínio sobre os estilos. Cyranka (2016) reforça que uma pedagogia da variação linguística deve efetivamente ampliar a competência linguística, abrangendo desde a modalidade oral até a escrita. Esse processo torna os alunos mais autônomos e livres, rompendo com a ideia limitadora de que a língua “certa” é apenas aquela descrita nas gramáticas normativo-prescritivas.

Diante da variação linguística no contexto escolar, é imprescindível que os professores acolham as variedades, reconhecendo e valorizando as realidades linguísticas, culturais e sociais dos alunos. Essa postura permitirá a construção de um ensino inclusivo, que promova a ampliação de acessos, o desenvolvimento da competência linguística e a desconstrução de barreiras que historicamente marginalizam variedades linguísticas.

### *1.2.1 A Variação e a BNCC*

A busca por uma compreensão mais aprofundada das variedades linguísticas no Brasil, incluindo aquelas presentes nas escolas, ocorreu de maneira tímida ao longo da história. Desde os primeiros séculos de colonização, a concepção de uma língua padrão predominou no ensino, preservando o modelo lusitano de fala, empregado sobretudo nos intercâmbios comerciais. As variedades linguísticas que surgiram ao longo do tempo resultam de processos históricos, culturais e sociais envolvendo os diferentes povos que habitaram o território brasileiro.

Enquanto a língua padrão ocupava espaço central nas escolas, disseminada por meio de gramáticas, dicionários e vocabulários ortográficos, as línguas não padronizadas eram faladas em contextos periféricos, como fazendas, quilombos e regiões interioranas.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um marco no ordenamento educacional brasileiro. Este documento normativo define as aprendizagens essenciais para todos os estudantes e serve como referência obrigatória na formulação dos currículos escolares e propostas pedagógicas. Prevista pela Constituição Federal de 1988 e regulamentada pelo Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a BNCC busca orientar a qualidade da educação no Brasil, assegurando o direito à aprendizagem como um de seus pilares fundamentais e promovendo uma educação pautada na equidade.

O texto introdutório da BNCC ressalta o papel fundamental da área das Linguagens na formação dos alunos, enfatizando a necessidade de inseri-los em práticas diversificadas de linguagem. Essa proposta visa ampliar as capacidades expressivas dos estudantes por meio de manifestações artísticas, corporais e linguísticas. O documento também reforça que as linguagens são dinâmicas e estão em constante transformação, resultando da interação contínua entre indivíduos e contextos sociais variados.

Para o Ensino Fundamental, a BNCC enfatiza que, nos anos iniciais, o processo de alfabetização deve ser central na ação pedagógica, com foco na inserção dos estudantes na cultura letrada. Esse esforço busca ampliar as possibilidades de construção do conhecimento, promovendo a autonomia e o protagonismo na vida em sociedade. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, a proposta é direcionada ao desenvolvimento de experiências em múltiplos contextos, aprofundando e sistematizando as práticas de linguagens artísticas, corporais e linguísticas integradas à vivência social.

Entre as competências específicas de Língua Portuguesa estabelecidas pela BNCC, destacam-se aquelas que abordam diretamente as questões relacionadas à variação linguística e ao uso da linguagem em diferentes contextos sociais. Essas competências buscam garantir uma formação que valorize a diversidade cultural e linguística do Brasil, promovendo uma educação inclusiva e crítica. São elas:

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.  
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

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.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (Brasil, 2018, p. 87).

A partir dessas competências, observa-se a intenção de alinhar a educação linguística às demandas contemporâneas, reconhecendo o papel central da linguagem na construção de identidades e na participação ativa em diferentes esferas sociais.

Na competência 1, destaca-se uma importante contribuição da Sociolinguística, ao definir a língua como um fenômeno cultural, histórico, social e variável, que se molda às especificidades dos contextos em que é utilizada. Essa abordagem reconhece a heterogeneidade linguística como um elemento essencial na construção de identidades individuais e coletivas.

As competências 2 e 3 estão diretamente relacionadas aos processos de alfabetização e letramento. Enquanto a alfabetização lida com a aquisição dos códigos da língua, o letramento foca nas práticas de leitura e escrita em diferentes contextos sociais. Em uma percepção sociolinguística, compreende-se que as variedades linguísticas influenciam o processo de aprendizado e reforçam a necessidade de acolher essas diversidades. Assim, as práticas de letramento vão além do domínio técnico da leitura e escrita, incorporando os usos da linguagem em ambientes como família, trabalho, mídias e grupos sociais.

A competência 4 reforça a necessidade de respeitar as diferentes formas de expressão linguística, rejeitando preconceitos e promovendo a valorização de todas as variedades. Essa perspectiva, fundamentada na Sociolinguística Variacionista, é essencial para combater discriminações ainda presentes no contexto escolar e na sociedade em geral.

Na competência 5, o enfoque recai sobre a adequação da linguagem aos diferentes contextos de comunicação. O desenvolvimento da competência comunicativa requer que os alunos sejam capazes de transitar entre os estilos formais e informais de linguagem, adaptando-se às exigências de cada situação. Isso reflete um ensino de língua voltado para a pluralidade e para a eficácia comunicativa.

No documento da BNCC para o Ensino Fundamental, os eixos de integração correspondem às práticas de linguagem, compostos pela oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica. Esses eixos, segundo a BNCC, devem ser “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).

Para os anos iniciais, a BNCC propõe o aprofundamento das experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil. No campo da oralidade, o objetivo é o aprimoramento do uso oral da língua, abordando as características discursivas e a compreensão dos processos de fala e escuta. No eixo da leitura e da escrita, a proposta é ampliar o letramento, incorporando estratégias de leitura em textos de diferentes níveis de complexidade.

No eixo da produção de textos, o documento destaca a integração de estratégias de produção nos diferentes gêneros textuais, bem como a compreensão das dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Essa abordagem considera os diferentes contextos e situações sociais em que os textos são produzidos, além das variações em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam. Por fim, o eixo da análise linguística/semiótica organiza o processo de alfabetização nos dois primeiros anos e, nos anos seguintes, amplia a reflexão sobre o funcionamento da língua, da linguagem e seus efeitos nos enunciados orais e escritos, desenvolvendo a consciência linguística e o consequente aperfeiçoamento das práticas de letramento.

No processo de composição dos textos, elementos como coesão, coerência e a organização do gênero textual em questão são amplamente abordados nas práticas de linguagem. Para textos orais, a análise envolve os aspectos específicos da fala, incluindo as variedades linguísticas utilizadas e os estilos, como escolhas de léxico, variedades linguísticas e mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com o gênero textual trabalhado.

As práticas de leitura/escuta, produção de textos orais, escritos e multissemióticos proporcionam reflexões sobre a língua e as linguagens em geral, além de conhecimentos sociolinguísticos fundamentais para a análise linguística. Esses conhecimentos permitem, por

exemplo, a “comparação de diferentes formas de dizer ‘a mesma coisa’ e a análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar” (Brasil, 2018, p.81). Assim, o documento reconhece a importância de práticas voltadas ao conhecimento e análise das variações existentes no ambiente escolar.

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. Esses conhecimentos linguísticos operam em todos os campos/esferas de atuação. (Brasil, 2018, p. 81).

Outro eixo fundamental articulado às práticas de linguagem são os campos de atuação, ou seja, os espaços em que essas práticas acontecem. Esse eixo ressalta a importância de contextualizar os conhecimentos escolares às situações da vida real, permitindo compreender a dinâmica dos textos ao transitar entre práticas escolares e sociais. Essa compreensão facilita a organização dos saberes adquiridos sobre a língua, possibilitando selecionar gêneros, práticas, atividades e procedimentos adequados a cada campo de atuação.

Para os anos iniciais, a BNCC estabelece cinco campos de atuação: o campo da vida cotidiana, o campo artístico-literário, o campo das práticas de estudo e pesquisa e o campo de atuação na vida pública. Esses campos promovem um movimento de progressão, partindo de práticas cotidianas, nas quais predominam os gêneros orais, até práticas que envolvem gêneros mais formais.

As habilidades da BNCC são tratadas com foco na continuidade das aprendizagens e na integração dos eixos organizadores com os objetos de conhecimento ao longo da escolarização. Nesse contexto, as habilidades representam os saberes que os alunos devem adquirir na escola. Embora sejam apresentadas de forma sistemática, é possível desenvolvê-las de maneira articulada. Assim, a atuação e a formação do professor tornam-se elementos centrais para a elaboração de propostas abrangentes, que considerem uma visão sistêmica da educação. Um exemplo é a habilidade EF35LP11, pertencente ao eixo *Práticas de Linguagem*, do componente Língua Portuguesa, na área de Linguagens do Ensino Fundamental Anos Iniciais:

(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos (Brasil, 2018, p.113).

Dado que essa habilidade se refere aos anos iniciais de escolarização e à inserção dos alunos no mundo da leitura e escrita, seria esperado que ela partisse de um conhecimento mais amplo sobre as variedades linguísticas, culturais e sociais que compõem os contextos da escola e das famílias. Contudo, o reconhecimento das variedades linguísticas está entre os objetivos do documento, tornando possível um direcionamento das habilidades para o contexto da sala de aula.

A habilidade EF35LP11, por exemplo, propõe a identificação de contextos em que as variedades linguísticas são empregadas, mas reduz sua abordagem às características regionais urbanas e rurais. Segundo Moura *et al.* (2022), embora a BNCC seja considerada um documento fundamental e norteador, não se pode esperar que este ofereça aos professores subsídios suficientemente aprofundados para tratar das variações linguísticas nos primeiros anos de ensino. Os autores alertam que, se o professor não adotar um olhar sensível e crítico, a variação linguística pode ser negligenciada ao longo das aulas.

Esse olhar sensível parte antes de tudo conhecer seus alunos, suas histórias de vida e os contextos que refletem a pluralidade do ambiente escolar. A promoção do respeito e do acolhimento à heterogeneidade é essencial e uma das funções da escola. Conforme Bortoni-Ricardo (2005), essas ações demandam do professor “uma mudança de postura”. Para tanto:

uma vez que o professor, ao se propor a ensinar a Língua Portuguesa nas escolas brasileiras[...] deve repensar toda a sua postura relativa à língua, considerando a forma linguística e os aspectos culturais dos alunos que vai lidar” (Bortoni-Ricardo, 2023, p.15-16).

Assim, a BNCC, como documento norteador da educação brasileira, reflete um movimento alinhado aos pressupostos da Sociolinguística. Embora apresente avanços, com uma abertura inicial, suas proposições ainda são tímidas frente à complexidade cultural e linguística do país, intrincada desde seu processo de formação.

Dessarte, a proposta da BNCC visa uma educação pautada na equidade. Entretanto, a aplicação de suas diretrizes enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento das particularidades históricas e culturais que moldaram o Brasil. Nesse cenário, ainda se observa uma necessidade de uma proximidade maior entre as práticas pedagógicas e a abordagem efetiva das variações linguísticas presentes em nosso território.

### ***1.3 Análise Linguística***

A análise linguística é amplamente reconhecida por diversos autores como uma ferramenta essencial para aprimorar o ensino da língua. Diferentemente de uma prática voltada apenas à correção de erros gramaticais, ela propõe a análise das escolhas linguísticas realizadas pelos alunos durante a construção de seus textos, incentivando uma reflexão aprofundada sobre as possibilidades oferecidas pela língua. A obra *O texto na sala de aula*, de Geraldi (1984), é considerada um marco nessa abordagem, introduzindo uma concepção mais interacionista de linguagem no ensino. Nessa obra, o autor apresenta um roteiro prático para atividades de leitura, produção textual e análise linguística, partindo dos problemas identificados nos textos dos alunos em níveis textual, sintático, morfológico e fonológico.

De acordo com Geraldi (1984, p. 63), “a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção [...] para reescrevê-lo”, sendo fundamentada no princípio de “partir do erro para a autocorreção”. Essa abordagem posiciona o aluno como protagonista do processo, permitindo que ele mesmo produza, revise, analise e corrija o seu texto. Essa metodologia se afasta do modelo tradicional de ensino gramatical, no qual o professor desempenha o papel central na correção dos textos, ao passo que aqui o aluno assume maior autonomia. Como resultado, o aluno tende a sentir-se menos pressionado ou constrangido diante de possíveis inadequações em sua produção.

Para Geraldi, a análise linguística não pressupõe a produção de textos perfeitos, mas sim textos que contenham inadequações, pois estas são fundamentais para o processo de aprendizagem por meio da autocorreção e da reflexão. Essa proposta se diferencia das metodologias tradicionais, que utilizam exemplos prontos e corretos para abordar os problemas textuais apresentados pelos alunos.

O autor enfatiza que, ao lidar com problemas nas produções textuais, o professor deve concentrar-se em apenas um aspecto por aula. Ele argumenta que “de nada adianta quereremos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno” (Geraldi, 1984, p. 63). Como exemplo, Geraldi cita questões de ordem textual, como a sequenciação dos acontecimentos, que podem ser trabalhadas respondendo às perguntas: quem? o quê? quando? onde? como? por quê?. Uma atividade sugerida para abordar essa questão é a seguinte:

o professor apresenta um parágrafo que esteja mal estruturado e o reconstrói com os alunos. Depois, distribui os cadernos para cada aluno, onde está marcado o parágrafo que deve ser reescrito. Após a atividade individual de reescrita, retoma alguns exemplos, em grande grupo, transcrevendo tanto o parágrafo inicial quanto o reescrito (Geraldi, 1984, p. 58).

Além disso, é essencial que o professor incentive os alunos a revisarem suas produções textuais sempre que solicitada uma nova escrita. Essa etapa inicial de análise, ainda que simples, possibilita ao aluno assumir o papel de leitor e distanciar-se do olhar de autor. Esse distanciamento permite que o estudante avalie o texto com maior clareza, identificando lacunas, falhas ou inadequações nas escolhas linguísticas. É importante que esse momento de revisão não seja tratado como uma tarefa mecânica de “passar a limpo”, como ainda ocorre frequentemente em muitas salas de aula.

A produção textual é, muitas vezes, percebida pelos alunos como uma tarefa árdua, especialmente porque muitos não dominam estruturas discursivas ou não conseguem estabelecer conexões entre a prática textual e o mundo real. Geraldi destaca que “a produção do texto foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor, a situação da língua é, pois, artificial” (1984, p. 48). Para superar esse desafio, ele sugere atribuir um propósito concreto aos textos produzidos pelos alunos, como sua publicação em antologias, jornais escolares ou murais. Essas práticas conferem significado às produções e valorizam o trabalho dos alunos, mostrando que suas escritas possuem relevância.

Além da produção de textos e da análise linguística, outras estratégias pedagógicas podem ser incorporadas às aulas, como a escrita coletiva e a análise textual em pequenos grupos. Essas práticas permitem que os alunos colaborem e aprendam com as perspectivas uns dos outros, enriquecendo o processo de construção do conhecimento. Ainda assim, o papel do professor permanece central, sendo um mediador e orientador essencial no desenvolvimento das habilidades discursivas, sintáticas e textuais dos estudantes.

A análise linguística desponta como uma mudança necessária e transformadora no ensino da língua. Ela não apenas amplia a compreensão sobre os processos de escrita e leitura, mas também promove um aprendizado mais significativo e conectado às experiências dos alunos. Por meio dessas práticas, novos textos podem ser criados, permitindo outras formas de interpretar, expressar e significar o mundo.

#### ***1.4 A Sociolinguística e a formação de Professores***

O processo de formação de professores é essencial para a qualificação da educação. Trata-se de um momento destinado à reflexão sobre questões pedagógicas e à busca de soluções para as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, contribuindo para o aprimoramento das práticas didáticas e pedagógicas. Um dos principais desafios do contexto educacional atual está relacionado ao ensino da escrita e da oralidade. Os professores enfrentam a complexa tarefa de

ensinar uma língua que, muitas vezes, difere daquela utilizada no cotidiano dos alunos, dificultando sua conexão com práticas comunicativas reais. Assim, o ensino da língua precisa considerar as variedades linguísticas existentes, reconhecendo e valorizando sua construção histórica e social.

A Sociolinguística Educacional propõe um ensino de língua que leve em conta o contexto cultural e social do aluno, reconhecendo a influência significativa dos fatores extralinguísticos nas variações linguísticas observadas na sociedade. Esse pressuposto rompe com a ideia de uma língua única e homogênea, defendendo a heterogeneidade como característica inerente à linguagem e legitimando as variações presentes em diferentes espaços, incluindo o escolar. Essa perspectiva sensível às variedades linguísticas rejeita a dicotomia entre uma língua “certa” e outra “errada”, contrariando a visão tradicional que privilegia uma norma padrão homogênea e conservadora.

Para os professores, adotar uma nova postura é essencial. Isso inclui reconhecer a diversidade linguística, identificar as variações presentes e desenvolver a competência linguística dos alunos. Nesse contexto, é fundamental implementar práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes, considerando, por exemplo, as variações linguísticas utilizadas no ambiente familiar, no contexto escolar e as adaptações necessárias para situações formais. Sobre essa abordagem, Cyranka (2016, p. 169) defende uma educação sociolinguística ao afirmar:

[...] A Sociolinguística Educacional propõe que se leve para as salas de aula a discussão sobre a variação linguística, orientando os alunos a reconhecerem as diferenças dialetais e, mais importante, a compreenderem que essas diferenças são normais, legítimas e que devem ser consideradas na seleção das estruturas a serem utilizadas a depender das condições de produção, isto é, das necessidades do leitor/escritor, falante/interlocutor, a partir do contexto em que se encontra. Desse modo, o conceito de ‘certo/errado’ em linguagem é substituído pelo de ‘adequado/inadequado’, o que predispõe os alunos ao desejo de ampliarem a competência comunicativa que já possuem, construindo crenças positivas sobre o conhecimento que têm de sua língua, no caso, a língua portuguesa (Cyranka, 2016, p. 169).

Ainda assim, a escola mantém uma concepção tradicional centrada no ensino da gramática normativa. Muitos professores continuam corrigindo os alunos com base em usos que, na norma padrão, seriam considerados incorretos. Esse comportamento é reflexo, em parte, das orientações dos documentos educacionais, que, mesmo promovendo alguma abertura, ainda priorizam o ensino da norma padrão, reconhecendo de forma limitada a existência das variedades linguísticas.

Adicionalmente, há um aspecto cultural profundamente enraizado. Muitos professores ainda reproduzem discursos como “aprendi assim” ou “na minha época era assim”, dificultando

a criação de momentos reflexivos em sala de aula. Essa atitude impede que os alunos compreendam as diferentes maneiras de dizer uma mesma palavra e os contextos nos quais cada variação é apropriada. Com uma abordagem reflexiva, é possível perceber o papel decisivo da formação docente na construção de uma educação sociolinguística, que promova uma compreensão mais abrangente das variações linguísticas e permita discutir e criar alternativas pedagógicas alinhadas à diversidade linguística e cultural.

Ao analisarmos a história da linguística no Brasil, observamos que mudanças significativas começaram a impactar os cursos de Letras a partir da década de 1960. Segundo Rosa (2022), o curso de Letras foi inicialmente dividido em três áreas: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. Posteriormente, a Linguística tornou-se parte integrante do currículo mínimo, com o objetivo de fornecer os “conhecimentos básicos [...] necessários às línguas vernácula e estrangeira” (Rosa, 2022, p. 33). Contudo, essa estrutura curricular refletia uma visão monolíngue, excluindo o estudo das línguas nativas, de imigração e afro-brasileiras, o que contrastava com a diversidade linguística do país.

Um marco importante foi a presença de 70 linguistas do *Summer Institute of Linguistics* no Brasil e o trabalho de campo realizado com 20 línguas indígenas. Rodrigues (1963) ressalta que, pela primeira vez, “investigadores preparados com os métodos da moderna linguística descritiva passam a estudar sistematicamente línguas indígenas do Brasil. Isto significa que nós estamos testemunhando uma mudança radical, para melhor, neste campo de estudos” (Rodrigues, 1963, p. 9). Apesar disso, o movimento enfraqueceu devido à falta de linguistas, mesmo com cerca de noventa Faculdades de Filosofia oferecendo cursos de Letras. Sobre essa limitação, Rodrigues (1963) pontua:

O Brasil mesmo continua praticamente sem linguistas e sem linguística. [...] A introdução do ensino de linguística em duas ou três universidades começa a contribuir para a criação de ambiente propício à formação de pesquisadores brasileiros no setor linguístico. A estrutura de nosso ensino superior, entretanto, é tal, que dificulta enormemente essa formação. Enquanto as universidades brasileiras não se reformarem, adotando uma estrutura em que seja viável a formação de pesquisadores, o ensino da linguística, que agora aos poucos nelas se vai introduzindo, corre o risco de não conseguir passar de disciplina auxiliar na instrução de professores de línguas modernas e de condenar-se, 34 Uma viagem com a linguística assim, a ficar alheio à tarefa de maior relevância que tem a linguística no Brasil, que é a investigação das dezenas de línguas nativas faladas pelos índios. (Rodrigues, 1963, p.10).

Nos anos seguintes, surgiram oportunidades para a formação de novos linguistas. A chegada de pesquisadores brasileiros formados no exterior e de linguistas estrangeiros que se estabeleceram no Brasil trouxe avanços significativos para o campo da linguística no país.

Ainda hoje, a abordagem sociolinguística variacionista não está plenamente inserida nos currículos dos cursos de Letras, o que compromete significativamente a formação de professores. Para superar essa lacuna, é necessário promover um “ativismo sociolinguístico” que priorize abordagens voltadas para o campo educacional e cultural. Essas iniciativas devem preparar os docentes para serem não apenas sensíveis à pedagogia da variação linguística, mas também capazes de implementar, de maneira efetiva, programas de ensino que valorizem a diversidade linguística nas salas de aula (Freitag, 2016). Assim sendo, Freitag (2016, p. 458) destaca:

A diversidade linguística está presente nas políticas públicas, como nos documentos norteadores das diretrizes curriculares, como os Parâmetros Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), nos documentos norteadores da avaliação de materiais, como o edital do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa (PNLD), e nos programas de avaliação dos cursos de formação inicial, como no edital do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). O grande gargalo, no entanto, é chegar à sala de aula. (Freitag, 2016, p. 458).

Nesse contexto, a formação de professores deve ser entendida como um processo reflexivo, que possibilite a construção de novos saberes voltados ao aprimoramento das práticas pedagógicas. A educação sociolinguística, em especial, exige que os professores reconheçam a língua como um fenômeno heterogêneo, dinâmico e condicionado por seu contexto de uso. Para tanto, é fundamental que o docente compreenda a origem e o desenvolvimento das variedades linguísticas que compõem o cenário brasileiro, entendendo que essas diferenças não representam “erros”, mas sim formas legítimas de expressão, com características e especificidades próprias.

Além disso, a formação docente deve enfatizar a importância da competência linguística do professor, que envolve o domínio dos aspectos fonéticos, fonológicos, sintáticos, morfológicos e semânticos da língua. Essa competência é indispensável para um ensino eficaz, uma vez que orienta as práticas pedagógicas e possibilita que os professores promovam o uso da língua de maneira adequada a diferentes contextos, sejam eles orais ou escritos.

Com o propósito de proporcionar uma nova abordagem para o ensino da língua, Bortoni-Ricardo (2005) apresenta seis princípios que servem como diretrizes para o trabalho da sociolinguística nas escolas. Esses princípios são os seguintes:

1º princípio: a influência da escola na aquisição da língua deve considerar os estilos mais formais, e monitorados. É no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm influência. [...] A tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua que exigem mais atenção e maior grau de planejamento.

2º princípio: relaciona-se ao caráter sociossimbólico das regras variáveis. Regras não estão associadas à avaliação negativa na sociedade, não são objeto de correção na escola, e, portanto, não vão influir consistentemente nos estilos monitorados.

3º princípio: refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social. No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e a dicotomia rural-urbano. Pode-se dizer que o principal fator de variação linguística no Brasil é a desigualdade social, cabendo a escola promover o acesso aos bens culturais, inclusive o linguístico.

4º princípio: os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Para a realização de eventos de oralidade podemos nos valer de estudos mais casuais. Desta forma, em lugar da dicotomia entre português “culto” e português “ruim” institui-se na escola a dicotomia entre letramento e oralidade.

5º princípio: a autora postula que a descrição da variação sociolinguística educacional não poder ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. O ponto de partida da sociolinguística educacional implica na avaliação do significado social que toda variação tem.

6º princípio - refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade que ela reflete. Esse princípio considera que a relação social entre os falantes e as desigualdades sociais são responsáveis pelas limitações aos bens culturais promovendo a perpetuação das normas de prestígio social. (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 131-133).

Com base nesses princípios, o professor dispõe de caminhos claros para abordar questões linguísticas e culturais no ensino da língua. A proposta não visa promover a hegemonia de uma variação em detrimento de outra, mas criar um ambiente de respeito e valorização das diversidades linguísticas.

Bortoni-Ricardo também enfatiza a importância dos eventos de letramento em sala de aula. Segundo Heath (1983), esses eventos podem ser definidos como “*qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação*” (Heath, 1983, p. 93). Nesse contexto, espera-se que os textos escritos exijam um estilo mais monitorado e formal, enquanto os eventos de oralidade podem permitir abordagens mais espontâneas e casuais.

Esses eventos de letramento e oralidade criam oportunidades para que alunos e professores reavaliem posturas dicotômicas, ampliando territórios de debate e promovendo mudanças sociais. Eles possibilitam a expansão dos conhecimentos linguísticos e culturais, fomentando práticas educativas que favorecem uma visão inclusiva e transformadora do ensino da língua.

Quanto maior for o conhecimento do professor sobre a língua padrão e não padrão, variações e variantes, maior será sua capacidade de intervir de maneira eficaz no ensino. Em sua obra *Educação em língua materna: A sociolinguística na sala de aula*, Bortoni-Ricardo (2004) propõe uma estratégia baseada em dois componentes fundamentais: identificação e conscientização. O primeiro componente requer que o professor possua um conhecimento

abrangente do sistema linguístico, compreendendo as variações e seus contextos sociais e culturais.

Já o segundo componente, segundo Bortoni-Ricardo, implica em “conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 42). A monitoração linguística refere-se ao grau de formalidade necessário em diferentes situações comunicativas. Por exemplo, em eventos de oralidade, o monitoramento tende a ser menor, permitindo ao aluno o uso de variações linguísticas mais informais. Já em eventos de letramento, o monitoramento aumenta, orientando o aluno a utilizar a norma padrão com maior rigor.

Além disso, o professor deve ser cauteloso ao abordar questões linguísticas em sala de aula, evitando intervenções que desconsiderem os fatores que influenciam a língua. Como Bortoni-Ricardo ressalta, “às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 42). Essa atenção reflete a importância da formação docente em promover estratégias adaptadas às especificidades linguísticas dos alunos.

Cyranka (2015) também enfatiza a necessidade de uma abordagem pedagógica que respeite a experiência linguística dos alunos. Ele destaca que o papel do professor não é ensinar algo que os alunos já sabem, mas ampliar sua competência comunicativa:

[...] lembrar, antes de tudo, de que não vai “ensinar” o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa. (Cyranka, 2015, p. 35).

Diante dessas considerações, fica evidente que a Sociolinguística pode contribuir de maneira significativa para as aulas de língua portuguesa. Seu papel é essencial no tratamento das variações linguísticas presentes não apenas no contexto escolar, mas também em toda a sociedade, considerando que o Brasil é um país marcado pela diversidade cultural e linguística. Portanto, é fundamental que alunos e professores adquiram conhecimentos sólidos sobre os pressupostos básicos da Sociolinguística Educacional. Para os professores, espera-se que desenvolvam uma pedagogia que contemple tanto a variação linguística presente nas salas de aula quanto as variações funcionais das estruturas da língua, tema que será aprofundado no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2 – UM OLHAR PARA A VARIAÇÃO DISCURSIVA

Este capítulo aborda o domínio funcional da sequenciação temporal, com foco na variação discursiva e no funcionamento das variantes analisadas. Além disso, explora o processo de gramaticalização dos sequenciadores temporais, cuja função é articular enunciados, contribuindo para a construção de sentido em um dado discurso. Dessa forma, destaca-se o repertório de estratégias comunicativas que esses elementos possibilitam, considerando as diferentes situações de interação.

### *2.1 A sequenciação temporal em destaque*

A variação linguística pode ocorrer em diferentes níveis da língua, abrangendo desde o fonético-fonológico até o discursivo. As variantes discursivas, por exemplo, são instrumentos que organizam o discurso do falante, sendo condicionadas por fatores internos e externos à língua. Por isso, essas variantes refletem a heterogeneidade linguística e podem sofrer alterações ao longo do tempo.

De acordo com Pichler (2010), as formas gramaticais com funções discursivas são recursos essenciais para a construção e interpretação de discursos, além de desempenharem um papel central na manutenção de diálogos. Esses mecanismos permitem ao falante estabelecer uma continuidade no enunciado, garantindo a coesão e a coerência do discurso. Assim, as escolhas feitas pelo falante estão diretamente relacionadas ao contexto em que ocorre a interação. Weinreich, Labov e Herzog (WLH) corroboram essa ideia ao afirmarem que:

As escolhas que um falante faz entre variantes de uma determinada variável linguística não são aleatórias; uma vez submetidas à quantificação, revelam padrões regulares de distribuição no que se refere a fatores contextuais que a impactam, ou seja, a heterogeneidade linguística é ordenada (cf. Weinreich; Labov, Herzog, 2006 [1968]).

No domínio do discurso, observa-se, tanto na fala quanto na escrita, que a produção discursiva está intrinsecamente ligada à atividade humana (Marcuschi, 2000). Essas práticas discursivas estão vinculadas aos diferentes gêneros textuais, alguns com aplicabilidade tanto na modalidade oral quanto escrita, enquanto outros se restringem a apenas uma dessas formas de expressão.

De acordo com Bronckart (1999), a estrutura narrativa é caracterizada pela marcação temporal cronológica e pelo destaque dado aos agentes das ações. Na narrativa, as ações têm papel predominante, enquanto as descrições de situações e estados aparecem subordinadas a elas.

Labov e Waletzky (1967) identificam três tipos de narrativa: narrativa mínima (composta por uma única junção temporal), narrativa completa (que apresenta começo, meio e fim, relatando a trama sem emitir opiniões) e narrativa plenamente desenvolvida (que inclui comentários ou pontos de vista do narrador ou de outros personagens sobre os acontecimentos). De acordo com os autores, a estrutura de uma narrativa completa é composta pelas seguintes seções: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. Posteriormente, Labov (1972) acrescentou o elemento resumo, totalizando seis seções:

1. Resumo: sintetiza a história em uma ou duas orações e serve para despertar o interesse da audiência, através de frases exclamativas, de expressões emotivas e de enfáticos juízos de valor;
2. Orientação: um estado de coisas é apresentado, estado esse que pode ser considerado equilibrado, não em si mesmo, mas, na medida em que a sequência da história vai nele introduzir uma perturbação. Aqui o narrador informa sobre o tempo, o lugar, os personagens e a situação inicial;
3. Complicação: introduz exatamente essa perturbação e cria uma tensão. É o núcleo da narrativa, pois sem ela não existe história. A partir da complicação, são desencadeados os acontecimentos (ações);
4. Avaliação: revela a importância do episódio narrado, geralmente expressa em comentários, opiniões, reflexões e ponderações sobre os acontecimentos vivenciados pelo narrador ou por outra pessoa. É o meio usado pelo narrador para indicar a razão de ser da narrativa;
5. Resolução: indica o fim da narrativa, ou seja, é o desenlace dos acontecimentos. Tem como objetivo maior satisfazer a expectativa do ouvinte quanto ao desfecho da história;
6. Coda: marca o fim da narração e é separada da resolução por uma junção temporal, é uma espécie de arremate da narrativa.

Além disso, as narrativas são caracterizadas pela sequenciação cronológica de eventos, com tempos bem definidos. Segundo Givón (1993), trata-se de um tipo de discurso menos marcado, sendo mais frequente na comunicação humana e exigindo menor esforço cognitivo para processamento e percepção. O autor sugere que os elementos mais marcados, estruturalmente mais complexos, demandam maior esforço cognitivo, enquanto os menos marcados possuem uma estrutura mais simples.

A questão da marcação está intimamente ligada ao contexto da interação, sendo influenciada por fatores comunicativos, socioculturais, cognitivos e até mesmo biológicos, os quais determinam os tipos de discurso produzidos.

A narrativa é um tipo de discurso menos marcado, pois envolve experiências vivenciadas pelo falante. Quando comparada ao relato de opinião, por exemplo, evidencia-se que este último apresenta maior complexidade discursiva. O relato de opinião consiste na exposição de pontos de vista sobre determinado fato ou assunto, geralmente relacionado ao tempo presente, sem seguir uma ordem sequencial e apoiando-se predominantemente na fala. Essa maior complexidade coloca o relato de opinião como um tipo de discurso mais marcado.

As relações semânticas nos textos narrativos são organizadas pela sequenciação de eventos e informações temporais, como o que foi dito antes e o que virá depois. Essa interação coesiva é responsável por indicar a ordem cronológica das ações narradas e garantir a ordenação discursiva. A sequenciação temporal exerce a função geral de sequenciação retroativa-propulsora, que compreende os “movimentos simultâneos de retroagir – guiando a atenção para trás – e de propulsão – guiando a atenção para a frente” (Tavares, 2003, p. 19). Sua principal função é estabelecer conexões entre enunciados passados e futuros, em que o segundo se baseia no primeiro para ser formulado, articulados pelos conectores sequenciadores temporais. Esses conectores criam a expectativa por novas informações e articulam as relações entre os enunciados. Tavares (2016) observa:

A sequenciação temporal possui um traço de significado a mais, pois indica a cronologia dos eventos narrados, colocando em evidência não apenas a ordenação discursiva, mas também a ordenação temporal cronológica. Não exige, por conseguinte, um processamento cognitivo árduo, uma vez que está relacionada a experiências mais básicas dos seres humanos com a realidade circundante, com o mundo que se oferece aos sentidos. Por essa razão, a sequenciação temporal pode ser tomada como pouco complexa, embora, por conta do traço temporal, exija mais esforço cognitivo que a sequenciação textual. (Tavares, 2016, p. 112)

No campo da variação discursiva, as preferências pelo uso de determinados sequenciadores refletem tanto fatores de uma comunidade linguística quanto aspectos relacionados ao gênero textual. Por isso, as variáveis discursivas compartilham características com outros níveis da gramática, sendo que:

- (i) revelam heterogeneidade ordenada, e, portanto, podem ser controladas quantitativamente;
- (ii) correlacionam-se a categorias sociodemográficas;
- (iii) mesmo sendo comparativamente menos frequentes, podem envolver mais variação socialmente estratificada do que variáveis fonológicas;

(iv) indexam identidades sociais, atuando, assim, na negociação de estilos específicos ao grupo (Tavares, 2021, p. 51).

Estudos diversos têm abordado os fenômenos discursivos relacionados à sequenciação retroativa-propulsora, com ênfase nos sequenciadores E, AÍ e ENTÃO, considerados variantes. Alguns desses trabalhos exploraram o uso desses sequenciadores como variáveis discursivas. Görski e Tavares (2003) investigaram as funções desempenhadas pelos sequenciadores em relação à sequenciação textual e à introdução de consequência.

Os dados foram extraídos de artigos de opinião produzidos por candidatos ao vestibular de 2001 da Universidade Federal de Santa Catarina, identificando 13 sequenciadores diferentes: e, aí, por isso, então, enfim, assim, portanto, sendo assim, pois, por fim, desta forma, em consequência, conseqüentemente. Neste estudo, o E predominou, representando 61% de um total de 153 ocorrências. Outros dois conectores, POR ISSO e ENTÃO, tiveram menor relevância, com 8% e 7% dos dados, respectivamente. O sequenciador AÍ foi registrado apenas uma vez. Para as autoras, esses resultados indicam que os candidatos ao vestibular demonstraram desconhecimento ou limitação no domínio de outros conectores existentes.

Vieira (2016) investigou o fenômeno variável da sequenciação dos conectores AÍ, DAÍ e ENTÃO na fala de paulistas e campo-grandenses. Em seu estudo, o programa de análise estatística identificou como variáveis relevantes o aspecto gramatical, a sequência discursiva e a escolaridade. A autora constatou uma preferência dos falantes pela variante ENTÃO, especialmente entre universitários, sugerindo que essa variante é associada a maior prestígio. Além disso, Vieira concluiu que o uso do ENTÃO é menos frequente na segunda faixa etária, apontando para uma possível mudança linguística em andamento.

Freitag *et al.* (2013) analisaram os conectores E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS a partir de dados da amostra Fala&Escrita (Sergipe), composta por 80 textos de alunos do sexto e do nono anos do ensino fundamental II e do ensino médio. No total, foram coletados 205 exemplos de uso: 160 do E, 23 do AÍ, 11 do ENTÃO e 11 do DEPOIS. No sexto ano, o E apareceu em 67,6% dos casos, enquanto o AÍ representou 25,7% dos conectores mais utilizados. No nono ano, o AÍ obteve apenas 2,7% dos dados, enquanto o E predominou com 83,8%. Já no ensino médio, a frequência do AÍ permaneceu baixa (5%), enquanto a do E continuou elevada (85%). Esses resultados evidenciam um contraste entre as diferentes etapas do ensino, sugerindo que o domínio dos conectores varia conforme o nível de escolaridade.

Silva (2013) propôs um teste de atitude linguística aplicado a dois grupos de alunos do ensino fundamental II e a seus respectivos professores de língua portuguesa. A pesquisa contou com a participação de 64 alunos de duas escolas municipais de Natal, distribuídos por gênero

(feminino e masculino) e nível de escolaridade (sexto e nono anos do ensino fundamental II). O teste abordou a possibilidade de uso dos conectores E, AÍ e ENTÃO em situações de interação formais e informais. Os resultados apresentaram os seguintes aspectos relevantes:

- (i) O AÍ foi avaliado pelos alunos como um conector impróprio para contextos formais, embora amplamente aceito em situações informais, tanto na fala quanto na escrita.
- (ii) Os conectores E e ENTÃO foram considerados adequados para contextos formais e informais.
- (iii) Um dos professores de língua portuguesa defendeu que o uso do AÍ como conector deveria ser restringido a contextos informais, evitando-se seu uso em situações formais de fala e escrita.
- (iv) O outro professor sugeriu que o AÍ fosse evitado em quaisquer situações, mesmo nas de registro informal.

De acordo com Labov (1972), as taxas de ocorrência de variantes consideradas de menor prestígio estão diretamente relacionadas ao papel que os falantes assumem na sociedade. Essas variantes exigem maior atenção em contextos de maior formalidade, o que não significa que os falantes as evitem completamente, mas sim que monitoram seu uso de acordo com a situação comunicativa.

## ***2.2 O domínio funcional da sequenciação de informações***

A principal função da língua é comunicar. Independentemente do tipo de discurso, é essencial que as informações sinalizem uma ordem e estabeleçam uma conexão coesa entre os enunciados. Essa organização é indispensável para garantir uma relação significativa entre as ideias e assegurar o entendimento do texto como um todo. A sequenciação de informações evidencia a relação entre eventos antecedentes e subsequentes, guiando o leitor ou ouvinte ao longo do desenvolvimento do conteúdo, seja na fala ou na escrita.

O domínio funcional, classificado como retroativo-propulsor de informações, desempenha um papel crucial na manutenção da continuidade entre os eventos. Sua função semântico-pragmática, de natureza gramatical, é realizada linguisticamente por meio de diversas formas. Givón (1984, 2001, 2002, entre outros) introduz a noção de domínio funcional como referência às funções gramaticais em uma escala mais ampla, denominadas de

macrodomínios. Esses domínios abrangem o movimento de introdução de informações em continuidade e consonância com informações previamente apresentadas. Já os microdomínios são áreas mais específicas de atuação funcional. Perceptualmente, Tavares (2002) identifica as seguintes categorias de microdomínios:

- (i) sequenciação textual: uma estratégia coesiva que assinala a ordem pela qual as unidades conectadas sucedem-se ao longo do tempo discursivo;
- (ii) sequenciação temporal: as informações introduzidas sucedem-se temporalmente em relação às informações já dadas;
- (iii) introdução de efeito: as informações introduzidas representam consequência ou conclusão em relação ao que foi dito previamente;
- (iv) retomada: ocorre um movimento de recuperação do fluxo temático anterior, interrompido por uma digressão;
- (v) finalização: ocorre a sinalização do final do tópico/assunto em andamento até então (Tavares, 2002, p. 93).

A sequenciação retroativa-propulsora, no contexto do domínio funcional, conforme Givón (1984), abrange tanto áreas funcionais gerais, os chamados macrodomínios, como o TAM (tempo/aspecto/modalidade), quanto áreas mais específicas, conhecidas como microdomínios. Dependendo da perspectiva adotada, um domínio funcional pode ser categorizado como macrodomínio ou microdomínio.

Esse conceito refere-se a domínios hierarquicamente organizados nas funções gramaticais. Por exemplo, o tempo é considerado um microdomínio em relação ao TAM, que é um macrodomínio. Da mesma forma, a sequenciação retroativa-propulsora pode ser classificada como um microdomínio dentro do macrodomínio da articulação. Este último inclui diferentes tipos de relações conjuntivas, como sequenciação, adversão, concessão e causalidade.

Dentro de cada domínio funcional, há formas que desempenham funções específicas ou que pertencem a um conjunto de elementos “unificados funcionalmente” (Nichols, 1984, p.111), ou seja, com papéis semelhantes. Essas formas atuam como marcas do domínio funcional e representam diferentes camadas desse domínio. Cada “camada” (cf. Hopper, 1991) é composta por formas alternadas, que refletem a estratificação de uma etapa histórica da língua.

Ao longo do tempo, as formas introduzidas na gramática em diferentes períodos foram incorporadas às já existentes, coexistindo e competindo entre si nas comunidades linguísticas. Assim, o surgimento de novas formas não implica o desaparecimento imediato das antigas, pois estas continuam sendo usadas devido a motivações de ordem cognitiva, comunicativa, estrutural e social. Essas forças influenciam o avanço ou o retrocesso no processo de mudança linguística.

Em relação aos contextos de sequenciação, algumas formas linguísticas surgem influenciadas por motivações cognitivas, comunicativas, estruturais e sociais. Os conectivos *E*, *AÍ*, *ENTÃO* e *DEPOIS*, analisados nesta pesquisa, são frequentemente empregados em situações que exigem a sequência de informações. Por meio do processo de gramaticalização — mudança linguística em que itens e construções lexicais adquirem novas funções gramaticais em determinados contextos (cf. Hopper e Traugott, 1993; Heine *et al.*, 1991, conforme citado por Tavares, 1999) —, essas formas assumem papéis de sequenciadores temporais.

Devido à gramaticalização, certas formas podem exercer funções discursivo-pragmáticas por períodos variados, dependendo do contexto de uso. Nessa perspectiva, elas podem ser identificadas como variantes, conforme a Sociolinguística Variacionista. Assim, os sequenciadores [...] operam na “construção” e “interpretação do discurso”, estabelecendo conexões entre os enunciados anteriores e subsequentes, e promovendo relações semântico-pragmáticas (Tavares, 2016, p. 116). Esses elementos linguísticos, como marcas de coesão, auxiliam o ouvinte a perceber as relações de sequenciação entre as informações articuladas pelo falante.

### **2.3 A gramaticalização dos sequenciadores temporais**

O processo de gramaticalização constitui uma mudança em que uma forma linguística adquire outra função gramatical em um contexto comunicativo. Esse fenômeno caracteriza-se por um conjunto de alterações que podem ser pragmáticas, semânticas, morfossintáticas e, em alguns casos, fonológicas. Os estágios de mudança dos sequenciadores temporais seguem um percurso evolutivo que pode ser compreendido como um contínuo: uma organização de formas dispostas ao longo de uma linha imaginária.

A gramaticalização não ocorre de forma abrupta, como se as formas saltassem diretamente de um domínio funcional para outro. Em vez disso, trata-se de um processo lento e gradual, envolvendo estágios de alternância do tipo  $A > A/B > B$  (cf. Hopper, 1998, p. 154, citado por Tavares, 1999). Esse processo de evolução contínua, segundo Tavares (2002), envolve os seguintes mecanismos:

Metáfora: Mecanismo pelo qual dois conceitos são metaforicamente igualados, através da similaridade de percepção de sentidos, estendendo-se o termo usado para um deles - o mais concreto e/ou menos complexo - para a referência ao outro - o mais abstrato e/ou mais complexo.

Metonímia: Ocorre uma transferência semântica entre conceitos contíguos - isto é, presentes no mesmo contexto (a presença pode ser dar na forma de uma inferência) -

, e o termo empregado em referência a um deles passa a ser empregado também para o outro. Um subtipo é a inferência por pressão de informatividade através da qual, por conta de pressões do contexto de uso, um padrão de inferência que ocorre frequentemente com um item particular pode ser habitualizado, incorporando-se ao conjunto de significados comumente exibidas pelo item.

Reanálise: Responsável por re-arranjos sintagmáticos, ocasionando a reinterpretação da organização dos elementos componentes das fórmulas linguísticas, através do estabelecimento de novos "cortes", isto é, novas relações entre palavras e construções distribuídas na cadeia da fala ou da escrita. Seguidamente, o recorte diferenciado do material linguístico implica mudança categorial, isto é, a transferência de um âmbito a outro (por exemplo, de verbo a preposição, de preposição a conjunção, de adjetivo a advérbio, etc).

Analogia: Responsável por re-arranjos paradigmáticos, ocasionando a generalização das novas construções gramaticais para contextos linguísticos diversos. (Tavares, 2022, p. 96)

No caso da gramaticalização de sequenciadores, Heine *et al.* (1991, p. 182) propõem um percurso que destaca a origem espaço-temporal da forma fonte. Segundo essa escala, elementos que inicialmente indicam espaço externo passam, por transferência metafórica, a desempenhar funções como indicadores temporais e, posteriormente, como organizadores do espaço textual:

---

espaço > (tempo) > texto

---

Assim, um item linguístico indicador de espaço pode migrar para funções textuais, como a anáfora discursiva e a conexão entre orações, podendo assumir funções de indicação temporal. Isso reflete o processo que ocorreu com os sequenciadores analisados neste estudo, cujas origens remontam ao latim e que, com o tempo, passaram a representar nuances de sequenciação no português.

A forma E, por exemplo, já nasceu com usos conectivos, conforme apontado por Barreto (1999b), pois provém da conjunção aditiva latina *et*, derivada de um advérbio. Inicialmente, a conjunção conectava palavras e, posteriormente, passou a unir segmentos mais amplos do discurso. Com o tempo, suas funções foram ampliadas, tornando-se uma conjunção sequenciadora utilizada em diversos contextos, codificando uma multiplicidade de matizes. Tavares (2003) sugere um trajeto para a gramaticalização do E:

Talvez *et* tenha trafegado ao longo de níveis de articulação cada vez mais amplos, de acordo com os seguintes passos: ao tornar-se conjunção, interliga inicialmente sintagmas nominais, passando subsequentemente a interligar sintagmas verbais; depois, é estendido para a articulação entre orações, e, num crescente aumento de escopo, principia a marcar a sequenciação entre segmentos e mesmo tópicos discursivos. (Tavares, 2003, p. 140)

Já o AÍ origina-se do latim arcaico, uma forma adverbial com valor anafórico derivada do termo *ibi*, que significa "nesse lugar". Durante o processo de transição do latim para o português, a forma sofreu alterações que culminaram na sua versão atual, mantendo desde sua origem empregos locativos e temporais. Segundo Tavares (2003), devido a essa herança, é provável que o AÍ tenha se estabelecido na sequenciação retroativo-propulsora. Nesse percurso, elementos que inicialmente indicavam espaço externo passaram a ser utilizados como marcadores temporais. Assim, o AÍ anafórico temporal deu origem à forma que atua como conector sequenciador temporal, destacando a ordenação cronológica dos eventos e estabelecendo interligações entre as partes do texto.

O sequenciador ENTÃO é derivado do advérbio latino *intunc* (*in + tunc*), que fazia referência ao tempo, como "nesse momento" ou "nessa ocasião". Essa forma já pode ser identificada nos primeiros textos escritos em português, incluindo registros da região de Florianópolis, onde exibe a função de sequenciação retroativo-propulsora. Segundo Tavares (2003), a mais antiga função desempenhada pelo ENTÃO no português foi a de anáfora temporal:

O então, como anafórico temporal, aponta para um espaço de tempo mencionado anteriormente, estabelecendo, com o termo ou construção que primeiro referiu tal período de tempo, uma relação de co-referência à semelhança do que ocorre com aí anafórico temporal (Tavares, 2003, p. 169).

A partir desse ponto, o ENTÃO passou por um processo semelhante ao do sequenciador AÍ, no qual a anáfora temporal deu origem a seus usos como sequenciador temporal. Com essa migração funcional, o ENTÃO ampliou sua aplicação para diversos contextos dentro do domínio da sequenciação.

No caso do sequenciador DEPOIS, sua origem está atrelada ao valor de advérbio, com significado de "mais tarde" ou "em seguida". Para a gramática, essa forma está vinculada à noção de tempo como circunstanciador temporal, além de atuar como conector temporal. Em outros contextos, o DEPOIS exerce a função de progressão textual, contribuindo para a ordem dos eventos narrados. Assim como outros sequenciadores, o DEPOIS passou por um processo de gramaticalização, assumindo novas funções gramaticais.

A transição de funções para o papel de sequenciador temporal pode ser representada, conforme Tavares (1999, p. 134), pelo percurso "tempo > conexão textual". Esse percurso reflete o movimento em que formas indicadoras de tempo passam a estabelecer interligações entre partes do texto, de modo que o evento introduzido ocorre após o anterior. Nesse processo, a sequenciação temporal preserva traços anafóricos, apontando para períodos de tempo já mencionados.

No movimento anafórico/catafórico da sequenciação, observa-se uma simultaneidade de ações: o discurso se volta para enunciados passados, como fonte de informações, enquanto direciona a atenção para enunciados futuros. (Tavares, 2003). Esse processo resulta na formação de novas formas gramaticais em ciclos lentos e graduais, mas com funções que se diferenciam minimamente em cada etapa.

No nível discursivo, as formas gramaticais desempenham três tipos principais de funções: textuais, interacionais e atitudinais (cf. Andersen, 2016; Pichler, 2016; Waters, 2016). Essas formas “articulam enunciados, regulam as relações entre parceiros na conversação, refletem e facilitam o processo de formulação ou expressam atitudes do falante.” (Freitag *et al.*, 2013).

As formas discursivo-pragmáticas só podem ser compreendidas como gramaticais dentro de uma visão ampliada da gramática, que considera outras funções além das textuais. Nesse sentido, Pichler (2013) afirma que: “[...] a distribuição sintática, as propriedades linguísticas e a multifuncionalidade dos traços discursivo-pragmáticos demonstram que eles indubitavelmente constituem elementos integrais e indispensáveis do sistema linguístico nuclear.” (Pichler, 2013, p. 7)

Além disso, Pichler enfatiza que as formas gramaticais são: “[...] obrigatórias em termos de sua contribuição pragmática e interacional ao discurso.” (Pichler, 2013, p. 8). Portanto, em interações linguísticas, as formas discursivas são indispensáveis na construção de atos de fala, ainda que sua exigência não recaia exclusivamente na estrutura. Nesse contexto, é possível analisar as escolhas feitas pelos usuários da língua, sejam elas conscientes ou inconscientes.

### 2.3.1 *Sequenciadores temporais*

As relações semântico-pragmáticas são definidas por Tavares (2003) como subfunções da sequenciação retroativo-propulsora. Seus efeitos contextuais podem ser alcançados a partir de indicativos do que foi mencionado anteriormente, do que se seguiu, de inferências e implicaturas em jogo no momento da interação. A sequenciação temporal insere-se nesse campo semântico, apresentando "eventos no discurso de acordo com a ordem em que ocorreram no tempo, envolvendo a pressuposição de que o segundo evento ocorreu mais tarde em relação ao primeiro" (Tavares, 2010, p. 203). Portanto, sua função é marcar a cronologia dos eventos narrados, abrangendo não apenas a ordenação discursiva, mas também a temporal. Por isso, os sequenciadores temporais podem desempenhar o papel de marcadores discursivos.

Segundo Risso (2006, p. 448), o marcador discursivo atua como um articulador das partes do texto, apresentando informações e facilitando o processo de sequenciamento e estruturação interna dos segmentos tópicos. Sua utilização não exige um processamento cognitivo intenso, pois está relacionada às experiências mais básicas dos indivíduos. Dessa forma, a sequenciação temporal pode ser vista como pouco complexa, desempenhando uma função de marcação intermediária, próxima da baixa marcação. De acordo com Givón (1995, p. 28), há três critérios básicos para a marcação:

- (a) complexidade estrutural: a estrutura marcada tende a ser mais complexa (ou maior) que a não marcada;
- (b) distribuição de frequência: a categoria marcada tende a ser menos frequente que a não marcada;
- (c) complexidade cognitiva: a categoria marcada tende a ser cognitivamente mais complexa, em termos de demandar maior atenção, mais esforço mental e tempo de processamento, que a não marcada (Givón, 1995, p. 28).

Assim, o sequenciador temporal pode apresentar maior ou menor grau de marcação, o que determina sua preferência de uso em certos contextos, em detrimento de outros sequenciadores. Dessa forma, espera-se que fatores mais marcados favoreçam o uso de sequenciadores também mais marcados, enquanto fatores menos marcados propiciam o uso de sequenciadores com menor marcação. Tavares (2003) propõe um contínuo de marcação envolvendo os tipos de discurso:

- (i) parte da sequenciação de eventos passados, delimitados temporalmente e não durativos, o que é típico da narrativa;
- (ii) passa pela sequenciação de eventos não delimitados e durativos, como no discurso de procedimentos e na descrição de vida;
- (iii) chega à ordenação de informações relativas às propriedades de um elemento ou à ordenação de argumentos e opiniões, típicas da descrição e da argumentação, respectivamente. (Tavares, 2003, p.199)

Os sequenciadores temporais são recorrentes em textos narrativos devido ao seu papel na sequenciação de eventos. Tanto na fala quanto na escrita, é possível perceber sua relação com o desencadeamento e a continuidade de informações. A sequência narrativa é composta por relatos de acontecimentos ocorridos no passado, nos quais surgem detalhes de ambientes e pessoas, além de uma sucessão de fatos temporais que demonstram a evolução no tempo. Vieira (2016) caracterizou sequências narrativas como qualquer tipo de relato feito no passado, que pode ou não se prolongar no presente. Para a autora, seja qual for o tipo de passado, todos se relacionam com eventos ou ações que envolvem tempo, espaço e movimento.

Uma sequência narrativa é amplamente recorrente em entrevistas sociolinguísticas, por exemplo, porque o roteiro das perguntas feitas ao informante geralmente o leva a relatar ou

narrar fatos que ocorreram em determinado tempo e local, incluindo na narrativa as pessoas de sua convivência. Os assuntos abordados nos contextos narrativos das entrevistas, em sua maioria, estão relacionados a traços mais próximos das experiências humanas com o mundo real, evidenciando uma espécie de “movimento”. O contexto narrativo é caracterizado por uma dinamicidade nas sequências cronológicas, ou seja, há sempre algo acontecendo que indica algum movimento ou ação, representados principalmente pelo uso dos verbos.

Labov (2001) define a narrativa como um método de recapitulação da experiência passada, realizado por meio do alinhamento entre uma sequência de proposições e uma sequência de situações que ocorreram. Esse processo seria a verbalização de experiências, referindo-se a situações passadas armazenadas na memória do narrador. O princípio fundamental é a presença de sequenciadores temporais, que organizam as ações em uma ordem sequencial. Para o falante, esse processo está intrinsecamente ligado às emoções, que, já estruturadas cognitivamente, são acionadas ao recontar suas vivências. Nesse contexto, o narrador organiza os eventos e realiza substituições de sequenciadores, aproximando-se de um registro mais informal. Ainda, o autor explora esse aspecto em suas pesquisas, observando que o narrador dispõe de um armazenamento de eventos que reelabora e rearranja conforme seus interesses, conferindo um formato coeso ao discurso.

Dessa forma, os sequenciadores temporais garantem uma relação significativa e coesa entre as partes do texto, sendo caracterizados como recursos linguísticos aplicáveis tanto na oralidade quanto na escrita. Contudo, pesquisas realizadas por Tavares, Görski e Tavares (2003) e Freitag *et al.* (2013) revelaram que certos sequenciadores demonstraram maior afinidade com o discurso oral. Por exemplo, o *AÍ* mostrou-se predominante em eventos cotidianos e em relatos de narrativas curtas, enquanto o *E* foi mais recorrente em narrativas formais na escrita.

Na próxima seção, serão analisados os sequenciadores temporais encontrados no *corpus* composto por redações de alunos do Ensino Fundamental, considerados como variantes em uma análise linguística.

#### **2.4. *E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS: variantes de uma mesma variável***

A variação linguística refere-se ao processo em que duas formas podem ocorrer no mesmo contexto linguístico, mantendo o mesmo valor referencial ou significado. Para que a variação ocorra, dois requisitos devem ser cumpridos: as formas envolvidas precisam ser intercambiáveis no mesmo contexto e preservar o mesmo significado. A variável é o ponto na

gramática onde a variação se localiza; neste caso, os sequenciadores temporais. Já as variantes dessa variável são as formas individuais que concorrem para expressá-la, como E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS.

O objetivo desta seção é demonstrar que os sequenciadores analisados são variantes de uma mesma variável, a partir dos exemplos apresentados. Os excertos a seguir (1 a 4) ilustram o uso do AÍ com valor de sequenciação temporal, seguidos de tentativas de substituição por outras formas analisadas que desempenham a mesma função.

Os fragmentos do *corpus* utilizam nomes fictícios para identificar os autores, seguidos do ano escolar e do tipo de escola: Escola Rural (ER) ou Escola Urbana (EU).

(1) “ele foi jogar bola aí os pais dele decidiu ir fazer compras foi passando o tempo e ele foi crescendo. Um dia ele estava passeando aí tinha um cachorro muito bravo e o cachorro começou a correr.” (Ana - 5ER)

(2) ele foi jogar bola então os pais dele decidiu ir fazer compras, foi passando o tempo e ele foi crescendo. Um dia ele estava passeando então tinha um cachorro muito bravo e o cachorro começou a correr.

(3) ele foi jogar bola então os pais dele decidiu ir fazer compras, foi passando o tempo e ele foi crescendo. Um dia ele estava passeando então tinha um cachorro muito bravo e o cachorro começou a correr.

(4) ele foi jogar bola e os pais dele decidiu ir fazer compras, foi passando o tempo e ele foi crescendo. Um dia ele estava passeando e tinha um cachorro muito bravo e o cachorro começou a correr.

No exemplo (1), a variante AÍ atua como sequenciador temporal, acrescentando informações às sentenças. Nos excertos (2), (3) e (4), observamos substituições por ENTÃO, DEPOIS e E, respectivamente. A troca do AÍ, forma original do período, não alterou o sentido das orações, demonstrando que essas formas são intercambiáveis sem prejuízo semântico, caracterizando-se como variantes da mesma variável.

Outro exemplo é apresentado nos excertos (5) a (8), onde os sequenciadores ENTÃO, DEPOIS, AÍ e E também operam como variantes:

- (5) “Pedro viu uma criança chorando e ele tinha um pirulito então ele pegou o pirulito e deu para a criança e ela parou de chorar, então ele olhou no relógio e viu que estava atrasado.” (José – 5EU).
- (6) Pedro viu uma criança chorando e ele tinha um pirulito depois ele pegou o pirulito e deu para a criança e ela parou de chorar, depois ele olhou no relógio e viu que estava atrasado.
- (7) Pedro viu uma criança chorando e ele tinha um pirulito aí ele pegou o pirulito e deu para a criança e ela parou de chorar, aí ele olhou no relógio e viu que estava atrasado.
- (8) Pedro viu uma criança chorando e ele tinha um pirulito e ele pegou o pirulito e deu para a criança e ela parou de chorar, e ele olhou no relógio e viu que estava atrasado.” (José – 5EU)

Nos exemplos acima, observa-se que as substituições realizadas entre os sequenciadores ENTÃO, DEPOIS, AÍ e E mantêm a sucessão cronológica das informações e não comprometem o sentido geral do texto.

No excerto (9), a variante DEPOIS desempenha função similar, sendo substituída pelos outros sequenciadores sem alterar a coerência semântica:

- (9) "chegando lá encontramos meu primo, só conversarmos depois fizemos as compras e voltamos pra casa, depois meu marido foi jogar bola” (Maria – 5EU)
- (10) Chegando lá encontramos meu primo, só conversarmos e fizemos as compras e voltamos pra casa e meu marido foi jogar bola.
- (11) Chegando lá encontramos meu primo, só conversarmos aí fizemos as compras e voltamos pra casa aí meu marido foi jogar bola”
- (12) Chegando lá encontramos meu primo, só conversarmos então fizemos as compras e voltamos pra casa então meu marido foi jogar bola”

Finalmente, em (13) a (16), o sequenciador E também evidencia a sua intercambialidade com ENTÃO, AÍ e DEPOIS, sem prejuízo para a organização e o significado do texto:

- (13) " Em (13), temos o E trazendo indicações temporais que apontam para uma sequenciação de eventos em que, as trocas feitas pelo ENTÃO e o AÍ em nada mudou o sentido dos excertos.
- (14) “Seu chefe brigou com ele. E quando Vitor sentou para trabalhar, seus colegas amassaram os papeis e jogaram no Vitor, e o Vitor teve que correr de seus colegas.” (Julia – 5 EU)
- (15) Seu chefe brigou com ele. Então quando Vitor sentou para trabalhar, seus colegas amassaram os papeis e jogaram no Vitor, então o Vitor teve que correr de seus colegas.
- (16) Seu chefe brigou com ele. Aí quando Vitor sentou para trabalhar, seus colegas amassaram os papeis e jogaram no Vitor, aí o Vitor teve que correr de seus colegas.
- (17) Seu chefe brigou com ele. Depois, quando Vitor sentou para trabalhar, seus colegas amassaram os papeis e jogaram no Vitor. Depois o Vitor teve que correr de seus colegas.

Em todos os casos, E, AÍ, DEPOIS e ENTÃO desempenham funções de sequenciação temporal equivalentes, demonstrando que são, de fato, variantes de uma mesma variável.

### ***2.5 A sequenciação temporal nas redações do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental***

As variáveis discursivas desempenham funções em comum, sendo uma delas a indicação de sequenciação temporal, que, no nível discursivo, pode ser considerada uma forma variante. Na escola, algumas dessas variantes recebem pouca atenção, sendo frequentemente classificadas como propriedades informais e, por isso, consideradas inadequadas para o uso em situações de escrita. No entanto, tais variáveis discursivas, assim como as de outros níveis da gramática, revelam uma heterogeneidade ordenada.

Devido à alta frequência de uso na oralidade cotidiana, alguns itens acabam surgindo nos textos escritos dos alunos como marcas discursivas da oralidade. Esse é o caso de certos sequenciadores rejeitados pela escola no ensino da competência escrita, frequentemente tidos como inadequados pela gramática normativa. Contudo, mesmo sendo considerados de menor prestígio, esses sequenciadores aparecem com regularidade em textos escolares, como contos, romances infantojuvenis e adultos, peças teatrais, histórias em quadrinhos, tirinhas, transcrições de entrevistas em jornais e revistas, além de letras de música (Tavares, 2013). O problema, porém, não reside na utilização desses sequenciadores em textos escritos, mas na repetição exagerada e na dificuldade de adequá-los ao tipo de discurso comunicativo.

As investigações realizadas no campo educacional possuem grande relevância para compreender as relações entre os usos linguísticos e os contextos sociais. Muitas deficiências nos procedimentos e abordagens no campo discursivo podem ser superadas ao adotar uma postura investigativa no tratamento da variação linguística. Por meio das pesquisas, o professor pode buscar dados para:

[...] apresentar ao aluno as formas linguísticas em seus contextos de uso e todas as implicações desse uso, o que envolve desde quem usa, quando usa, por que usa, em que gêneros, modalidades, com que efeito, com que intenção, e qual avaliação a comunidade tende a ter a respeito desses usos (Tavares, 2008, p. 345).

As descobertas realizadas podem orientar práticas que superem as tradicionais aulas de Língua Portuguesa, em que o tratamento dado aos conectores se limita, em geral, a atividades de reconhecimento de suas funções, sem incentivar sua utilização na produção textual. Os dados coletados a partir de pesquisas sobre variação linguística contribuem para a elaboração de materiais didáticos capazes de refletir a diversidade linguística, além de promover reflexões sobre o funcionamento dos conectores com base em textos variados.

Nesta pesquisa, foram considerados os sequenciadores mais utilizados pelos alunos em estruturas narrativas propostas para produção textual. Os dados obtidos permitiram analisar se as variáveis influenciam as escolhas das variantes e identificar carências no ensino das relações semânticas. Com base nos resultados, também são fornecidas sugestões para a abordagem dos sequenciadores, destacando problemas detectados nas análises e formas pelas quais a escola pode contribuir para superá-los.

Figura 1 – Produção de texto do estudante Davi – 5ER

era uma vez tinha um bebê que tava chorando ele não parava e a mãe foi lá e ele parou de chora passou um tempo e os pais foi matricular ele na escola ia a moça perguntou: Qual é o nome Qual é a idade terminou de pergunta e amanhã ele vai já poder vim, aí já no outro dia ele foi para Escola eles foram cantar o hino aí ele cresceu, ele foi joga bola aí os pais dele decidiu ir fazer compras foi passando o tempo e ele foi crescendo. Um dia ele tava passeando aí tinha um cachorro muito bravo

Fonte: Dados da autora.

Quadro 1 – Figura 1 - Produção de texto do estudante Davi – 5ER

Era uma vez tinha um bebê que tava chorando ele não parava e a mãe foi lá e ele parou de chora passou um tempo e os pais foi matricular ele na escola ia a moça perguntou Qual é o nome Qual é a idade terminou de pergunta e amanhã ele vai já poder vim, **aí** já no outro dia ele foi para Escola eles foram cantar o hino **aí** ele cresceu, ele foi joga bola **aí** os pais dele decidiu ir fazer compras foi passando o tempo e ele foi crescendo. Um dia ele tava passeando **aí** tinha um cachorro muito bravo.

Fonte: Dados da Autora

Figura 2 – Produção de texto da estudante Luísa – 5ER

Era uma vez um homem ele estava muito atarefado para o trabalho ele passou por uma família fazendo compras depois passou pelas três chaves cantando depois um bebê chorando um pedaço de antioch e ali uma mulher que estava trabalhando... Ela amateu e amateu dele que passou ele conseguiu chegar no trabalho e ficando ali por alguns minutos... e depois foi dormir.

Fonte: Dados da autora.

Quadro 2 - Figura 2: Produção de texto da estudante Luísa – 5ER

Era uma vez um homem ele estava muito atrasado para o trabalho, ele passou pela uma família fazendo compras, **depois** passou pelas três crianças cantando, **depois** um bebê chorando, um jogador de futebol e pela uma mulher a que era do trabalho ela anotou o nome dele no papel ele conseguiu chegar no trabalho e fingindo deu para jogar futebol e passou o dia inteiro assistindo futebol e **depois** foi dormi.

Fonte: Dados da autora.

Na Figura 1, observa-se que o aluno utilizou os sequenciadores *AÍ* e *E*. O sequenciador *AÍ* foi usado para dar sequência cronológica aos segmentos narrados, evidenciando a marca da oralidade presente no texto. Já o *E* foi empregado para conectar eventos consecutivos. No entanto, percebe-se o uso excessivo do sequenciador *E*, o que gerou problemas de ordem discursiva. Isso evidencia que o aluno ainda não domina outros conectores que poderiam enriquecer o texto com maior coerência e intencionalidade.

Na Figura 2, o aluno empregou o sequenciador *DEPOIS* para ordenar os eventos narrados. Contudo, é possível notar que o estudante desconhece outros sequenciadores que poderiam ser usados para conferir maior variedade e fluidez à narrativa.

Essa pesquisa, portanto, contribui para o exercício da análise linguística no contexto da produção textual, possibilitando reflexões sobre as funções dos sequenciadores e as alternativas de uso que podem favorecer o desenvolvimento do domínio discursivo.

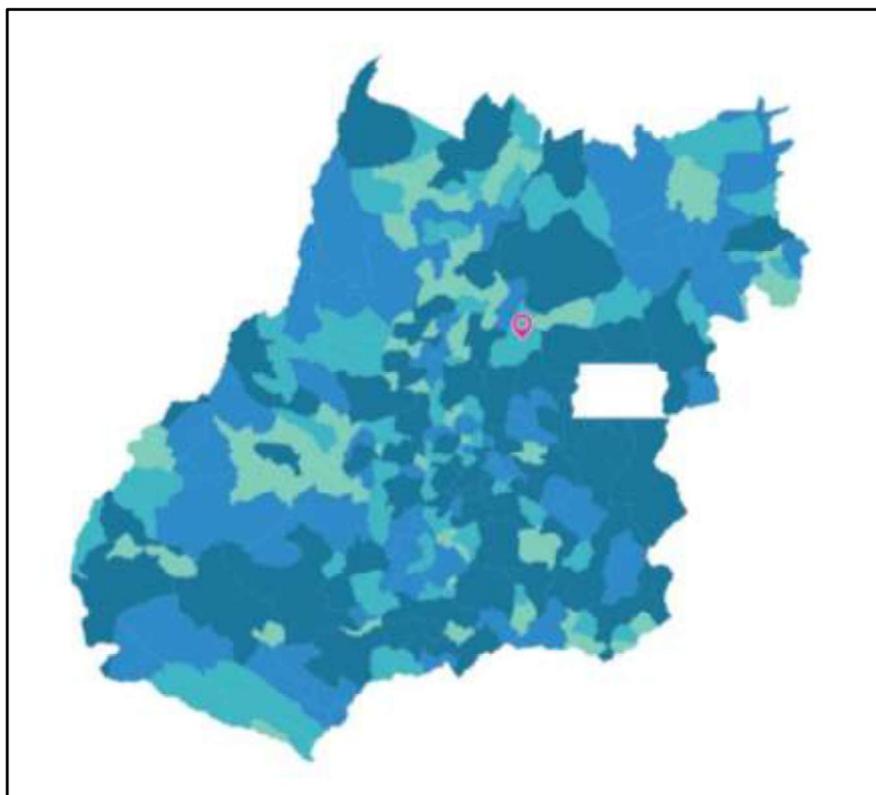
Algumas descobertas servem como ponto de partida para propor a análise linguística como uma atividade essencial nas produções textuais realizadas em sala de aula. Isso permite observar fenômenos de variação linguística e compreender melhor o domínio da sequenciação temporal pelos alunos.

## CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o lócus da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados. Além disso, descreve a análise estatística realizada por meio do software *GoldVarb X*, ferramenta que permite o processamento de um grande volume de dados linguísticos e contribui para a explicação de fenômenos sociolinguísticos em contextos específicos.

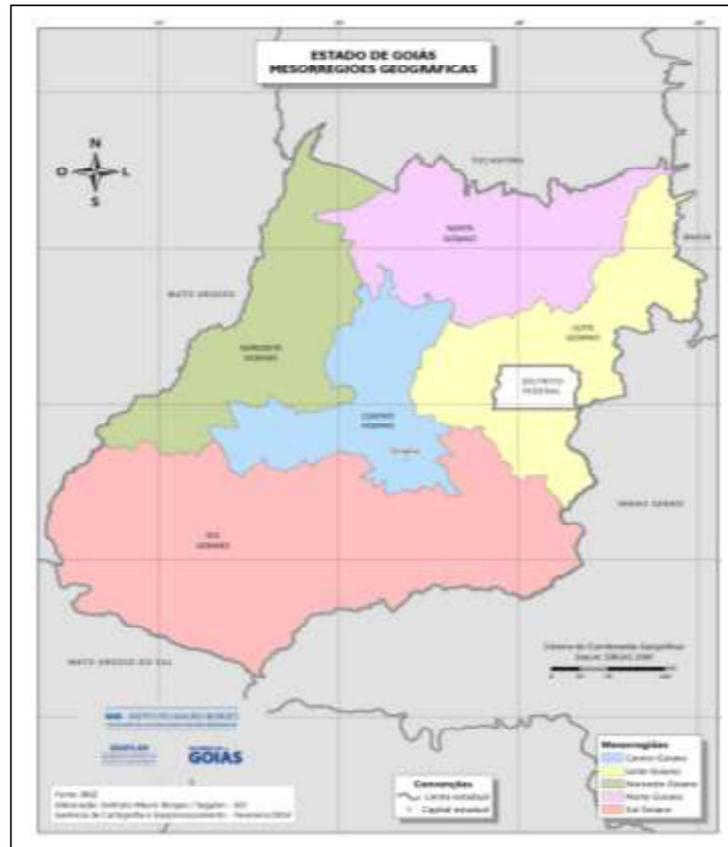
### 3.1 O Município de Vila Propício

Figura 3 – Localização de Vila Propício no Estado de Goiás



Fonte: IBGE (2022).

Figura 4 – Mesorregiões do Estado de Goiás



Fonte: IBGE (2022)

O município de Vila Propício está localizado na mesorregião Leste Goiano e na microrregião do Entorno de Brasília. Com uma área total de 2.181,575 km<sup>2</sup>, faz limites com sete municípios: Pirenópolis, Goianésia, Jaraguá, Cocalzinho de Goiás, Padre Bernardo, Niquelândia e Barro Alto. Reconhecida por abrigar o segundo maior complexo espeleológico do Centro-Oeste, a cidade destaca-se no cenário regional.

A história da fundação de Vila Propício remonta à década de 1950, quando Luiz Caiado de Godoy, agrimensor e proprietário de terras na região, decidiu lotear cinco alqueires de suas propriedades para permitir o surgimento das primeiras habitações. O município foi formado sobre partes das fazendas Paulas e Boa Vista, áreas que marcavam a divisa entre as terras de Luiz Caiado de Godoy e Antônio Alves Martins. Essa divisa originou a Rua União, uma das vias mais importantes da cidade, que atravessa sua região central.

Reconhecido como o fundador de Vila Propício, Luiz Caiado de Godoy nasceu em Goiás e foi nomeado, em 1918, agrimensor da Intendência Municipal de Goiás. Ele dedicou sua vida ao desenvolvimento agrícola da região, aproveitando as terras produtivas e os vastos pastos para criação de gado. Em 1955, o então pequeno povoado contribuiu para os estudos que

subsidiaram a localização da nova capital do Brasil, fornecendo dados meteorológicos e agrônômicos relevantes para o planejamento da construção de Brasília.

A transformação de Vila Propício em povoado consolidou-se a partir da década de 1960, quando se tornou distrito de Pirenópolis. Com a crescente produção de grãos em suas terras férteis, o povoado ganhou relevância para a cidade sede, estabelecendo relações culturais, comerciais e sociais que impulsionaram seu desenvolvimento. Na década de 1970, o povoado passou a depender economicamente de toda a região.

O nome Vila Propício foi dado em homenagem a Joaquim Propício de Pina, sogro de Luiz Caiado de Godoy. Mestre Propício, como era conhecido, nasceu em 23 de julho de 1867, em Pirenópolis. Professor, artista, proprietário de terras e funcionário público, destacou-se também como comerciante, negociando mercadorias dentro e fora de Goiás. Ele possuía grandes lotes de mulas e exerceu forte influência na política estadual, com sua Fazenda Chumbado sendo palco de acontecimentos históricos importantes para Pirenópolis.

A emancipação política de Vila Propício ocorreu em 28 de dezembro de 1995. O município possui um distrito chamado Assunção de Goiás, popularmente conhecido como “Dois Irmãos”, situado a 50 km da sede municipal. Esse distrito está estrategicamente localizado no cruzamento da GO-080 com a BR-414, que conecta o norte do estado à capital, Brasília. Uma característica marcante do município é a presença de seis assentamentos e um acampamento, que, nos últimos anos, receberam famílias oriundas de diversas regiões do estado, alterando a dinâmica populacional local.

O ecoturismo desponta como uma das atividades mais atrativas de Vila Propício. O município possui cerca de cinquenta cavernas, grutas e lagos de águas cristalinas, distribuídos pelo território, atraindo tanto turistas ecológicos quanto estudantes de Espeleologia de todo o Brasil. Apesar disso, o ecoturismo ainda não se consolidou como uma das principais atividades econômicas do município. A economia local continua baseada na agricultura, na pecuária e nas indústrias de calcário, cujos produtos são escoados para várias regiões do país.

As manifestações culturais do município são fortemente marcadas por atividades religiosas tradicionais, como as folias de reis, a festa de Santo Antônio, a festa do São Bentinho e a festa do Morro, celebrada há cerca de 150 anos. Outras manifestações incluem festas de peão e cavalgadas, que contam com ampla participação local e atraem visitantes de outras regiões. Esses eventos fortalecem a identidade cultural do município, valorizando tradições, estilos e artes, além de reforçar a conexão da comunidade com o meio rural e exaltar as raízes históricas de seu povo.

### ***3.2 Escolas: Espaços de coleta de dados***

A escola é um espaço marcado pela heterogeneidade e pluralidade, no qual a diversidade linguística e cultural é inerente ao contexto social, refletindo as influências do ambiente em que os alunos estão inseridos. As instituições escolhidas para a coleta de dados são as únicas no município que ofertam o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ambas escolas públicas: uma localizada na sede do município e a outra no distrito de Assunção de Goiás, pertencente ao mesmo território.

A primeira escola, situada na área urbana, atende cerca de 260 alunos, desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Sua estrutura física é adequada, composta por sete salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática e uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outros espaços essenciais ao funcionamento escolar nos turnos matutino e vespertino. O corpo docente é formado por 14 professores regentes, todos graduados em Pedagogia, além de seis profissionais de apoio com formação em nível médio.

A gestão da escola é conduzida por um Grupo Gestor composto por uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas e uma secretária escolar. A instituição também dispõe de uma psicóloga e uma psicopedagoga para o atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem. No contraturno, são ofertadas aulas de música, karatê e futsal, além de reforço em leitura e matemática. Complementando a alimentação dos estudantes, a escola oferece merenda escolar para todos os alunos, e, para aqueles oriundos da área rural que utilizam o transporte escolar, é disponibilizado um segundo lanche, garantindo sua nutrição até o retorno para casa.

A maioria dos alunos desta escola reside na parte urbana da cidade, sendo pequena a porcentagem de estudantes provenientes da área rural. A área urbana adquiriu características mais acentuadas de urbanização há poucos anos, impulsionada pela ampliação de serviços urbanos disponíveis e pela incorporação de comércios que favoreceram o desenvolvimento social. Ainda assim, a comunidade preserva aspectos significativos do meio rural, como festas regionais, culinária típica e modos tradicionais de vida e falares, ao mesmo tempo em que caminha para a adoção de práticas e modos urbanos. Nesse contexto, observa-se um contínuo rurbano, constituído por migrantes de origem rural que mantêm traços de suas heranças culturais, sobretudo no âmbito linguístico, bem como por comunidades do interior que habitam “[...] distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 52).

A segunda escola está situada no distrito de Assunção de Goiás, classificado como área rural do município. Essa instituição atende cerca de 300 alunos, desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. A maioria dos estudantes reside em pequenas propriedades rurais, onde seus pais atuam na agricultura e/ou criação de animais. Além disso, há um número expressivo de alunos oriundos de assentamentos e provenientes de diferentes regiões do estado e do país.

A estrutura física da escola compreende oito salas de aula, uma biblioteca interligada ao laboratório de informática, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala para reforço, além de outros espaços essenciais para o funcionamento escolar, como cozinha, sala dos professores, pátio coberto e sala de coordenação. O corpo docente é formado por 15 professores regentes, todos graduados em Pedagogia, nove profissionais de apoio com formação em nível médio, dois professores de AEE e uma professora dedicada exclusivamente às aulas de reforço.

A gestão da escola é liderada por um Grupo Gestor composto por uma diretora, dois coordenadores pedagógicos e uma secretária escolar. A equipe conta ainda com dois coordenadores de turno e dois bibliotecários. Para atendimento psicopedagógico, há uma psicóloga e uma psicopedagoga que auxiliam os alunos com dificuldades de aprendizagem.

No contraturno, são ofertadas aulas de música, karatê e futsal, além de reforço em leitura e matemática. Entretanto, o atendimento às atividades do contraturno não abrange todos os alunos da área rural, com exceção das aulas de reforço, que, para esses alunos, são realizadas durante o próprio turno de aula. A escola fornece merenda escolar a todos os estudantes matriculados e, para aqueles que utilizam o transporte escolar, é disponibilizado um segundo lanche, garantindo seu sustento até o retorno para casa.

O distrito onde a escola está localizada encontra-se no início de um processo de urbanização, oferecendo poucos serviços comerciais. Devido ao acesso direto à BR 414, muitos serviços são buscados na cidade de Brasília, o que exerce influência nos modos de vida da comunidade, trazendo elementos do falar urbano ao convívio local.

Sobre essa questão, Bortoni-Ricardo (2004) observa que os traços linguísticos descontínuos “[...] típicos dos falares situados no pólo rural [...] vão desaparecendo à medida que nos aproximamos do pólo urbano” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 53). Ela destaca que, em cidades maiores, os falares rurais tendem a ser estigmatizados e avaliados negativamente. No processo contínuo descrito pela autora, os falares rurais mais isolados, por razões geográficas ou pela ausência de meios de comunicação, estão localizados em uma das extremidades, enquanto os falares urbanos ocupam a outra ponta, sendo “[...] ao longo do processo sócio-

histórico, [...] influenciados pela codificação linguística, como a definição do padrão correto de escrita, também chamado ortografia, e do padrão correto de pronúncia” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 51).

Assim, pode-se afirmar que a escola está situada em um ponto específico desse contínuo, sem delimitações rígidas entre os falares rural, rurbano e urbano. Dessa forma, os falares da região apresentam uma mescla de traços dessas categorias. A seguir, será descrito o *corpus* da pesquisa.

### 3.2.1 O corpus

O *corpus* é composto por produções textuais de 146 alunos dos quartos e quintos anos, distribuídos em um total de oito turmas das escolas públicas descritas na seção anterior, sendo uma localizada em área rural e outra em área urbana. Os alunos têm idades entre 9 e 11 anos. Para a constituição deste *corpus*, foi escolhida a narrativa, que se caracteriza por articular uma sequência de acontecimentos, aproximando-se, assim, do uso de sequenciadores temporais.

Na primeira tentativa de coleta de dados para a pesquisa, foi proposto aos alunos que produzissem uma narrativa a partir da interpretação de sequências de ações contidas em quadrinhos não verbais. O objetivo era evidenciar como os alunos transferiam para a escrita as marcas linguísticas de seu contexto, permeadas pela fala informal e por traços culturais. No entanto, notou-se uma presença excessiva do sequenciador "E" nas produções, bem como uma frequência significativa do sequenciador "AÍ", considerado uma marca de oralidade e frequentemente estigmatizado no ambiente escolar.

Na segunda tentativa, o objetivo foi identificar os sequenciadores mais utilizados pelos alunos e a relação destes com a narrativa e a sequenciação. Para a atividade proposta, utilizou-se uma sequência de imagens como estímulo, de forma que, a partir da interpretação das cenas, os alunos pudessem produzir uma narrativa que relacionasse as ações e desse continuidade aos eventos em ordem cronológica. Dessa maneira, seria possível observar o emprego dos sequenciadores temporais na articulação das ações narradas. Abaixo, apresenta-se o modelo de sequência de cenas utilizado na atividade de produção textual:

Figura 5 – Sequência de cenas utilizadas na atividade



Fonte: Dados da autora.

A seguir, observa-se uma produção textual de uma aluna ficticiamente denominada Beatriz, do 4º ano de uma escola rural, na qual são utilizados os sequenciadores E, ENTÃO e DEPOIS:



Quadro 3 – Transcrição do texto da estudante Beatriz 4ER

O home que viveu várias *esperiencia*

Era uma vez um homem que estava de boa até que levou um susto *e* começou a correr muito rápido até que ele se acalmou. Este homem estava passando em frente uma loja *e* viu um casal muito lindo este casal estava comprando roupa *e* o filhos desse casal tinha o olho verde e era muito lindo depois de um bom tempo o rapaz passou em frente uma comunidade que tinha várias garotinhas cantando uma era ruiva dos olhos verdes, a outra era morena dos olhos castanhos *e* a outra era castanho escuro o cabelo dela e os olhos azuis todas as três eram muito lindas ele ficou encantado com as belezas delas *e* elas estavam cantando uma música linda ele tinha umas balinhas *e* deu a elas agradeceram muito elas ficaram muito felizes *e* também lá tinha um bebezinho lindo dos olhos claros e cabelo escuro ele ficou surpreso com o jeito dele tava chorando porque estava com sono *e* do lado da comunidade tinha um menino treinando jogar futebol *e* ele aproveitou para assistir o rapaz jogando mais tarde ele já estava indo embora *e* passou em frente um escritório *e* ainda tinha uma advogada trabalhando ele ficou surpreso com aquilo porque já estava muito tarde da noite já era quase 8 da noite. Fim.

Fonte: Dados da autora.

A análise do texto revela uma alta frequência do uso do sequenciador *E* em toda a narrativa, evidenciando sua função de manter a continuidade temporal dos eventos descritos. Também se observa o emprego da oralidade no texto, como na expressão “de boa”, utilizada para descrever o estado do homem em determinado momento. Essa escolha demonstra que a aluna transcreveu marcas culturais do seu contexto para a escrita.

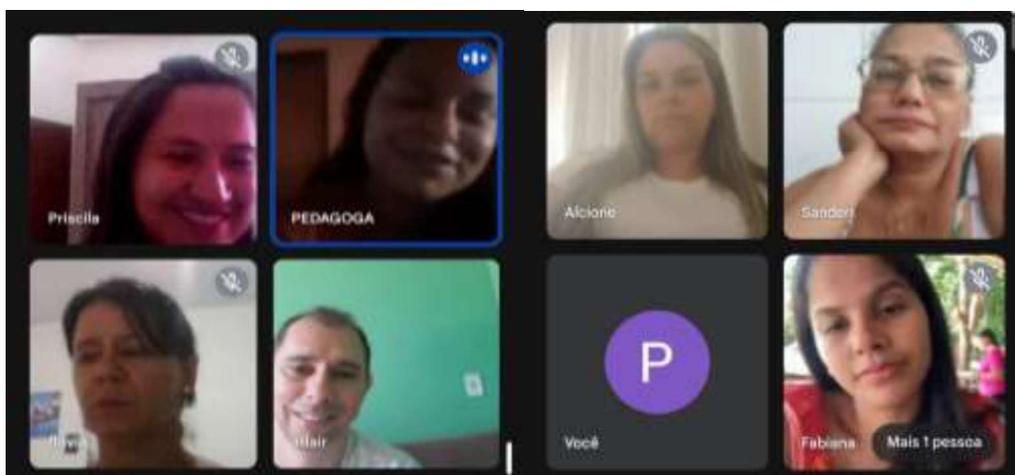
Os dados extraídos do primeiro texto foram apresentados às professoras das escolas analisadas por meio do aplicativo *Google Meet*. A reunião foi conduzida pela pesquisadora e contou com a participação de professores dos 4º e 5º anos, além dos coordenadores pedagógicos das respectivas escolas. O objetivo desse momento foi sensibilizar os participantes para questões relacionadas à sociolinguística. Durante o encontro, discutiram-se conceitos da Sociolinguística Variacionista e suas contribuições para o ensino da língua, com destaque para aspectos da variação discursiva observados nas produções textuais. Em relação aos sequenciadores temporais, abordaram-se suas funções e sua relevância no campo discursivo, considerando que o uso predominante de um único sequenciador pode indicar dificuldade no domínio das funções de sequenciação.

O encontro revelou o estranhamento de alguns professores aos conceitos sociolinguísticos, devido à formação tradicional que, ao longo dos anos, enfatizou a supremacia da gramática normativa e estigmatizou as variantes. Contudo, ao discutir questões como a

diversidade cultural e o preconceito linguístico, os participantes reconheceram a importância de adotar novas abordagens para tratar a variação linguística nas salas de aula.

Esse momento proporcionou uma reflexão sobre a influência do meio cultural nas formas linguísticas utilizadas pelos alunos no contexto escolar. A discussão desdobrou-se em uma abordagem sobre o relativismo cultural e a necessidade de um tratamento sensível às diferenças linguísticas. Os professores demonstraram receptividade às discussões e concordaram que sua atuação é fundamental no combate ao preconceito e aos julgamentos linguísticos.

Figura 7 – Momento de sensibilização com os professores participantes



Fonte: *Print* do aplicativo *Google Meet*.

Com os dados da pesquisa em mãos, os resultados foram apresentados aos participantes, incluindo informações sobre os sequenciadores mais frequentes nas produções dos alunos. Durante o encontro, foram observadas as ocorrências de cada variante e levantadas hipóteses sobre os fatores que influenciam seu uso. Esse momento também incentivou os participantes a correlacionarem os dados com suas vivências e as dificuldades enfrentadas em situações que envolvem o uso dos sequenciadores.

Após esse contato inicial, a pesquisadora solicitou às professoras que abordassem com os alunos uma nova perspectiva sobre a variação linguística. Essa abordagem envolveu discutir a diferença entre a língua padrão e a não padrão, identificando as situações adequadas para o uso de cada uma e sua importância. Com relação aos sequenciadores, foi recomendado que os docentes explicassem aos alunos a função dos conectivos na articulação de orações e na continuidade dos enunciados. O objetivo era estimular os alunos a explorar o comportamento dos sequenciadores, compreendendo suas possíveis substituições e usos.

Após esse momento de sensibilização, foi proposto o desenvolvimento de uma prática de análise e reescrita aplicada ao primeiro texto produzido para a pesquisa. A análise linguística, nesse contexto, é uma prática essencial para estabelecer um domínio discursivo, permitindo que os alunos relacionem as percepções adquiridas em textos anteriores com as formas aprendidas. Segundo Tavares (2021, p. 51), “a adoção de uma perspectiva sociolinguística [...] permite explorar com profundidade características morfosintáticas, semântico-pragmáticas e estilísticas de itens discursivos, estimulando o espírito crítico e reflexivo do aluno”.

Portanto, o *corpus* desta pesquisa é composto tanto pelos textos originais quanto pelos reescritos dos alunos das escolas analisadas.

A coleta foi realizada por meio de uma atividade de produção textual proposta pelas professoras aos alunos participantes. Solicitou-se que os alunos elaborassem uma narrativa baseada na interpretação de uma sequência de imagens utilizada como estímulo. No primeiro momento, foram extraídos os sequenciadores mais frequentes na fala, identificando-se o E e o AÍ, enquanto na escrita destacaram-se o ENTÃO e o DEPOIS. Conforme Tavares (2016), os sequenciadores “E, AÍ e ENTÃO tornaram-se conectores através da gramaticalização, processo de mudança responsável pela migração de itens do léxico à gramática ou de itens já gramaticais a novas funções no mesmo âmbito, enquanto o DEPOIS permaneceu em sua função de sequenciação temporal”. Assim, delimitou-se o objeto de estudo aos sequenciadores temporais E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS.

A escolha de alunos do quarto e quinto ano para a pesquisa baseou-se na autonomia relativa desses estudantes e no domínio crescente das habilidades discursivas. Contudo, reconhece-se que fatores externos continuam a influenciar as variações linguísticas, mesmo na escrita, refletindo a heterogeneidade característica universal da língua. Nesse sentido, Silva e Scherre (1996) apresentam três tendências relacionadas ao efeito da escolarização:

a) Podem ocorrer casos em que os falantes entram na escola oscilando entre um grande e um pequeno uso da variante padrão; a escola “poda” a criança que não se amolda ao sistema de ensino. (...) Nesses casos, trata-se de variantes estigmatizadas pela escola, que chegam a ser sistematicamente corrigidas.

b) Em outros casos, em que a maioria dos falantes entra na escola sem usar a variante padrão, esta é adquirida durante sua escolarização sem que desapareça, porém, a variante não padrão. Enquanto no primeiro ano escolar só há indivíduos que tendem a usar ambas as variantes. (...) Algumas variantes não padrão não chegam a ser estigmatizadas pela escola, não sendo objeto de correção.

c) Finalmente, uma terceira modalidade ocorre quando os falantes entram na escola apenas com a variante que se considera não padrão, mas, paulatinamente, substituem essa variante pela considerado padrão. (Silva; Scherre, 1996, p. 346-349).

Com base nesse quadro, percebe-se que as variáveis estruturais e sociais interagem de modo a favorecer ou restringir o uso de variantes. Esse panorama permite identificar os fatores que influenciam o aparecimento de cada conector, possibilitando, por exemplo, comparações entre o tipo de escola (rural ou urbana) e as variantes predominantes em cada contexto.

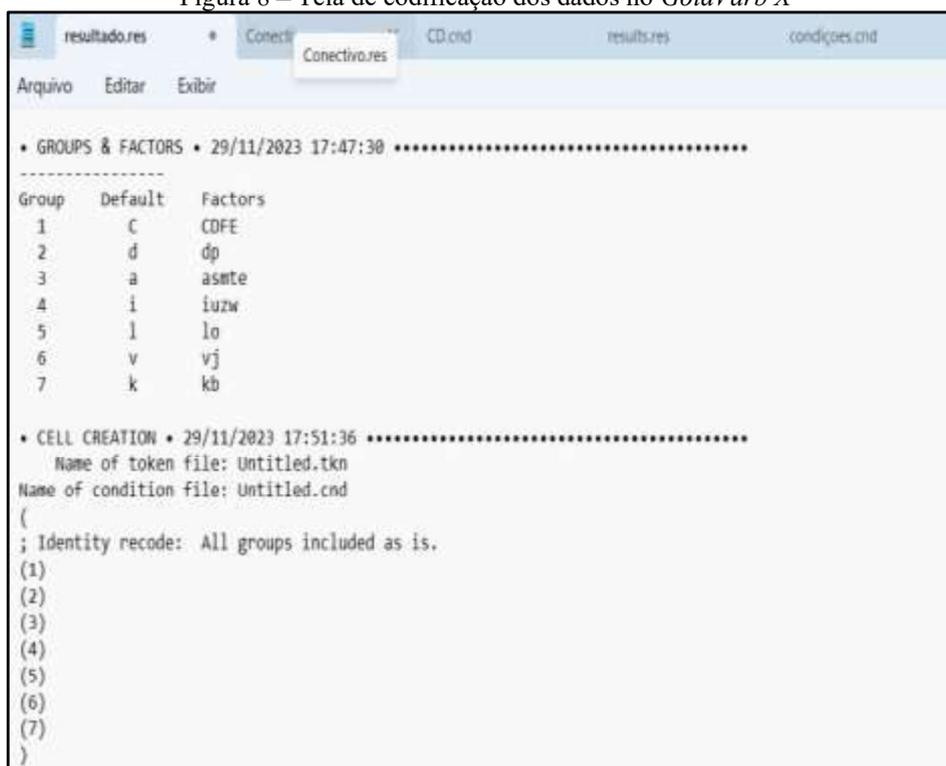
### **3.3 Análise estatística**

A análise estatística é uma ferramenta essencial para que pesquisadores alcancem os resultados de uma pesquisa sociolinguística. Segundo Scherre e Naro (2003), a função da estatística é “revelar tendências e correlações inerentes na massa de dados linguísticos, e validá-las, dentro de um determinado grau de certeza”, auxiliando o pesquisador na quantificação de um grande volume de dados coletados, possibilitando confirmar ou refutar hipóteses estabelecidas. Contudo, o valor estatístico não reside nos números em si, mas na interpretação dos dados e na compreensão do comportamento dos fenômenos linguísticos.

Após o levantamento da frequência dos sequenciadores, deu-se início ao processo de análise dos dados extraídos das produções. Para investigar fenômenos linguísticos variáveis, é necessário medir o grau de semelhanças e diferenças nos usos linguísticos dentro da comunidade. O *GoldVarb X*, um programa estatístico amplamente utilizado na Sociolinguística Variacionista, destaca-se como uma ferramenta metodológica-chave nesse campo.

Nesta pesquisa, a análise quantitativa contemplou variáveis discursivas, como os traços semânticos do verbo e o grau de conexão, além de variáveis sociais, como sexo, ano escolar e tipo de escola. Abaixo, apresenta-se a tela do programa *GoldVarb X* com a codificação dos dados e os grupos de fatores utilizados na análise.

Figura 8 – Tela de codificação dos dados no *GoldVarb X*



Fonte: Dados da autora, com o programa *GoldVarbX*.

No programa *GoldVarb X*, os dados devem ser previamente codificados, seguindo uma ordem específica e convertendo o arquivo para a extensão *.tkn*, necessária para que o programa consiga interpretá-los. Após a geração dos dados, é fundamental verificar se não houve erros durante a codificação. O comando *Generate Factor Specifications* permite ao programa preencher o quadro *Factor Specification*, no qual ficam registrados: o número de grupos de fatores (ou variáveis independentes) e a relação de códigos definidos para os fatores de cada grupo. É crucial revisar a lista de códigos de cada grupo para garantir a consistência. Para gerar o arquivo de condições, é preciso selecionar *Tokens >> No Recode*, salvando o arquivo com a extensão *.cnd*. A partir desse ponto, o programa é capaz de realizar três tipos principais de análise:

**ANÁLISE UNIVARIADA:** Para realizar a análise univariada, clique em *Cells >> Load Cells to Memory*. Por meio desse comando, as condições contidas no arquivo de condições são aplicadas aos dados, gerando um arquivo de células, com extensão *.cel*, e um arquivo de resultados, com extensão *.res*.

**ANÁLISE MULTIVARIADA:** - Para a realização da análise multivariada selecione *Cells >> Binomial Up and Down*. - O programa fornece um resumo dos grupos selecionados como mais significativos para a realização de determinado fenômeno e, também, dos grupos excluídos. - A melhor e a pior rodada são destacadas. (*Best stepping up run* e *Best stepping down run*).

TABULAÇÃO CRUZADA: - Para cruzar os dados de dois grupos de fatores, combinando sua ação na escolha das variantes, selecione Cells >> Cross Tabulation. Aparece uma janela para que sejam digitados os grupos que devem ser cruzados. (Berlinck e Biazolli (2018, p. 269)

A metodologia utilizada na Sociolinguística Variacionista possibilita ao pesquisador analisar uma grande quantidade de dados, tarefa que, se feita manualmente, seria extremamente arriscada, pois aumentaria a margem de erro. Com o auxílio do programa, os resultados estatísticos são gerados de forma mais precisa e assertiva. Ainda assim, o *GoldVarb X* oferece apenas os dados quantitativos; cabe ao pesquisador interpretá-los qualitativamente.

Nesta pesquisa, a codificação foi iniciada a partir da organização dos dados segundo as variáveis definidas. Para cada uma delas, foram utilizadas letras específicas, gerando um código único para cada ocorrência. A figura abaixo ilustra essa etapa inicial:

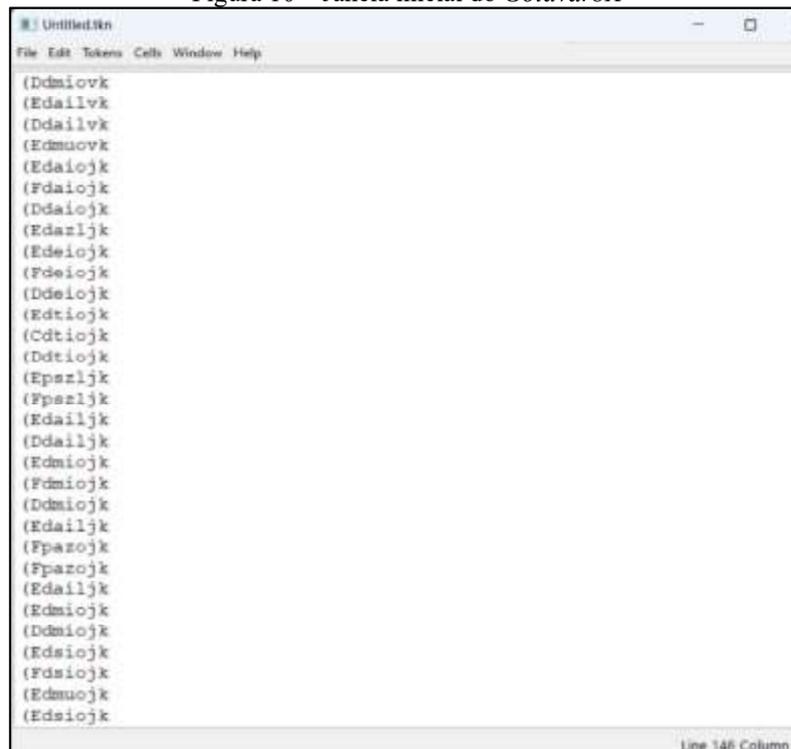
Figura 9 – Codificação dos dados no Excel

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
1				SEXO	ANO	ESCOLA	IDADE	QUANTIDADE	SENTENÇA								
2	(Dndaiobjg			F	5ªB	Rural	10	7E; 1 DEPO	"... O menininho viu que ele gostou e fez um gol pra ele mais depois a juiza viu o gol e percebeu								
3	(Endawobjg (Dndawobjg			F	5ªB	Rural	10	4E; 3DEPO	"...ela anotou o nome dele no papeu ele conseguiu chega no trabalho e fingindo para jogar futebo								
4	(Endmiojbg			F	5ª B	Rural	10	4E	"...Lucas estava correndo na rua e encontrou uma familia fazendo compras e parou para ver um								
5	(Endauljbg (Cndauljbg			M	5ªB	Rural	10	4E; 2 AÍ	"...estava trabalhando em um escritorio, e aí quando a sua mãe estava trabalhando e o seu irmã								
6	(Endailjbg			M	5ª B	Rural	10	5E	"...Arthur viu um menino no campo jogando bola e tinha uma mulher narrando o jogo e Arthur c								
7	(Endmiljbg (Fndmiljbg			M	5ªB	Rural	10	10E; 1 ENT	"...a mae e o pai dele chegaram e ofereceu uma maça. E ele não aceitou e continuou ele passou								
8	(Endaiojbg			M	5ªB	Rural	10	2E	"... Seu filho estava chorando e sua esposa tentando acalma lo..."								
9	(Endawljbg (Fndawljbg			M	5ªB	Rural	10	1E; 01 ENT	"...mas uma criança não gostou porque o pai não comprou a sua balinha então o pai foi jogar b								
10	(Endauljbg (Cndauljbg			M	5ªB	Rural	10	1E; 1 AÍ	"...mas tinha um bebe dormindo aí três crianças acordaram o bebe e tambem tinha um jogador.								
11	(Endmiljbg (Dndmiljbg (Endmiljbg			M	5ªB	Rural	10	3E; 1 ENT	"...ele passou por três meninas que estavam cantando, depois ele passou por uma criança, e de								

Fonte: Dados da autora.

Após a codificação de todos os dados, inicia-se a fase de geração de resultados. Os dados são inseridos no programa *GoldVarbX*, com a abertura de parênteses na coluna, o que sinaliza para o programa o início da cadeia de codificação de um dado a ser analisado (Scherre e Naro, 2004, p. 147-177).

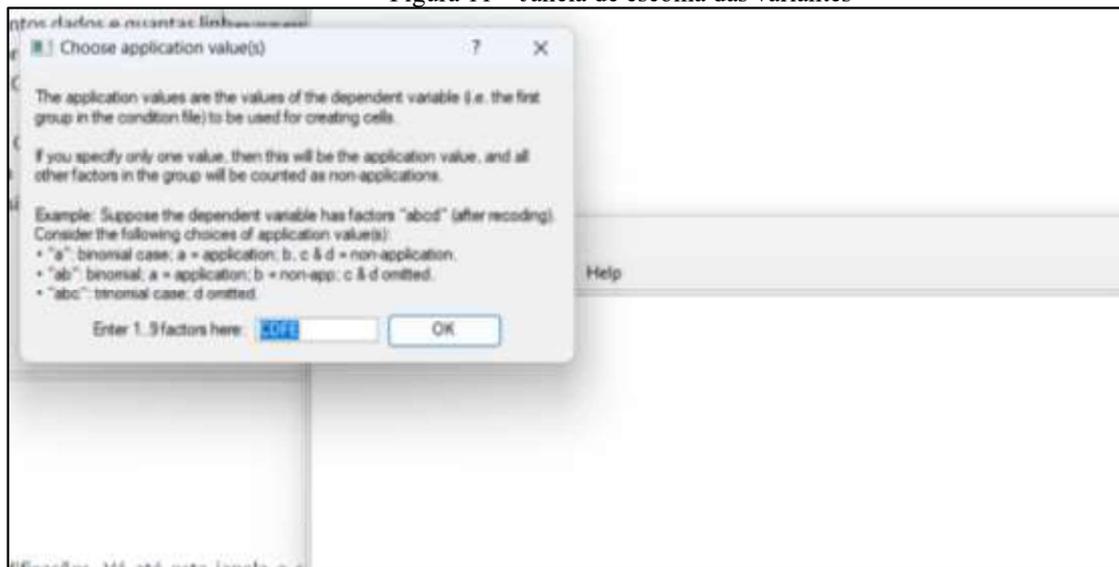
Figura 10 – Janela inicial do *GoldvarbX*



Fonte: Dados da autora, com o programa *GoldVarbX*.

Na Figura 10, observa-se a janela inicial onde são escolhidas as variantes e sua ordem de análise. O cálculo dos pesos relativos é sempre realizado com base na primeira variante selecionada.

Figura 11 – Janela de escolha das variantes



Fonte: Dados da autora, com o programa *GoldVarbX*.

A Figura 11 apresenta os resultados obtidos a partir das ocorrências dos sequenciadores AÍ e E, juntamente com as variáveis linguísticas e sociais consideradas na presente pesquisa.

Figura 12 – Janela com os resultados gerados no *GoldVarb X*

Number of cells: 51  
 Application value(s): CE  
 Total no. of factors: 17

Group		C	E	Total	%
-----					
1 (2)		C	E		
d	N	11	76	87	92.6
	%	12.6	87.4		
p	N	2	5	7	7.4
	%	28.6	71.4		
Total	N	13	81	94	
	%	13.8	86.2		
-----					
2 (3)		C	E		
a	N	7	29	36	38.3

Ln 23, Col 4    60.996 caracteres    100%    Windows (CRLF)    UTF-8

Fonte: Dados da autora, com o programa *GoldVarbX*.

De acordo com Guy e Zilles (2007), a estatística inferencial deve ser entendida como uma ferramenta para auxiliar o pesquisador no processo de descoberta e na testagem de hipóteses, e não como uma prova ou refutação definitiva de uma hipótese. (Guy; Zilles, 2007, p. 33). Dessa forma, é imprescindível que o pesquisador interprete os resultados qualitativamente, fundamentando-se na teoria e no conhecimento sobre o contexto analisado. Os dados estatísticos, portanto, são um suporte para compreender os fenômenos variáveis da língua.

Nas seções seguintes, serão discutidas as variáveis de estratificação social e discursivas destacadas neste capítulo. A primeira seção abordará a relevância da análise das variáveis linguísticas, seguida pela exposição das variáveis sociais.

## CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS

Na primeira parte deste capítulo, serão apresentadas as variáveis utilizadas para a análise de dados, compreendendo o uso dos sequenciadores E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS, a partir dos grupos de fatores estabelecidos para esta pesquisa. Foram definidas duas variáveis linguísticas: o Traço semântico do verbo (Movimento, Ação/Transformação, Processo e Estado) e o Grau de conexão (Alta, Média e Baixa). Para as variáveis sociais, consideraram-se: Sexo (Masculino e Feminino), Escolaridade (Quarto ano e Quinto ano) e Escola (Rural e Urbana). As hipóteses de uso das variantes provêm do domínio funcional da sequenciação temporal, relacionado à influência de cada grupo de fatores condicionadores.

Na segunda parte, apresentaremos os resultados quantitativos dos dados coletados a partir das rodadas realizadas pelo *GoldVarb X*, analisando a correlação das variantes E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS com as variáveis propostas.

### ***4.1. Variáveis linguísticas***

As variáveis, tanto linguísticas quanto sociais, não atuam de forma isolada, mas em conjunto, favorecendo ou não o uso de determinadas formas variantes em um dado contexto. O conceito de variável linguística foi introduzido por Weinreich, Labov e Herzog (1968, p. 167) para explicar a heterogeneidade linguística em uma comunidade de fala que comporta duas ou mais variantes, ou seja, formas alternativas equivalentes de expressar “a mesma coisa” em um mesmo contexto.

No que diz respeito às variáveis linguísticas, o traço semântico está relacionado ao tipo de atividade do verbo, sinalizando alterações concretas e fazendo referência às ações sobre o mundo exterior, incluindo experiências básicas e intencionais. Por outro lado, o grau de conexão observa as relações de continuidade no discurso, considerando os elementos contextuais e a conexão com os sequenciadores. A seguir, discutiremos detalhadamente cada uma dessas variáveis.

#### ***4.1.1. Traço semântico do verbo***

O traço semântico está relacionado à forma como a informação apresentada se organiza com base em uma intenção. Para Tavares e Freitag (2010), quanto maior o traço de atividade do verbo, mais ele sinaliza nuances concretas, referindo-se a ações físicas sobre o mundo exterior, ou seja, o mundo das experiências básicas e intencionais. Segundo as autoras, à medida

que se descem os degraus da escala de atividade, o verbo expressa nuances cada vez mais abstratas ou genéricas, perdendo gradualmente os elos com o mundo concreto e com a ação física intencional. Assim, quanto mais alto o verbo está posicionado na escala, maior o grau de atividade envolvida; em contrapartida, quanto mais baixo, menor a atividade que o sujeito desempenha.

No que se refere ao processo cognitivo, verbos com maior atividade apresentam menor dificuldade de compreensão, pois estão intimamente ligados às vivências e experiências concretas do indivíduo no mundo real, como os verbos de movimento e de ação/transformação. Por outro lado, verbos que exigem maior processamento cognitivo geralmente apresentam traços de atividades mentais e de estado, os quais se distanciam do mundo externo e, por isso, são mais complexos.

Nesta pesquisa, foram considerados os seguintes traços semânticos dos verbos: movimento, ação/transformação, processo e estado. O quadro a seguir apresenta os tipos semânticos dos verbos e exemplos retirados do *corpus*:

Quadro 4 – Traço semântico dos verbos

Traço semântico	Verbos relacionados	Exemplos
Movimento	passear, correr	<p>“ele foi passear no mercado e viu os pais dele e ele sai correndo ele correu tanto que chegou mais cedo e ainda o chefe dele nem chegou ainda e o pai dele que estavam lá no shopping...”</p> <p>“e ele estava correndo muito por que era uma reunião então ele chegou aí na reunião o chefe dele falou...”</p> <p>“Um dia ele tava passeando <u>aí</u> tinha um cachorro muito bravo e o cachorro começou a correr...”</p>
Ação/ transformação	anotar, conversar, chegar	<p>“...ela anotou o nome dele no <i>papeu</i> ele conseguiu chega no trabalho <i>e</i> fingindo para jogar futebol <i>e</i> passou o dia inteiro assistindo...”</p> <p>“...eles parou para conversar <u>então</u> o menino ficou olhando para todos os lados <u>então</u> ele ficou muito feliz”.</p>
Processo	Acordou, arrumar, esquecer,	<p>“...Marcos acordou atrasado para o trabalho se arrumou rápido <i>e</i> saiu correndo para o trabalho...”</p> <p>“...o pai esqueceu o telefone <i>e</i> foi <i>buscá</i> mas a gravata do pai <i>vuol aí</i> ele foi na casa <i>e</i> pegou o telefone...”</p>

Estado	ser, estar	<p>” ele estava com fome e ele chamou uma babá e foi joga futebol e <u>depois</u> que ele chegou em casa...”</p> <p>“...estava trabalhando em um escritório, e <u>aí</u> quando a sua mãe estava trabalhando e o seu irmãozinho estava chorando muito <u>aí</u> veio três crianças e cantaram para ele...”</p>
--------	------------	--

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, investigou-se, por meio dessa variável, a influência do traço semântico dos verbos e quais tendem a favorecer o uso das variantes analisadas. É possível que o valor semântico, atrelado a um contexto de referência, influencie a escolha de determinado sequenciador: para verbos de maior atividade, há uma tendência ao uso de E e AÍ; já para verbos de menor atividade e maior complexidade, a escolha recai sobre ENTÃO e DEPOIS.

#### 4.1.2 Grau de conexão

Os graus de conexão mensuram os traços de continuidade e descontinuidade entre a ideia introduzida pelo sequenciador e as informações mencionadas anteriormente, estabelecendo uma relação com o sujeito. Segundo Givón (1995, p. 358), o elemento mais comum de conexão em qualquer discurso é a referencialidade do sujeito, sendo, portanto, considerado um fator preponderante para medir o grau de conexão. Esse grupo de fatores está diretamente ligado à manutenção da coerência textual. Marcuschi (2012, p. 75) afirma que “o sentido deve manter uma continuidade, caso contrário, o texto é incompreensível”. É essa continuidade que organiza a coerência do texto, conferindo sentido e mantendo a unidade e as relações entre os elementos que o constituem.

Os graus de conexão também estão associados ao processamento cognitivo. Para uma menor conexão, observa-se a presença de traços de descontinuidade do sujeito; já para uma conexão maior, identificam-se traços de continuidade. Dessa forma, quanto menor a conexão, mais complexo é o processamento e maior a necessidade de um sequenciador mais marcado. Em graus de conexão alta, o processamento torna-se mais fácil, favorecendo o uso de sequenciadores menos marcados. Os graus de conexão, portanto, representam um controle mais local das relações de continuidade ou descontinuidade entre orações próximas.

Para esta pesquisa, foram considerados três níveis: alto, médio e baixo. No nível alto, as ideias ao longo do texto estão organizadas e interligadas, apresentando uma progressão clara e fluida. As transições entre os enunciados são bem elaboradas, facilitando tanto a compreensão

quanto a assimilação das informações. O nível médio compreende relações mais evidentes entre as ideias, com transições suaves entre os parágrafos, permitindo que o leitor acompanhe a progressão do texto e entenda sua estrutura. Por outro lado, no nível baixo, as ideias possuem uma relação superficial e apresentam pouca coerência, tornando o texto confuso para o leitor.

Abaixo estão alguns exemplos extraídos do *corpus* para os níveis alto e baixo de conexão:

### **Nível Alto:**

(I) "...e eles me levaram embora e dormi e no outro dia eu tava indo andar de bicicleta e vi duas meninas e um menino cantando..."(João – 4EU)

(II) "Pedro viu uma criança chorando e ele tinha um pirulito então ele pegou o pirulito e deu para a criança e ela parou de chora". (Tatiane – 5EU)

(III) "E foram ao shopping e compraram os presentes e a árvore de Natal e o resto da decoração...depois eles foram ao mercado comprar comida...depois eles voltaram" (Carlos – 5EU)

(IV) "ele chegou, *aí* na reunião o chefe dele falou por que você chegou atrasado *aí* o homem respondeu que era porquê o meu carro estragou então eu tinha que ir na oficina..." (Gustavo – 5EU)

### **Nível Baixo:**

(I) "...foi tentar e desempatou o jogo e ganhou de 3x2 e ganhou coca cola gelada. Então o homem que estava trabalhando chegou em casa e foi tomar um banho..."(Tiago – 5EU)

(II) "colocou seu filho para dormir no berço, depois ele foi jogar futebol com seu amigo, depois disso ele foi para sua casa..." (Paulo – 5ER)

(III) "..., mas tinha um bebe dormindo *aí* três crianças acordaram o bebe e também tinha um jogador..." (Henrique – 5ER)

(IV) "eles *parou* para conversar então o menininho ficou olhando para todos os lados então ele ficou muito feliz". (Juliana – 4ER)

Assim sendo, nessa variável, buscamos compreender o nível de coerência entre os elementos discursivos presentes no texto que podem influenciar a escolha de um ou outro sequenciador.

## **4.2 As variáveis sociais**

Os fatores sociais, ou extralinguísticos, desempenham um papel significativo nas análises sociolinguísticas, influenciando diretamente as escolhas linguísticas feitas pelos falantes em diferentes situações. Essas escolhas estão intrinsecamente ligadas à cultura de distintos grupos e aos indicadores sociais. Tais fatores, também denominados condicionadores, têm a função de regular as preferências por uma variante ou outra, possibilitando a análise das probabilidades de uso em contextos específicos.

A relevância dos fatores extralinguísticos foi demonstrada no estudo pioneiro de Labov, realizado na ilha de *Martha's Vineyard, Massachusetts*, em 1962. Nesse estudo, Labov correlacionou as diferentes pronúncias dos ditongos /ay/ e /aw/ com características sociais dos habitantes da ilha. Os resultados evidenciaram que a centralização dos ditongos estava mais associada aos fatores sociais dos informantes do que aos fatores puramente linguísticos. Em outras palavras, as explicações para as variações encontradas não estavam na estrutura da língua, mas no contexto social dos indivíduos observados.

Entre os principais condicionadores sociais frequentemente relacionados à variação linguística, destacam-se o grau de escolaridade, o nível socioeconômico, o sexo/gênero e a faixa etária. Para esta pesquisa, selecionamos como variáveis os seguintes fatores: sexo (masculino e feminino), escolaridade (quarto e quinto anos) e tipo de escola (rural e urbana).

### **4.2.1. Sexo**

As escolhas linguísticas feitas em função da variável sexo estão profundamente relacionadas à valorização social e cultural de um grupo. No entanto, parece haver um padrão regular que associa as mulheres às variantes de prestígio. Segundo Labov (1990, p. 205), em situações sociolinguísticas, os homens utilizam com maior frequência formas não padrão, enquanto as mulheres tendem a preferir formas socialmente valorizadas.

Essa relação entre variação linguística e o fator sexo também foi analisada por Fischer (1958), que investigou as influências sociais nas escolhas linguísticas. O autor constatou que as mulheres utilizam, com mais frequência, formas de prestígio em comparação aos homens.

Estudos mais recentes, como o de Barreto e Freitag (2011), corroboram essas conclusões. As autoras identificaram que as mulheres preferiram variantes como E e ENTÃO, enquanto os homens optaram por formas como AÍ, que é considerada estigmatizada.

A correlação entre o fator sexo e as variantes de prestígio, entretanto, depende de outros elementos contextuais. Nesse caso, a influência está relacionada ao valor atribuído pela comunidade a essas formas linguísticas e aos papéis sociais conferidos a homens e mulheres nesse mesmo contexto. Trata-se, portanto, de uma questão que vai além da linguagem, envolvendo aspectos sociais e culturais.

Considerando essa variável, buscamos investigar se há correlação entre o sexo dos alunos e a escolha das variantes E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS. Além disso, analisamos se homens e mulheres (neste caso, alunos e alunas) apresentam comportamentos linguísticos semelhantes. Entendemos, contudo, que essas escolhas estão também influenciadas por outras variáveis, como a escolaridade e o tipo de escola frequentada.

#### ***4.2.2 Escolaridade***

A escolaridade é uma variável significativa nos estudos sociolinguísticos, considerando que a escola promove mudanças na fala e na escrita de seus alunos ao buscar um padrão de homogeneidade, privilegiando as variantes de prestígio. Labov (2001), em seus estudos baseados nos índices de escolarização, tanto das crianças quanto de seus pais, concluiu que o efeito da educação é cumulativo ao longo dos anos escolares. Em outras palavras, o uso de variáveis linguísticas pelas crianças é mais influenciado pelos anos de escolarização que receberam do que pela bagagem educacional e cultural geral de suas famílias.

O grau de escolaridade, portanto, tem impacto nas escolhas linguísticas dos indivíduos, pois é por meio da escolarização contínua que se desenvolve a percepção sobre formas de maior e menor prestígio. Em contextos mais formais, os falantes são estimulados a evitar o uso das formas consideradas de menor prestígio (cf. Ramos e Duarte, 2003; Votre, 2003).

Nesse contexto, destaca-se a pesquisa de Tavares (2016), que analisou as influências do nível de escolaridade sobre o uso dos conectores sequenciadores E, AÍ e ENTÃO em duas comunidades brasileiras, Natal e Florianópolis. Os resultados apontaram que, no Ensino Médio, predomina o uso de E e ENTÃO, enquanto no Ensino Fundamental I prevalece o uso de AÍ, comumente associado a situações informais ou mesmo considerado estigmatizado. Esses achados reforçam uma generalização sociolinguística vinculada à escolarização.

Segundo Tavares (2016), “os níveis mais altos de escolaridade se correlacionam com traços linguísticos avaliados positivamente pela comunidade de fala – os traços linguísticos ditos ‘prestigiados’; em contraparte, níveis mais baixos de escolaridade se correlacionam com traços linguísticos avaliados negativamente pela comunidade de fala – os traços linguísticos tidos como informais ou mesmo estigmatizados”.

Outra pesquisa relevante foi realizada por Silva e Macedo (1989, p. 72), que, ao estudar o uso de E e AÍ, concluíram que “(...) quanto menor for o nível de escolaridade, maior é o uso do conectivo AÍ”, evidenciando a relação entre o nível de escolaridade e a escolha dos sequenciadores em diferentes contextos.

Ainda sobre o impacto do grau de escolarização, Bortoni-Ricardo (2004, p. 48) reforça que “os anos de escolarização de um indivíduo e a qualidade das escolas que frequentou têm influência em seu repertório sociolinguístico, estando esses fatores intimamente ligados ao status socioeconômico”.

Com base nisso, a escolarização é considerada uma variável central nesta pesquisa, que selecionou alunos do 4º e 5º anos – os últimos anos da primeira fase do Ensino Fundamental –, buscando explorar como a escolaridade influencia a escolha e o uso dos sequenciadores temporais.

#### ***4.2.3 Tipo de Escola***

Dentre as muitas pesquisas sociolinguísticas, as variáveis sociais mais comuns estão geralmente relacionadas ao sexo, faixa etária e escolaridade. Para esta pesquisa, o tipo de escola também foi considerado uma variável, uma vez que (i) abrange alunos de duas realidades distintas: campo e cidade, e (ii) permite analisar as escolhas que esses alunos fazem em relação ao seu repertório linguístico, especialmente no uso das variantes. Como já mencionado, a escola exerce um papel influenciador nos estilos formais e monitorados, sendo direcionada a ensinar a língua da cultura dominante. Tudo o que se desvia desse padrão é frequentemente considerado errado e passível de eliminação (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14). No entanto, a cultura está intrinsecamente ligada à língua, e, na escolha dos elementos linguísticos, é comum que os alunos enfrentem dificuldades ao lidar com o conflito entre um viés cultural e o padrão linguístico formal. Assim, a escola precisa adotar práticas de ensino que promovam a valorização da diversidade linguística. Como sugere Tavares (2016):

apresentar aos alunos as formas linguísticas em seus contextos de uso e todas as implicações desse uso, o que envolve desde quem usa, quando usa, por que usa, em que gêneros textuais, modalidades, estilos, com que efeitos semântico-pragmáticos, com que intenções, e qual avaliação a comunidade tende a ter a respeito desses usos na atualidade, avaliação essa que pode ser discutida criticamente (Tavares, 2016, p. 125).

No Brasil, desde a sua formação, a escola enfrenta um dilema que persiste até os dias atuais: os modelos de ensino são voltados para escolas predominantemente urbanas, mas também são aplicados às escolas rurais. Esse modelo surgiu em um período de profundas transformações, que modificaram as relações entre o meio rural e urbano. Com a industrialização e os avanços na sociedade, os investimentos nas cidades geraram mudanças no campo educacional, resultando na construção de escolas urbanas maiores e mais estruturadas, em contraste com o modelo de escola pequena, isolada e ruralista, predominante na época, alinhado à vocação agrícola estabelecida.

Esse modelo de escola moderna, idealizado como símbolo de progresso, também desenvolveu novos métodos e um programa de ensino que, segundo Menucci (1934), era “[...] o tipo único de ensino, sem a menor preocupação quanto às diversidades regionais” (Menucci, 1934, p. 22). Esse formato evidencia o preconceito urbano ao impor as “escolas de cidade” como modelo único, sendo adotado, muitas vezes de maneira forçada, nas escolas rurais. Assim, esse padrão foi estabelecido como referência para contextos e realidades diversas.

Com os avanços da industrialização, as escolas urbanas passaram a receber alunos provenientes do êxodo rural, o que contribuiu para o desenvolvimento das variedades linguísticas. Esse cenário destacou a variedade culta da língua ensinada nas escolas, em contraste com as variedades utilizadas pelos alunos de origem rural, frequentemente consideradas sem prestígio pela sociedade. Essa situação refletia, sobretudo, a posição social das famílias e abriu espaço para pesquisas sociolinguísticas, que fomentaram estudos sobre a variação do português brasileiro. Além disso, essas pesquisas ajudaram a evitar que as variedades linguísticas fossem rigidamente delimitadas.

Nesse contexto, os estudos de Bortoni-Ricardo (2004) ofereceram importantes contribuições para a compreensão das relações intrínsecas às variedades linguísticas. A autora propôs os contínuos de urbanização, de oralidade e letramento, e de monitoração estilística. No contínuo de urbanização, é traçada uma linha horizontal que situa, de um lado, alunos com variantes rurais e estigmatizadas e, do outro, variantes de prestígio, associadas ao padrão ensinado nas escolas. Entre esses polos, encontram-se os falantes rurbanos, descritos por Bortoni-Ricardo (2004) como:

[...] migrantes da zona rural, que conservam muitos de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidos à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 52).

Essa escala permite situar qualquer indivíduo no contínuo e mensurar o desenvolvimento de suas competências linguísticas, especialmente no ambiente escolar. As variedades linguísticas, sejam rurais ou urbanas, estão sujeitas a um grande número de regras que envolvem fonologia, morfologia, sintaxe e semântica (Bortoni-Ricardo, 2011). O progresso ao longo dessa escala pode indicar o acesso à norma padrão, bem como a diferentes formas de letramento e seus usos.

Dessa maneira, esta pesquisa analisa o percurso dos alunos nesse contínuo, identificando suas situações linguísticas e as escolhas que fazem na produção textual. Esses dados contribuem para uma melhor compreensão da realidade linguística nas escolas e para a formulação de novos caminhos no ensino.

### **4.3 Resultados**

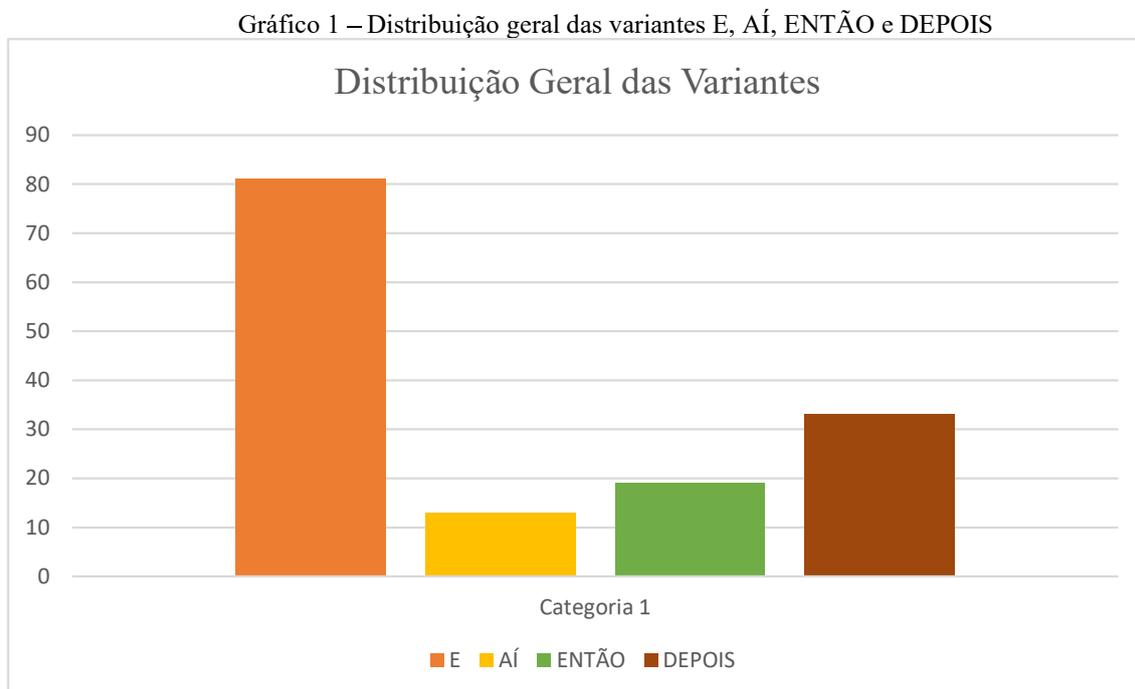
Nesta seção, apresentaremos os resultados das análises estatísticas relacionadas aos sequenciadores E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS, considerando as variáveis linguísticas e sociais. Os dados foram processados no software *GoldVarb X* utilizando análises multivariadas, uma vez que a variante estudada nesta pesquisa é quaternária, por tratar de sequenciadores temporais específicos: E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS.

Esse procedimento se justifica porque o programa *GoldVarb X* não realiza rodadas multinomiais (Tagliamonte, 2006). Sobre o funcionamento do software, Guy e Zilles (2007) explicam que ele analisa os dados tomando como ponto de partida uma variável dependente. Segundo os autores, o programa gera “probabilidades e percentuais de acontecimentos de determinada alternativa, oposta à ausência dessa alternativa” (Guy; Zilles, 2007).

O programa estatístico utiliza os pesos relativos para calcular as probabilidades de ocorrência das variáveis independentes em relação à variável dependente. Quanto mais próximo de 1 estiver o peso relativo, maior será a probabilidade de ocorrência do fenômeno analisado, indicando a relevância da variável na ocorrência do evento. Por outro lado, pesos próximos de 0,5 sugerem uma inclinação para neutralidade, ou seja, a variável não é considerada significativa para a ocorrência do fenômeno.

Com isso, é possível mapear as frequências das variantes estudadas e discutir os resultados obtidos, analisando cada rodada separadamente. A apresentação dos resultados

inicia-se pelas variáveis linguísticas, seguida das sociais. O gráfico a seguir ilustra a distribuição geral das variantes no *corpus* analisado.



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico acima, é possível observar que a variante E registra o maior número de ocorrências, destacando-se significativamente em relação às demais. A variante DEPOIS ocupa a segunda posição em termos de frequência, seguida por ENTÃO e, por último, por AÍ.

Dado que a variável em análise é quaternária, mas o programa é binário, foi necessário estabelecer critérios para as rodadas que possibilitassem a geração dos dados para cada variável. Em cada rodada, foram analisadas apenas duas variantes, as quais foram submetidas a todas as variáveis propostas. Assim, ao final, foram realizadas seis rodadas para cada variável, totalizando trinta resultados.

Quadro 5 – Rodadas das variantes

Rodada	Variantes analisadas
1ª rodada	AÍ x E
2ª rodada	AÍ x ENTÃO
3ª rodada	AÍ x DEPOIS
4ª rodada	E x ENTÃO
5ª rodada	E x DEPOIS
6ª rodada	ENTÃO x DEPOIS

Fonte: Elaboração própria.

Nas próximas seções, serão apresentados e discutidos os resultados das análises estatísticas realizadas no *GoldVarb X*.

#### 4.3.1 Traço semântico

O traço semântico do verbo está diretamente relacionado ao grau de atividade desempenhado pelo sujeito na oração, podendo abranger significados que variam entre o concreto e o genérico. Esses traços influenciam e estabelecem diferentes níveis no campo da gramaticalização. Segundo Tavares e Freitag (2010), itens linguísticos mais gramaticalizados tendem a expressar significados mais abstratos e/ou genéricos, apresentando menor traço de atividade do verbo. Em contrapartida, itens menos gramaticalizados manifestam significados mais concretos, vinculados ao mundo físico, e possuem maior traço de atividade.

O significado genérico, por sua vez, refere-se aos traços da última escala, caracterizados pela ausência de atividade, atuando apenas como verbos de ligação. Nesta pesquisa, busca-se relacionar os diferentes traços semânticos dos verbos de movimento, ação/transformação, processo e estado com os sequenciadores E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS. A hipótese formulada considera que, por se tratar de narrativas, os alunos utilizam com maior frequência verbos que contextualizam movimento e ação/transformação. Esses verbos, mais ligados às vivências, apresentam maior atividade e demandam menor esforço cognitivo, favorecendo, assim, o uso dos sequenciadores AÍ e E.

Na tabela a seguir, são apresentadas as variantes AÍ e E, destacando-se a maior ocorrência do sequenciador E em relação ao AÍ. Os contextos que favorecem o uso do E incluem verbos de ação/transformação e processo. No caso do AÍ, os contextos favoráveis também envolvem verbos de ação/transformação, além dos verbos de estado. No contexto do traço

semântico, a variável mais significativa para o uso de AÍ e E é o verbo de ação/trans formação, com peso relativo de 0,61.

Tabela 1 –Variantes AÍ e E para a variável *traço semântico do verbo*

Variantes	AÍ		E		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
<i>Traço semântico do verbo</i>							
Movimento	2	7,4	25	92,6	27	28,7	0,35
Ação/trans formação	7	19,4	29	80,6	36	38,3	0,61
Processo	2	11,1	16	88,9	11	11,7	0,45
Estado	2	15,4	11	84,6	13	13,8	0,54

Fonte: Elaboração própria.

No contexto analisado, as variantes AÍ e ENTÃO apresentam uma tendência de associação com verbos de ação/trans formação, demonstrando um favorecimento do uso do AÍ em relação aos demais tipos de verbos, o que confirma a hipótese levantada. Os dados indicam que o sequenciador ENTÃO foi mais frequentemente utilizado pelos alunos em contextos envolvendo verbos de processo, corroborando a ideia de que esse sequenciador está relacionado a traços que demandam maior processamento cognitivo, conforme discutido por Tavares e Freitag (2010).

A análise dos pesos relativos dessa variável revela que os verbos de ação/trans formação favorecem tanto o uso do AÍ quanto do ENTÃO, com um peso relativo de 0,67, indicando uma inclinação significativa para esses contextos. A tabela a seguir apresenta os resultados detalhados:

Tabela 2 –Variantes AÍ e ENTÃO para a variável *traço semântico do verbo*

Variantes	AÍ		ENTÃO		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
<i>Traço semântico do verbo</i>							
Movimento	2	28,6	5	71,4	7	21,9	0,37
Ação/trans formação	7	58,3	5	41,7	12	37,5	0,67
Processo	2	25,0	6	75,0	8	25,0	0,33
Estado	2	40,0	3	60,0	5	15,6	0,50

Fonte: Elaboração própria.

No caso das variantes AÍ e DEPOIS, observa-se um padrão sugestivo semelhante aos casos anteriores. Durante o processo de escolha das variantes na construção do texto, os alunos demonstraram uma preferência significativamente menor pela variante AÍ. Todos os tipos de verbos analisados neste contexto favoreceram o sequenciador DEPOIS. No entanto, houve maior ocorrência nos verbos de ação/trans formação e de movimento, com um peso relativo de 0,60 para a primeira variável, destacando-se como uma variante de atuação significativa.

Essa frequência elevada do conector DEPOIS pode estar relacionada à sua origem como advérbio, indicando uma nova ação ou informação e desempenhando, assim, a função de um conector temporal.

Tabela 3 –Variantes AÍ e DEPOIS para a variável *traço semântico do verbo*

Variantes	AÍ		DEPOIS		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
<i>Traço semântico do verbo</i>							
Movimento	2	18,2	9	81,8	11	23,9	0,36
Ação/trans formação	7	36,8	12	63,2	19	41,3	0,60
Processo	2	25,0	6	75,0	8	17,4	0,46
Estado	2	25,0	6	75,0	8	17,4	0,46

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Barreto e Freitag (2009, p. 08), a escola exerce influência no uso de formas linguísticas de prestígio, ao mesmo tempo em que desfavorece as formas estigmatizadas. Os dados apresentados na Tabela 3 corroboram essa afirmação, evidenciando que os alunos tendem a utilizar variantes de prestígio em detrimento do uso da variante AÍ.

Na análise das variantes E e ENTÃO, retomamos Tavares (2003), que propôs uma síntese dos critérios de marcação, destacando as seguintes características associadas aos sequenciadores:

Quadro 6 – Síntese da aplicação dos critérios de marcação do E e ENTÃO

E	ENTÃO
- complexidade estrutural + frequência - complexidade cognitiva	+ complexidade estrutural - frequência + complexidade cognitiva
Menos marcado	Mais marcado

Fonte: Elaboração própria conforme Tavares (2003).

A autora Maria Alice Tavares (2003) propõe que os sequenciadores "E" e "ENTÃO" diferem em termos de complexidade estrutural e cognitiva. O sequenciador "E" apresenta menor complexidade estrutural e cognitiva, sendo mais frequente em contextos menos complexos. Por outro lado, "ENTÃO" possui maior complexidade estrutural e cognitiva, ocorrendo com maior frequência em contextos mais complexos. Em narrativas, processos cognitivos estão frequentemente ligados às experiências de vida dos falantes, especialmente aquelas relacionadas ao sensorio-motor. Devido à menor complexidade cognitiva dessas experiências, há uma tendência ao uso mais frequente do conector "E".

Tabela 4 –Variantes E e ENTÃO para a variável *traço semântico do verbo*

<b>Variantes</b>	<b>E</b>		<b>ENTÃO</b>		<b>TOTAL</b>	<b>%</b>	<b>P.R</b>
	<i>OC</i>	<i>%</i>	<i>OC</i>	<i>%</i>			
<i>Traço semântico do verbo</i>							
Movimento	25	83,3	5	16,7	30	30	0,53
Ação/transformação	29	85,3	5	14,7	34	34	0,56
Processo	16	72,7	6	27,3	22	22	0,37
Estado	11	78,6	3	21,4	14	14	0,45

Fonte: Elaboração própria

No que se refere às variantes E e DEPOIS, os verbos de movimento favorecem significativamente o uso do E, com uma frequência de 73,5%. Esses dados reforçam a hipótese de que o sequenciador E está associado a verbos que apresentam maior grau de atividade. No entanto, nota-se que o E também apresenta uma frequência considerável com os demais tipos de verbos analisados. Apesar de seu peso relativo ser 0,53, considerado aparentemente neutro, ele demonstra uma diferença substancial em relação ao sequenciador DEPOIS.

Tabela 5 –Variantes E e DEPOIS para a variável *traço semântico do verbo*

<b>Variantes</b>	<b>E</b>		<b>DEPOIS</b>		<b>TOTAL</b>	<b>%</b>	<b>P.R</b>
	<i>OC</i>	<i>%</i>	<i>OC</i>	<i>%</i>			
<i>Traço semântico do verbo</i>							
Movimento	25	73,5	9	26,5	34	29,8	0,53
Ação/transformação	29	70,7	12	29,3	41	36,0	0,49
Processo	16	72,7	6	27,3	22	19,3	0,52
Estado	11	64,7	6	35,3	17	14,9	0,42

Fonte: Elaboração própria.

Por último, temos as variantes ENTÃO e DEPOIS, ambas consideradas mais formais na escrita e associadas a contextos mais marcados. A pesquisa de Barreto e Freitag (2009) sobre os procedimentos discursivos na escrita em Itabaiana/SE revelou que os conectores ENTÃO e DEPOIS, por apresentarem maior grau de marcação, são favorecidos em funções semânticas de finalização e sequenciação temporal. Essas funções, também marcadas, predominam em contextos mais complexos. Nessa pesquisa, os verbos de ação favoreceram o uso do sequenciador DEPOIS, com 70,6%, embora este também tenha sido significativo para os demais tipos de verbos. Os resultados indicaram ainda que os sequenciadores ENTÃO e DEPOIS foram igualmente favorecidos nos verbos de processo, reforçando sua predominância em contextos cognitivamente mais complexos, com um peso relativo de 0,63.

Tabela 6 – Variantes ENTÃO e DEPOIS para a variável *traço semântico do verbo*

Variantes	ENTÃO		DEPOIS		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
<i>Traço semântico do verbo</i>							
Movimento	5	35,7	9	64,3	14	26,9	0,49
Ação/transformação	5	29,4	12	70,6	17	32,7	0,42
Processo	6	50,0	6	50	12	23,1	0,63
Estado	3	33,3	6	66,7	9	17,3	0,46

Fonte: Elaboração própria.

Em resumo, os resultados obtidos até o momento mostram a predominância do sequenciador E na variável traço semântico, com favorecimento por todos os tipos de verbos nas rodadas realizadas, destacando-se os verbos de movimento e ação/transformação. Entretanto, o sequenciador AÍ não apresentou favorecimento significativo nesta variável, contrariando a hipótese inicial.

#### 4.3.2. Grau de conexão

O grau de conexão avalia a coerência no texto, estabelecendo relações de continuidade e descontinuidade entre as orações próximas à ideia inserida por um sequenciador e as informações previamente mencionadas. Segundo Paredes da Silva (1991), essa conexão vai além das propriedades sintáticas e semânticas, abrangendo também o conhecimento pragmático e o contexto discursivo. Esses elementos afetam diretamente a coerência textual e influenciam a escolha do sequenciador mais adequado. Para esta pesquisa, foram utilizados os graus Alto, Médio e Baixo, conforme os padrões mais recorrentes encontrados no *corpus*.

A análise do grau de conexão compreende também a investigação sobre o processamento cognitivo em contextos mais ou menos marcados. A hipótese proposta sugere que, para o grau Alto, o sequenciador E seria favorecido devido ao menor processamento cognitivo necessário. Para o grau Médio, a inclinação seria para o sequenciador AÍ, enquanto, para o grau Baixo, os sequenciadores ENTÃO e DEPOIS, que demandam maior processamento cognitivo, seriam predominantes. Essa hipótese baseia-se nos estudos de Tavares (1999), que analisou os sequenciadores e, aí, daí e então na fala de Florianópolis.

Na análise inicial das variantes AÍ e E, constatou-se que o grau Alto, caracterizado por maior continuidade e menor complexidade cognitiva, favorece o sequenciador E em 91,1% dos casos. O grau Médio apresentou 72% de favorecimento ao E, enquanto o grau Baixo foi o maior favorecedor, com 92,3%. Esses resultados mostram que o sequenciador AÍ foi pouco relevante

nesse contexto de análise. O peso relativo revelou uma significância considerável de 0,73 para o grau Médio, apontado como o principal favorecedor do uso do E.

Tabela 7 –Variantes AÍ e E para a variável *Grau de conexão*

Variantes	AÍ		E		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
<i>Grau de conexão</i>							
Alto	5	8,9	51	91,1	56	59,6	0,41
Médio	7	28,0	18	72,0	25	25,6	0,73
Baixo	1	7,7	12	92,3	13	13,8	0,37

Fonte: Elaboração própria.

Com base nos dados analisados, é possível afirmar que existe uma oposição entre os sequenciadores AÍ e E. Tavares (1999, p. 104) destacou em seus estudos que “determinados contextos linguísticos aproximam mais algumas das variantes, enquanto outros as diferenciam”. Nesse contexto de produção textual, é provável que os alunos tenham escolhido o sequenciador E devido ao tratamento escolar dado ao AÍ, muitas vezes considerado um sequenciador estigmatizado na escrita.

Por outro lado, a análise das variantes AÍ e ENTÃO apresenta uma realidade distinta. O grau Médio favorece significativamente o AÍ, com 70% de ocorrência e um peso relativo de 0,77. Em contrapartida, as demais variáveis analisadas apontam para um favorecimento do uso do ENTÃO. Nesse cenário, a hipótese é confirmada, uma vez que o contexto com grau de continuidade Médio se inclina para o uso do AÍ, sendo este uma opção intermediária. Já o grau Baixo favorece o uso do ENTÃO, conforme previsto. Observa-se, portanto, que, embora AÍ e ENTÃO desempenhem funções semelhantes, eles diferem em termos de complexidade estrutural e cognitiva.

Tabela 8 –Variantes AÍ e ENTÃO para a variável *Grau de conexão*

Variantes	AÍ		ENTÃO		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
<i>Grau de conexão</i>							
Alto	5	27,8	13	72,2	18	56,2	0,36
Médio	7	70,0	3	10,0	10	31,2	0,77
Baixo	1	25,0	3	75,0	4	12,5	0,33

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados apresentados na próxima tabela referem-se às variantes AÍ e DEPOIS, em que os dados desfavorecem o uso do AÍ em todos os graus de conexão analisados. O sequenciador DEPOIS, mais marcado em termos de complexidade, demonstra predominância nesse contexto. Os graus Alto e Baixo favorecem o uso do DEPOIS de forma significativa, com

82,1% e 66,7%, respectivamente. O grau Médio também favorece o DEPOIS, com 53,3% e um peso relativo de 0,70, tornando este contexto o mais relevante para a análise.

Nos estudos variacionistas, as frequências são consideradas indicadores de fenômenos de variação e de mudanças em andamento. No entanto, é o peso relativo que fornece evidências mais concretas ao indicar a influência exercida por cada fator sobre as variantes analisadas, como destacado por Tavares (2010, p. 7).

Tabela 9 – Variantes AÍ e DEPOIS para a variável *Grau de conexão*

Variantes	AÍ		DEPOIS		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
<i>Grau de conexão</i>							
Alto	5	17,9	23	82,1	28	60,9	0,37
Médio	7	46,7	8	53,3	15	32,6	0,70
Baixo	1	33,3	2	66,7	3	6,5	0,58

Fonte: Elaboração própria.

A tabela 10 apresenta um contexto semelhante ao anterior, envolvendo uma situação de maior e menor marcação, conforme o princípio de marcação descrito por Givón (1995). Os dados indicam que todos os graus de conexão analisados favorecem o uso do E, incluindo o grau Alto, o que confirma a hipótese inicial, embora este desfavoreça o ENTÃO. Apesar disso, mesmo com o favorecimento do E em graus de maior continuidade, o peso relativo de 0,58 evidencia que o grau Médio é o principal favorecedor do uso dessa variante.

Tavares (2010, p. 203) destaca que “o fato de um conector ser menos ou mais marcado indica que é mais ou menos provável em certos contextos, em detrimento de outros conectores de mesma ou semelhante função”. Nesse sentido, o E e o ENTÃO podem, em determinadas situações de escrita, desempenhar a mesma função; entretanto, eles diferem em termos de complexidade estrutural e cognitiva.

Tabela 10 – Variantes E e ENTÃO para a variável *Grau de conexão*

Variantes	E		ENTÃO		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
<i>Grau de conexão</i>							
Alto	51	79,7	13	20,3	64	64	0,47
Médio	18	85,7	3	14,3	21	21	0,58
Baixo	12	80,0	3	20	15	15	0,48

Fonte: Elaboração própria.

Nos dados analisados, os resultados apresentam similaridades com a análise anterior. O sequenciador DEPOIS, por ser mais marcado, exige maior atenção na escrita, o que pode justificar sua menor frequência. Em contrapartida, o sequenciador E surge com uma recorrência

significativamente maior em todos os graus de conexão, evidenciando que, por ser menos marcado e de menor complexidade cognitiva, tende a ser mais utilizado pelos alunos.

É interessante observar que até mesmo no grau Baixo, onde seria esperada uma maior predominância de sequenciadores mais marcados, o E é favorecido, alcançando um peso relativo de 0,70. Esse dado rompe com a hipótese inicialmente levantada, que sugeria uma maior inclinação para o uso de sequenciadores mais marcados em contextos de maior descontinuidade.

Tabela 11– Variantes E e DEPOIS para a variável *Grau de conexão*

Variantes	E		DEPOIS		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
<i>Grau de conexão</i>							
Alto	51	68,9	23	31,1	74	64,9	0,46
Médio	18	69,2	8	30,8	26	22,8	0,47
Baixo	12	85,7	2	14,3	14	12,3	0,70

Fonte: Elaboração própria.

Na análise das variantes ENTÃO e DEPOIS, ambas classificadas como mais marcadas, observou-se que são menos recorrentes em comparação ao sequenciador E, que apresenta menor complexidade. Nesse contexto, os graus Médio e Alto demonstram um favorecimento ao uso do sequenciador DEPOIS, com percentuais de 72,7% e 63,9%, respectivamente, inibindo, dessa forma, a ocorrência do ENTÃO nesses casos.

Por outro lado, o grau Baixo mostra-se influente na escolha do sequenciador ENTÃO, que alcança 60% de ocorrência e apresenta um peso relativo de 0,72, conforme indicado pelo programa estatístico utilizado. Esses dados corroboram a ideia de que o princípio da marcação desempenha um papel significativo na escolha do ENTÃO, visto que sequenciadores mais marcados tendem a ocorrer em contextos de maior complexidade e descontinuidade textual.

Tabela 12 – Variantes ENTÃO e DEPOIS para a variável *Grau de conexão*

Variantes	ENTÃO		DEPOIS		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
<i>Grau de conexão</i>							
Alto	13	36,1	23	63,9	36	69,2	0,49
Médio	3	27,3	8	72,7	11	21,2	0,39
Baixo	3	60,0	2	40,0	5	9,6	0,72

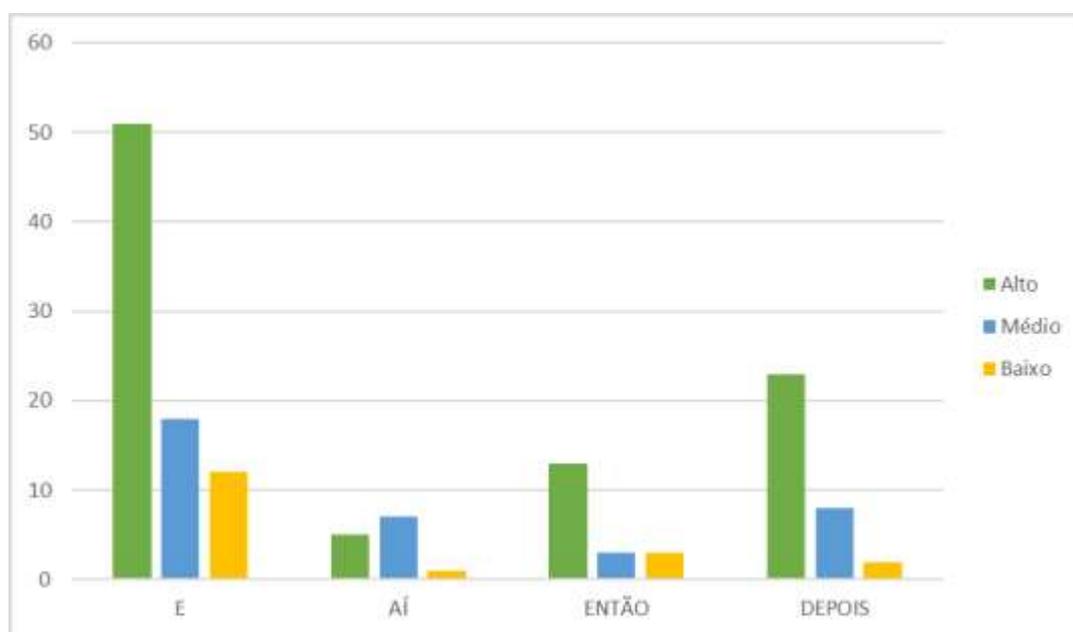
Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 1, que ilustra a distribuição geral dos dados em relação ao Grau de Conexão, revela padrões claros no uso dos sequenciadores. Os resultados indicam que, no grau alto, caracterizado por maior continuidade textual, há um favorecimento evidente dos sequenciadores E e DEPOIS. Já no grau médio, observa-se novamente uma predominância do E, seguido pelo DEPOIS. Por outro lado, o grau baixo apresenta uma tendência de favorecer

tanto o E quanto o ENTÃO, destacando-se por refletir relações de maior descontinuidade em referência ao sujeito.

Além disso, a análise evidencia uma oposição marcante entre os conectores E e AÍ. Essa diferença aponta para escolhas linguísticas específicas, influenciadas pelos graus de conexão e pelo contexto textual, como representado no gráfico. Tal oposição reafirma o papel dos graus de conexão na orientação das escolhas discursivas feitas pelos alunos durante a produção textual.

Gráfico 2 – Distribuição Geral dos dados para a variável *Grau de conexão*



Fonte: Elaboração própria.

Com base nos resultados obtidos, é possível estabelecer uma hierarquia no uso dos conectores em relação aos graus de conexão, na seguinte ordem: E > DEPOIS > ENTÃO > AÍ. Essa organização confirma parcialmente a hipótese inicial, especificamente no que diz respeito aos graus alto e baixo. No grau baixo, caracterizado por maior descontinuidade textual, o uso do E destacou-se como predominante, evidenciando a influência desse grau de conexão nas escolhas linguísticas.

Esses achados também se alinham ao estudo realizado por Barreto e Freitag (2009), com dados da escrita de Itabaiana/SE, que observaram a utilização dos conectores ENTÃO, E, AÍ e DEPOIS em contextos sociolinguísticos específicos, sugerindo que tais usos estão intimamente ligados a outras variáveis do discurso.

No próximo tópico, abordaremos as variáveis sociais que, conforme demonstrado, exercem significativa influência sobre as variantes analisadas nesta pesquisa.

#### 4.4 Variáveis sociais

Serão apresentados, a seguir, os resultados obtidos para as três variáveis sociais analisadas nesta pesquisa: sexo, nível de escolaridade e tipo de escola.

##### 4.4.1 Sexo

A variável sexo é amplamente relevante em pesquisas variacionistas, uma vez que o fator social exerce influência determinante nas escolhas vocabulares de homens e mulheres, sendo essas escolhas condicionadas por aspectos culturais. Diversos estudos já associaram a variável sexo ao uso de formas linguísticas padrão e não padrão. Paredes da Silva (1996), por exemplo, analisou falantes cariocas quanto ao uso do pronome *tu* e constatou que as mulheres utilizam o *tu* com concordância verbal, diferentemente dos homens, que frequentemente empregam o pronome sem a concordância correspondente. Scherre (1996, p. 254) investigou a correlação entre gênero/sexo e a concordância com elementos do sintagma nominal, observando que a variante de prestígio — marcada pela presença do plural — ocorre com maior frequência na fala feminina, sendo menos recorrente na fala masculina.

Nesse contexto, acredita-se que a maior frequência de uso das formas de prestígio analisadas nesta pesquisa está relacionada ao sexo feminino, que tende a optar por variantes como E, ENTÃO e DEPOIS, enquanto os homens demonstram maior inclinação pelo uso do AÍ. Essa hipótese fundamenta-se em estudos sociolinguísticos que abordam a influência dessa variável nas escolhas linguísticas.

Ao iniciar a análise dos dados sobre a influência do sexo na escolha entre as variantes AÍ e E, os resultados mostram que o sexo feminino favorece amplamente o uso do E, liderando essa variante com 88,5% das ocorrências. Por outro lado, o sexo masculino predomina no uso do AÍ, com 16,7% de frequência e um peso relativo de 0,55. Esses dados confirmam a tendência das mulheres em preferir sequenciadores de prestígio.

Tabela 13 – Variantes AÍ e E para a variável *Sexo*

Variantes	AÍ		E		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
Sexo							
Masculino	7	16,7	35	83,3	42	44,7	0,55
Feminino	6	11,5	46	88,5	52	55,3	0,45

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela abaixo, são apresentadas as variantes AÍ e ENTÃO, sendo a primeira considerada estigmatizada e a segunda de prestígio. Observa-se que o sexo masculino favorece o uso de AÍ com uma frequência de 53,8% e peso relativo de 0,63, evidenciando-se como um resultado significativo. Por outro lado, o sexo feminino demonstra preferência pela variante ENTÃO, com 68,4% de ocorrência. Esses dados corroboram a hipótese de que as mulheres tendem a optar por variantes associadas ao prestígio social, enquanto os homens favorecem variantes estigmatizadas.

Tabela 14 – Variantes AÍ e ENTÃO para a variável *Sexo*

Variantes	AÍ		ENTÃO		TOTAL	%	P.R
	<i>OC</i>	%	<i>OC</i>	%			
<i>Sexo</i>							
Masculino	7	53,8	6	46,2	13	40,6	0,63
Feminino	6	31,6	13	68,4	19	59,4	0,40

Fonte: Elaboração própria.

Ao considerar as variantes AÍ e DEPOIS, percebe-se que o sequenciador DEPOIS foi utilizado com maior frequência pelos alunos em relação ao ENTÃO. Como mostrado na tabela, o sexo masculino tende a favorecer o AÍ com 43,8%, apresentando peso relativo de 0,67. Em contrapartida, o sexo feminino favorece o uso de DEPOIS com 80% de frequência. Esses resultados reforçam a hipótese inicial, indicando que a variante DEPOIS é mais recorrente na produção textual das alunas.

Tabela 15 – Variantes AÍ e DEPOIS para a variável *Sexo*

Variantes	AÍ		DEPOIS		TOTAL	%	P.R
	<i>OC</i>	%	<i>OC</i>	%			
<i>Sexo</i>							
Masculino	7	43,8	9	56,2	16	34,8	0,67
Feminino	6	20,0	24	80,0	30	65,2	0,40

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados obtidos confirmam a hipótese de que as mulheres lideram no uso das variantes de prestígio. Em relação às variantes E e ENTÃO, ambas associadas ao prestígio, observa-se que o sexo masculino favorece o uso do E, com uma frequência de 85,4%, enquanto o sexo feminino apresenta maior inclinação pelo ENTÃO, com 22%. Segundo os dados gerados pelo programa estatístico, o peso relativo do sexo masculino para o E é de 0,57.

Tabela 16 – Variantes E e ENTÃO para a variável *Sexo*

Variantes	E		ENTÃO		TOTAL	%	P.R
	<i>OC</i>	%	<i>OC</i>	%			
<i>Sexo</i>							
Masculino	35	85,4	6	14,6	41	41	0,57
Feminino	46	78,0	13	22,0	59	59	0,44

Fonte: Elaboração própria

Adiante, observa-se o comportamento das variantes E e DEPOIS. O sexo masculino favorece o uso do E com uma frequência de 79,5%, enquanto o DEPOIS é mais utilizado pelo sexo feminino, com 34,3%, liderando novamente o uso de sequenciadores associados ao prestígio linguístico.

Tabela 17 – Variantes E e DEPOIS para a variável *Sexo*

Variantes	E		DEPOIS		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
Masculino	35	79,5	9	20,5	44	38,6	0,60
Feminino	46	65,7	24	34,3	70	61,4	0,43

Fonte: Elaboração própria

Ao analisar os dados apresentados, é possível abordá-los sob duas perspectivas. A primeira refere-se à quantidade total de vezes que cada variante foi utilizada nos textos produzidos pelos alunos, evidenciando que a variante DEPOIS apresenta uma frequência maior. A segunda perspectiva considera o favorecimento de cada variante em relação ao sexo. Nesse contexto, o ENTÃO é favorecido pelo sexo masculino, com uma frequência de 60%, enquanto o sexo feminino lidera com o DEPOIS, que alcança 64,9%.

Tabela 18 – Variantes ENTÃO e DEPOIS para a variável *Sexo*

Variantes	ENTÃO		DEPOIS		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
Masculino	6	40	9	60	15	28,8	0,53
Feminino	13	35,1	24	64,9	37	71,2	0,48

Fonte: Elaboração própria.

Com base nos dados analisados, constata-se que a expectativa inicial é confirmada. As mulheres tendem a utilizar mais frequentemente variantes associadas ao prestígio, como ENTÃO e DEPOIS, enquanto os homens apresentam uma inclinação maior pelo uso do sequenciador estigmatizado AÍ. No caso de variantes consideradas prestigiadas, verifica-se que o sexo masculino favorece o uso do E, enquanto o sexo feminino demonstra maior preferência tanto pelo ENTÃO quanto pelo DEPOIS.

#### 4.4.2. *Escolaridade*

Em relação à influência da escolaridade sobre o uso dos sequenciadores temporais, percebe-se que os efeitos são significativos tanto na fala quanto na escrita. A escola desempenha um papel crucial ao promover mudanças ou, em alguns casos, resistir a elas. Segundo Voltre (2021, p. 51), “ela atua como preservadora de formas de prestígio, face a tendências de mudança

em curso nessas comunidades”. A hipótese aqui considerada é de que o aumento da escolaridade, mesmo que de apenas um ano, contribui para o crescimento do uso de conectores associados ao prestígio.

A análise inicial aborda as variantes AÍ e E, considerando, por um lado, o AÍ como um sequenciador frequentemente tratado pela escola como um desvio na escrita e, por outro, o E, visto como um conector de prestígio. Os dados indicam que os alunos do quarto ano são os que mais favorecem o uso do E, com uma frequência de 88,2%. Já no quinto ano, esse índice é ligeiramente menor, alcançando 85%. No entanto, é no quinto ano que o uso do AÍ ganha mais relevância, com 15%, uma variante frequentemente estigmatizada. Esses resultados não confirmam a hipótese levantada para essa primeira análise.

Tabela 19 – Variantes AÍ e E para a variável *Escolaridade*

<b>Variantes</b>	<b>AÍ</b>		<b>E</b>		<b>TOTAL</b>	<b>%</b>	<b>P.R</b>
	<i>OC</i>	<i>%</i>	<i>OC</i>	<i>%</i>			
<i>Escolaridade</i>							
Quarto ano	4	11,8	30	88,2	34	36,2	0,45
Quinto ano	9	15,0	51	85,0	60	63,8	0,52

Fonte: Elaboração própria

A tabela seguinte apresenta os resultados das variantes AÍ e ENTÃO, onde o quinto ano se destaca no favorecimento do ENTÃO, com 60,9% das ocorrências. O quarto ano, por outro lado, favorece o uso do AÍ, com uma frequência de 44,4%, evidenciando um resultado estatisticamente significativo. Nesse caso, a hipótese é confirmada, uma vez que a frequência do ENTÃO, um sequenciador de prestígio, aumenta no quinto ano escolar.

Tabela 20 – Variantes AÍ e ENTÃO para a variável *Escolaridade*

<b>Variantes</b>	<b>AÍ</b>		<b>ENTÃO</b>		<b>TOTAL</b>	<b>%</b>	<b>P.R</b>
	<i>OC</i>	<i>%</i>	<i>OC</i>	<i>%</i>			
<i>Escolaridade</i>							
Quarto ano	4	44,4	5	55,6	9	28,1	0,53
Quinto ano	9	39,1	14	60,9	23	71,9	0,48

Fonte: Elaboração própria.

Dando continuidade, analisamos as variantes AÍ e DEPOIS, observando que o sequenciador DEPOIS prevalece em frequência tanto no quarto quanto no quinto ano, em detrimento do AÍ. No entanto, os dados revelam que o quarto ano exerce maior influência sobre o uso do DEPOIS, com 78,9% de frequência, enquanto o quinto ano apresenta uma inclinação maior para o uso do AÍ, com 33,3%, acompanhado de um peso relativo de 0,56. Esses resultados sugerem a necessidade de uma investigação mais aprofundada para compreender os fatores subjacentes. Dessa forma, a hipótese inicial não se confirma nesse caso específico, conforme indicado na tabela a seguir:

Tabela 21 – Variantes AÍ e DEPOIS para a variável *Escolaridade*

Variantes	AÍ		DEPOIS		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
<i>Escolaridade</i>							
Quarto ano	4	21,1	15	78,9	19	41,3	0,40
Quinto ano	9	33,3	18	66,7	27	58,7	0,56

Fonte: Elaboração própria.

Em relação às variantes E e ENTÃO, os dados mostram que o E é favorecido por alunos tanto do quarto quanto do quinto ano, com taxas de 85,7% e 78,5%, respectivamente. No entanto, o ENTÃO apresenta maior ocorrência entre os alunos do quinto ano, favorecendo essa variante com 21,5% das ocorrências. Enquanto o quarto ano apresenta uma frequência maior do E, o quinto ano demonstra uma preferência relativa pelo ENTÃO, sugerindo que o nível de escolaridade mais elevado está associado ao aumento do uso desse sequenciador de prestígio. Assim, a hipótese é confirmada em favor do ENTÃO para o quinto ano, conforme os dados apresentados:

Tabela 22 – Variantes E e ENTÃO para a variável *Escolaridade*

Variantes	E		ENTÃO		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
<i>Escolaridade</i>							
Quarto ano	30	85,7	5	14,3	35	35	0,58
Quinto ano	51	78,5	14	21,5	65	65	0,45

Fonte: Elaboração própria

Outrossim, observa-se que os alunos do quinto ano favoreceram o uso do E com uma taxa de ocorrência de 73,9% e um peso relativo de 0,53. Já os alunos do quarto ano apresentaram maior inclinação para o DEPOIS, com uma taxa de 33,3%, enquanto o quinto ano apresentou 26,1% para o mesmo sequenciador. Esses dados indicam que, nesse contexto, o aumento da escolaridade está relacionado a um uso mais frequente do sequenciador E, enquanto o DEPOIS apresenta tendência a uma redução conforme o nível escolar aumenta:

Tabela 23 – Variantes E e DEPOIS para a variável *Escolaridade*

Variantes	E		DEPOIS		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
<i>Escolaridade</i>							
Quarto ano	30	66,7	15	33,3	45	39,5	0,44
Quinto ano	51	73,9	18	26,1	69	60,5	0,53

Fonte: Elaboração própria.

Considerando a influência da escola no uso dos sequenciadores temporais, é possível observar, nas tabelas apresentadas anteriormente, que o sequenciador E apresentou maior ocorrência em comparação com os demais. Nesta análise específica, com dois sequenciadores

de prestígio, ambos considerados formas mais marcadas, identificou-se que os alunos do quarto ano inclinam-se para o uso do DEPOIS, com uma taxa de ocorrência de 75%. Por outro lado, os alunos do quinto ano, com nível escolar mais elevado, favorecem o uso do ENTÃO, conforme indicado abaixo:

Tabela 24 – Variantes ENTÃO e DEPOIS no contexto da variável *Escolaridade*

<b>Variantes</b>	<b>ENTÃO</b>		<b>DEPOIS</b>		<b>TOTAL</b>	<b>%</b>	<b>P.R</b>
	<i>OC</i>	<i>%</i>	<i>OC</i>	<i>%</i>			
Quarto ano	5	25	15	75	20	28,5	0,37
Quinto ano	14	43,8	18	56,2	32	61,5	0,58

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, a análise evidencia que a escolaridade exerce um papel relevante no uso dos sequenciadores temporais E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS. Os dados coletados nesta pesquisa, considerando os alunos do quarto e quintos anos, mostram um favorecimento claro do E em todas as situações analisadas, seguido pelos sequenciadores DEPOIS e ENTÃO. Por fim, o AÍ foi a variante menos utilizada. Esses resultados corroboram a hipótese levantada de que o aumento da escolaridade está associado a uma maior utilização de sequenciadores de prestígio, indicando que o nível escolar de prestígio predomina na escrita dos alunos.

#### **4.4.3. Tipo de Escola**

O tipo de escola foi selecionado como variável nesta pesquisa devido à relevância de analisar o repertório linguístico dos alunos da área rural, incorporando suas variantes linguísticas ao grupo analisado. A hipótese para essa variável sugere que, nas escolas rurais, os traços culturais tendem a se manifestar de forma mais evidente, influenciando a escolha do sequenciador AÍ, que reflete a fala em contextos informais e carrega a identidade de um grupo social. Silva e Macedo (1989), em uma pesquisa sobre a variação entre os sequenciadores E e AÍ, baseada em dados do Rio de Janeiro (RJ), constataram que pode haver um padrão de distribuição relacionado ao nível de escolaridade: “(...) quanto menor for o nível de escolaridade, maior é o uso do conectivo aí” (Silva e Macedo, 1989, p. 72).

Diante das variantes consideradas de prestígio, há a possibilidade de que a escola rural favoreça o uso do E, devido à sua menor complexidade no processamento cognitivo.

Na tabela abaixo, observa-se que as variantes AÍ e E apresentam um uso muito semelhante em ambas as escolas, com o E sendo favorecido em ambas as instituições e o AÍ sendo inibido. Apesar do peso relativo indicar neutralidade e contrariar a hipótese inicial, os

resultados demonstram um desempenho significativo no repertório dos alunos das duas escolas. Esses dados evidenciam que a escola desempenha um papel relevante no estímulo ao uso de formas de prestígio.

Tabela 25 – Variantes AÍ e E para a variável *Escola*

Variantes	AÍ		E		TOTAL	%	P.R
	<i>OC</i>	%	<i>OC</i>	%			
<i>Escola</i>							
Rural	7	14,0	43	86,0	50	53,2	0,50
Urbana	6	13,6	38	86,4	44	46,8	0,49

Fonte: Elaboração própria.

Em continuidade à análise, a próxima tabela apresenta as variantes AÍ e ENTÃO. A escola urbana favorece o uso do ENTÃO, que alcança uma taxa de 70% de ocorrências. Contudo, o peso relativo não confere significância estatística a esse resultado. Por outro lado, a escola rural favorece o uso do AÍ, com 58,3% das ocorrências e um peso relativo de 0,67, indicando um dado estatisticamente significativo conforme o programa utilizado.

Tabela 26 – Variantes AÍ e ENTÃO para a variável *Escola*

Variantes	AÍ		ENTÃO		TOTAL	%	P.R
	<i>OC</i>	%	<i>OC</i>	%			
<i>Scola</i>							
Rural	7	58,3	5	41,7	12	37,5	0,67
Urbana	6	30,0	14	70,0	20	62,5	0,39

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere às variantes AÍ e DEPOIS, observa-se que ambas as escolas favorecem o uso do DEPOIS, com resultados relativamente próximos. No entanto, a escola rural demonstra inclinação pelo uso do AÍ, com 33,3% das ocorrências e um peso relativo de 0,56. Isso sugere que, nesse cenário, a escola rural apresenta um desempenho alinhado ao uso de variantes de prestígio.

Tabela 27 – Variantes AÍ e DEPOIS para a variável *Escola*

Variantes	AÍ		DEPOIS		TOTAL	%	P.R
	<i>OC</i>	%	<i>OC</i>	%			
<i>Escola</i>							
Rural	7	33,3	14	66,7	21	45,7	0,56
Urbana	6	24	19	76	25	54,3	0,44

Fonte: Elaboração própria.

Assim, ao analisar as variantes E e ENTÃO, constata-se que a escola rural favorece o uso do E, com uma taxa de ocorrência de 89,6%. Contudo, a escola urbana demonstra um resultado significativo ao favorecer o ENTÃO, com uma taxa de 73,1% e peso relativo de 0,64, reforçando que a escola urbana privilegia um sequenciador mais marcado. Assim, esses dados confirmam uma das hipóteses levantadas nesta pesquisa.

Tabela 28 – Variantes E e ENTÃO no contexto da variável *Escola*

Variantes	E		ENTÃO		TOTAL	%	P.R
	<i>OC</i>	%	<i>OC</i>	%			
Rural	43	89,6	5	10,4	48	48,0	0,36
Urbana	38	73,1	14	26,9	52	52,0	0,64

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar a tabela referente às variantes E e DEPOIS, os dados revelam que a escola rural favorece significativamente o uso do E, com 75,4% das ocorrências e um peso relativo de 0,55. Esse resultado confirma uma das hipóteses levantadas, de que a escola rural tende a priorizar o E. Já a escola urbana demonstra preferência pelo DEPOIS, com uma taxa de 33,3%.

Tabela 29 – Variantes E e DEPOIS para a variável *Escola*

Variantes	E		DEPOIS		TOTAL	%	P.R
	<i>OC</i>	%	<i>OC</i>	%			
Rural	43	75,4	14	24,6	57	50,0	0,55
Urbana	38	66,7	19	33,3	57	50,0	0,44

Fonte: Elaboração própria.

Embora não tenha sido levantada uma hipótese específica para as próximas variantes, os dados indicam que tanto as escolas rurais quanto as urbanas favorecem o DEPOIS. Contudo, é a escola urbana que apresenta maior inclinação para o ENTÃO, com 42,4% das ocorrências.

Tabela 30 - Variantes ENTÃO e DEPOIS para a variável *Escola*

Variantes	ENTÃO		DEPOIS		TOTAL	%	P.R
	<i>OC</i>	%	<i>OC</i>	%			
Rural -	5	26,3	14	73,7	19	36,5	0,38
Urbana	14	42,4	19	57,6	33	63,5	0,56

Fonte: Elaboração própria.

A variável tipo de escola revelou dados relevantes, que poderão ser aprofundados em estudos futuros. Para esta pesquisa, observou-se que a hipótese levantada é confirmada, com a escola rural favorecendo o uso do AÍ em contextos que envolvem uma variante estigmatizada e outra de prestígio. Já ao considerar apenas variantes de prestígio, a escola rural tende a favorecer o E.

Retomando os principais pontos das análises realizadas, no traço semântico do verbo, constatou-se a inclinação para o uso do sequenciador E, com favorecimento por todos os tipos de verbos analisados, especialmente os de movimento e de ação/transformação. Entretanto, o AÍ não foi favorecido nesta variável, contrariando a hipótese inicial.

No que diz respeito ao grau de conexão, foi identificado que o grau alto favoreceu o sequenciador E, enquanto o grau baixo mostrou inclinação para o uso do ENTÃO e do DEPOIS.

Dentre as variáveis sociais, verificou-se que as formas de prestígio se correlacionam ao sexo feminino quando as variantes são polarizadas. Já quando ambas as variantes são de prestígio, o sexo masculino favorece o E, enquanto o sexo feminino demonstra preferência pelo ENTÃO e pelo DEPOIS.

Para a variável escolaridade, os dados apontaram o favorecimento do E em todas as situações analisadas, seguido pelo DEPOIS e pelo ENTÃO, com o AÍ ocupando a última posição. Esse resultado corrobora a hipótese de que o aumento da escolaridade está associado a um maior uso de sequenciadores de prestígio.

Por fim, para a variável tipo de escola, a hipótese também foi confirmada. A escola rural favoreceu o uso do AÍ em contextos polarizados, enquanto o E prevaleceu em situações envolvendo sequenciadores de prestígio.

Com base nos resultados obtidos, verificou-se que o sequenciador E foi o mais utilizado pelos alunos, representando 55% das 146 produções analisadas, seguido pelo DEPOIS, com 23%. O AÍ, por sua vez, apresentou o menor percentual, correspondendo a apenas 9% do total.

No próximo capítulo, será abordada a análise das reescritas realizadas pelos alunos e a contribuição desta pesquisa para a prática docente dos professores participantes.

## **CAPÍTULO 5 - O USO DOS SEQUENCIADORES À LUZ DO PROCESSO DE REESCRITA TEXTUAL**

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise dos resultados obtidos na reescrita dos alunos no que se refere ao uso dos sequenciadores estudados nesta pesquisa. Além disso, serão discutidas as perspectivas dos professores quanto ao processo de formação sociolinguística, bem como as atividades de mediação e intervenção realizadas na etapa de análise linguística. Este momento reveste-se de fundamental importância para o estudo, pois evidencia o aprimoramento das práticas pedagógicas dos docentes.

O processo de sensibilização dos professores também será abordado neste capítulo, sob o viés de uma abordagem investigativa e reflexiva, voltada para atender às necessidades educativas contemporâneas, em conformidade com os documentos oficiais.

### ***5.1. Contribuições da análise linguística na reescrita***

Pensar sobre a prática da análise linguística nas salas de aula significa compreender que a língua é uma forma de interação social e cultural de uma comunidade. Ao incorporar aspectos funcionais, torna-se possível dinamizar e renovar o ensino da língua, utilizando estratégias que promovam a reflexão e a contextualização da escrita, da leitura e da produção de texto.

A análise linguística se apresenta como uma prática alternativa, documentada pela BNCC, que permite ampliar a capacidade comunicativa dos alunos ao operar com os conhecimentos funcionais da língua. Entende-se que o estudo da gramática deve criar condições para a compreensão e a produção de significados a partir dos usos reais da língua. Nesse contexto, Geraldi (1984, p. 62) destaca:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações. (Geraldi 1984, p. 62)

Assim, o uso da análise linguística não exclui o ensino da gramática, mas o considera de forma reflexiva, incentivando o aluno a construir novas habilidades linguísticas. O objetivo é entender o funcionamento das regras a partir do texto produzido por ele mesmo. Dessa maneira, o estudante estabelece uma relação de familiaridade com o texto, adotando posturas

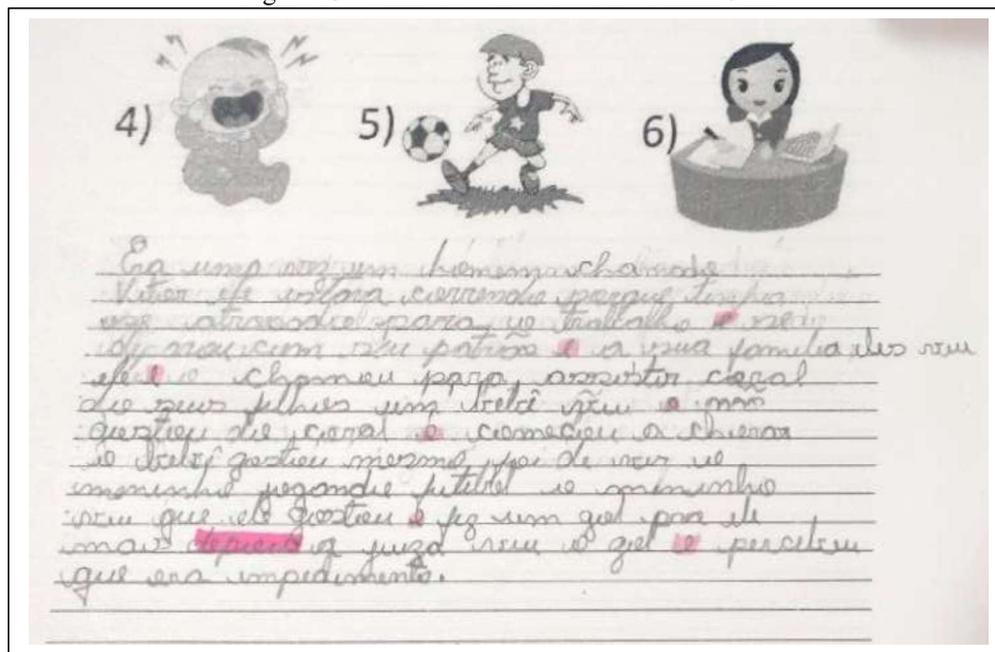
críticas em relação ao seu contexto. Essa prática está em consonância com a BNCC, que preconiza como uma de suas competências:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (Brasil 2018, p. 87).

Ao desenvolver práticas de análise linguística em sala de aula, o professor retoma o texto produzido pelo aluno, “partindo do erro para a autocorreção” (Geraldi, 1984, p. 57). O autor ressalta que o objetivo essencial da análise linguística é possibilitar a reescrita do texto do aluno, não tendo como ponto de partida um modelo “bem escrito”. Cada aula prática de análise deve abordar problemas diversos, conforme surgirem nos textos dos discentes. Assim, a cada experiência de reescrita, o aluno amplia sua compreensão sobre os fenômenos linguísticos trabalhados e desenvolve suas capacidades discursivas.

Nesta pesquisa, foi possível observar a relevância do processo de reescrita dos alunos para a abordagem dos sequenciadores temporais na articulação das orações. A reescrita contribuiu para a redução da frequência quase categórica de alguns sequenciadores estudados, permitindo o uso de variantes (outros sequenciadores com o mesmo valor semântico-discursivo) ou a substituição do sequenciador por sinais de pontuação. A seguir, são apresentados exemplos da escrita e reescrita de alunos participantes.

Figura 13 – Primeira versão da aluna Camila 5ER



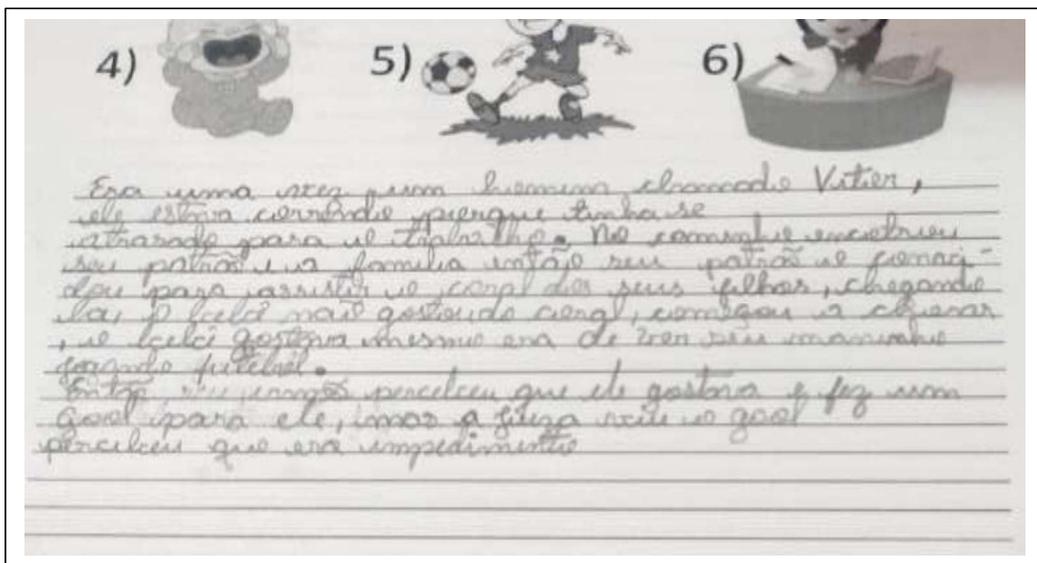
Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 7 - Transcrição do texto da Figura 13

Era uma vez um homem chamado Vitor ele estava correndo porque tinha se atrasado para o trabalho e se deparou com seu patrão e a sua família eles viu ele e o chamou para assistir coral do seus filhos um bebê viu e não gostou do coral e começou a chorar o bebê gostou mesmo foi de ver o menino jogando futebol o menino viu que ele gostou e fez um gol pra ele mais depois a juíza viu o gol e percebeu que era impedimento.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 14 – Reescrita da aluna Camila 5ER



Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 8 - Transcrição da reescrita da aluna Camila 5ER

Era uma vez um homem chamado Vitor, ele estava correndo porque tinha se atrasado para o trabalho. No caminho encontrou seu patrão e a família então seu patrão o convidou para assistir o coral dos seus filhos, chegando lá, o bebê não gostou do coral, começou a chorar, o bebê gostava mesmo era de ver seu maninho jogando futebol. Então, seu irmão percebeu que ele gostava e fez um goal para ele, mas a juíza viu o goal percebeu que era impedimento.

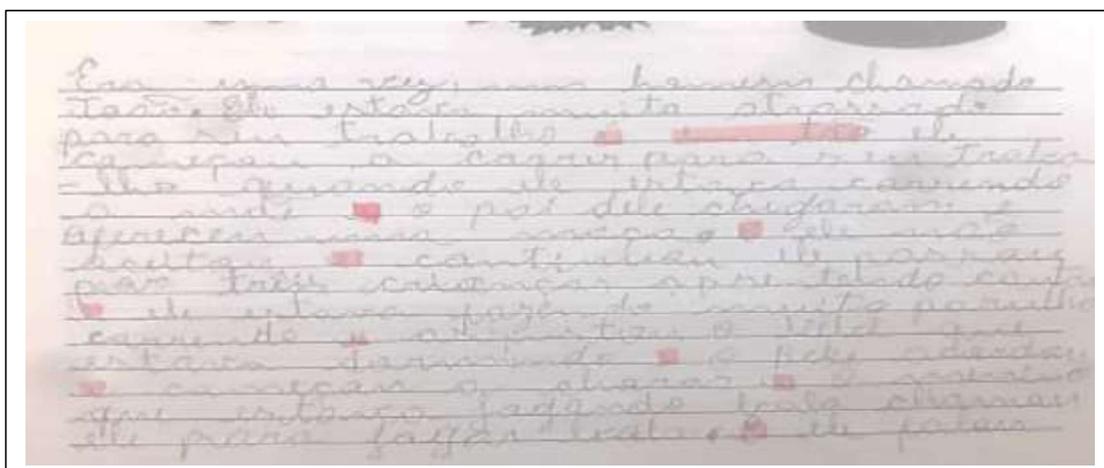
Fonte: Dados da pesquisa

A aluna Camila, em sua primeira versão, estruturou um texto narrativo empregando o sequenciador E para dar continuidade aos acontecimentos relatados. Apesar de breve, a narrativa apresenta uma estrutura básica com começo, meio e fim, permitindo ao leitor visualizar as cenas descritas. Entretanto, há inadequações linguísticas, como o uso da concordância não padrão em “eles viu”, e a ausência de pontuação compromete a clareza do texto.

Na reescrita, a estrutura textual foi significativamente aprimorada, com a criação de uma sequência linguística que estabelece melhor relação de sentido entre as ideias apresentadas. A aluna também passou a utilizar pontuação com maior frequência, como estratégia para organizar e dar continuidade às ações narradas, além de diversificar o uso de sequenciadores para melhorar a articulação das orações.

Em outro exemplo, na primeira versão do texto produzido pelo aluno Lucas, percebe-se a recorrência do sequenciador E para conectar os eventos da narrativa. Essa característica aproxima a produção escrita de uma narrativa oral, marcada por cenas muito rápidas e pouco detalhadas. Além disso, observam-se formas linguísticas não padrão, bem como a ausência de pontuação em algumas passagens, o que dificulta a interpretação do texto.

Figura 15 - Primeira versão do aluno Lucas 5ER



Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 9 - Transcrição do texto da Figura 15

Era uma vez, um homem chamado João. Ele estava, muito atrasado para seu trabalho **e então** ele começou a correr para seu trabalho quando ele estava correndo a mãe e o pai dele chegaram e ofereceu uma maçã e ele não aceitou e continuou ele passou por três crianças aprendendo cantar e ele estava fazendo muito *parulho* correndo e assustou o bebê que estava dormindo e o bebê acordou e começou a chorar e o menino que estava jogando bola chamou ele para jogar bola. **E** ele falou que estava muito atrasado para jogar ele falou que na volta joga quando faltava mais um minuto. Ele chegou ao seu trabalho, ele começou a trabalhar na sua *empresa*.

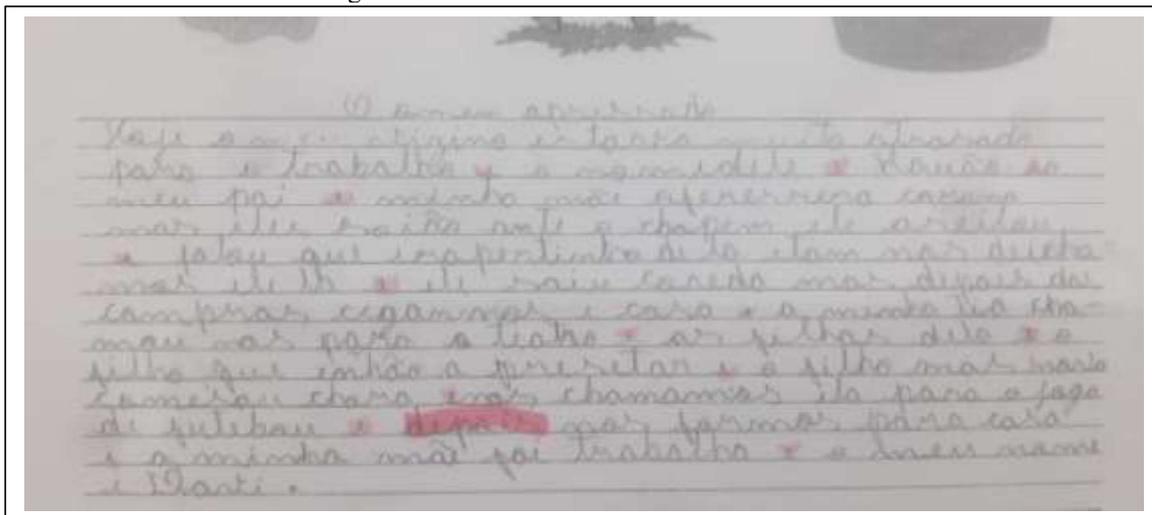
Fonte: Dados da pesquisa.



Assim, seria importante oferecer ao aluno novas oportunidades de reflexão e revisão para alcançar resultados ainda mais satisfatórios.

Em outro exemplo, temos mais uma produção que, inicialmente, apresenta o sequenciador E como o mais recorrente, repetindo-se frequentemente na primeira versão dos textos redigidos pelos discentes.

Figura 17 – Primeira versão do aluno Antônio 5ER



Fonte: Dados da pesquisa.

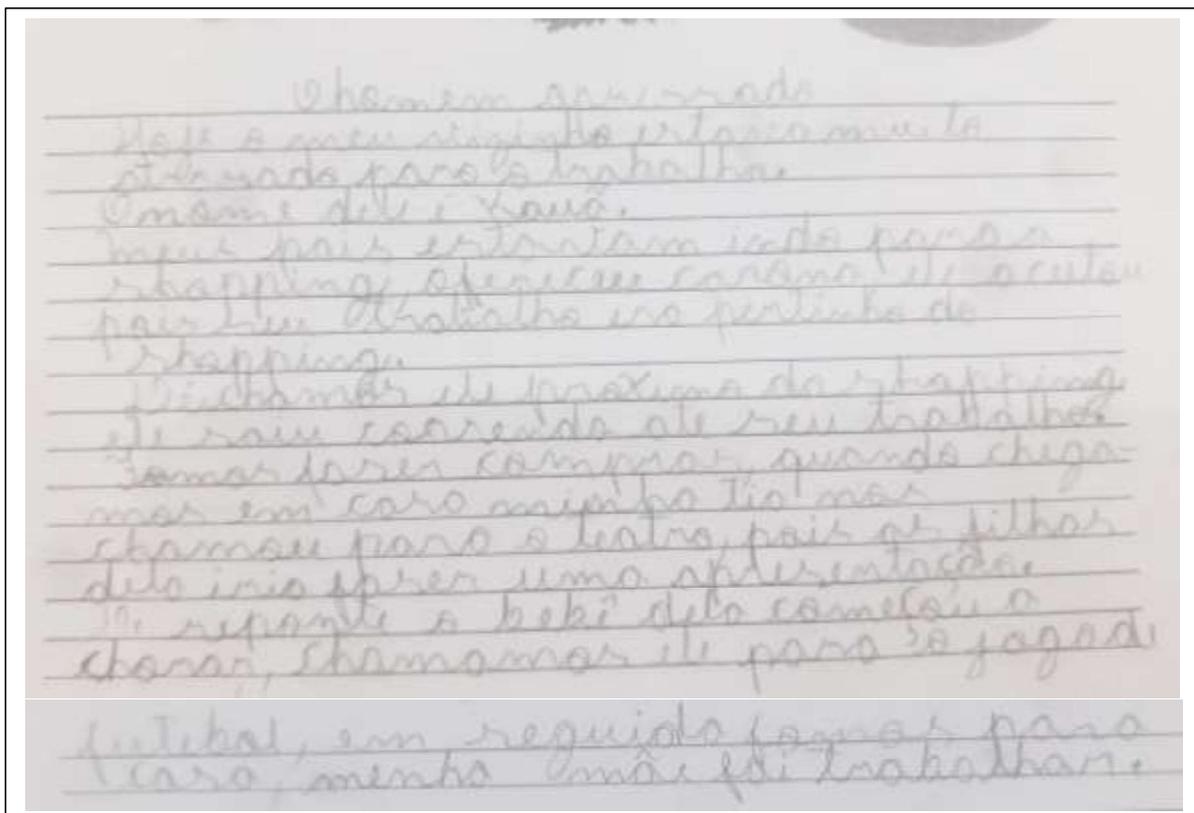
Quadro 11 - Transcrição do texto da Figura 17

#### O omem apressado

Hoje o meu vizinho estava muito atrasado para o trabalho e o nome dele é Kauã e o meu pai e minha mãe *oferessera* carona mas eles saião ante o *chopen* ele *aseitou* e falou que era pertinho de lá *entam* nos deixamos ele la e ele saiu *coredo* mas depois das compras chegamos em casa e a minha tia chamou nos para o teatro e as filhas dela e o filho que *inhão* apresentar e o filho mais novo começou chora e nos chamamos ela para o jogo de futebol e **depois** nos formos para casa e a minha mãe foi trabalha.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 18 – Reescrita do aluno Antônio 5ER



Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 12 - Transcrição da reescrita do aluno Antônio 5ER

### O homem apressado

Hoje o meu vizinho estava atrasado para o trabalho. O nome dele é Kauã. Meus pais estavam indo para o shopping e ofereceu carona, ele aceitou, pois, seu trabalho era pertinho do shopping. *Deichamos* ele próximo do shopping, ele saiu correndo até seu trabalho. Fomos fazer compras, quando chegamos em casa minha tia nos chamou para o teatro, pois as filhas dela iria fazer uma apresentação. De repente o bebê dela começou a chorar, chamamos ele para o jogo de futebol, em seguida fomos para casa, minha mãe foi trabalhar.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao comparar a primeira versão do texto do aluno Antônio com a reescrita, é evidente o progresso em termos de coerência textual. A articulação entre as partes do texto tornou-se mais clara, facilitando a compreensão geral. É possível inferir que a professora desempenhou um papel fundamental nesse processo, conduzindo o aluno durante a análise linguística e ajudando-o a identificar pontos específicos que precisavam de ajustes. Por meio da reescrita, o aluno revisou, direcionou e interveio no uso repetitivo do sequenciador E, promovendo melhorias significativas.

Na abordagem da análise linguística, o texto funciona como o ponto de partida central, garantindo a unidade e o sentido de continuidade que decorrem dos elementos conectivos responsáveis por estabelecer a coerência entre as partes do texto. Nesse contexto, o processo de reescrita favorece a reflexão e a conscientização sobre o uso dos elementos linguísticos, contribuindo para o desenvolvimento proficiente do aluno. Trata-se de um processo gradual, que demanda continuidade para o aprimoramento das habilidades comunicativas.

## ***5.2 Depoimentos dos professores participantes sobre o momento de formação sociolinguística***

A reescrita é uma atividade indispensável no desenvolvimento das competências discursivas, permitindo aos alunos identificar e reformular aspectos estruturais e linguísticos que podem comprometer o sentido e o alinhamento textual. Trata-se de um momento de reorganização das ideias, revisão e reflexão sobre possibilidades de melhoria, o que contribui para o aprimoramento do processo de construção textual.

Segundo Marcuschi (2008), “a reescrita é uma atividade reflexiva e metalinguística que pode levar a uma aprendizagem mais profunda e consciente do sistema linguístico em questão, além de contribuir para a formação do escritor competente” (Marcuschi, 2008, p. 67). Nesse sentido, ao reescrever um texto, o aluno não apenas aprimora suas habilidades de escrita, mas também aprofunda sua compreensão da norma padrão, da estrutura textual e de outros aspectos linguísticos relevantes.

O processo de reescrita vai além do diagnóstico de falhas, constituindo-se em um momento de interação efetiva entre professor e aluno. Cabe ao professor indicar o que precisa ser alterado, apresentar possibilidades de melhoria no texto e, sobretudo, mediar o processo de reflexão e a tomada de consciência sobre o propósito comunicativo. A reescrita é o objetivo central da prática de análise linguística que, de acordo com Geraldi (2011), “inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, ou seja, trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina” (Geraldi, 2011, p. 61-62). Nesse contexto, o autor destaca a importância da autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos, considerando que, a cada experiência, ocorre o acúmulo de conhecimento sobre fenômenos linguísticos, o que torna a reescrita uma atividade contínua e progressiva.

Após a produção inicial das narrativas pelos alunos, como discutido nos capítulos anteriores, os textos foram devolvidos aos discentes com destaque para os sequenciadores analisados, evidenciando o uso excessivo de alguns deles. Os professores corrigiram os textos

em sala de aula, apontando os principais problemas identificados, como o uso excessivo do sequenciador E, que indicou dificuldades em expressar relações de sequenciação temporal nas narrativas.

Nesse momento, o professor incentivou os alunos a refletirem sobre as possibilidades de substituição entre os sequenciadores e a explorarem diferentes formas de expressar suas ideias, evitando repetições excessivas. Essa prática contribuiu para ampliar o domínio da língua. Assim, os alunos reestruturaram e reescreveram suas produções com base nas alterações sugeridas pelo professor, seguindo um processo de autocorreção que é essencial para o desenvolvimento da autonomia. Dessa maneira, por meio da identificação, reflexão e correção, o estudante, gradualmente, torna-se mais independente e capaz de realizar essas tarefas continuamente durante o processo de escrita.

A análise dos textos, evidenciando as alterações necessárias, talvez ainda não seja amplamente adotada pelos professores como prática para o aperfeiçoamento da produção textual dos alunos. Para muitos docentes, a análise linguística continua restrita à identificação de inadequações em relação à norma padrão. Diante disso, com o objetivo de avaliar a percepção dos professores participantes sobre a experiência de formação sociolinguística e de análise linguística, que resultou na reescrita dos textos pelos alunos, foi aplicado um questionário via *Google Forms*.

O formulário, enviado aos docentes pelo WhatsApp por meio de um link, continha cinco perguntas discursivas. A seguir, cada pergunta realizada e as respectivas respostas dos professores participantes da pesquisa são apresentadas nos quadros correspondentes.

Quadro 13 – Respostas dos professores participantes para a pergunta 1

Pergunta 1 - Como era sua prática pedagógica com a variação linguística antes da formação feita pela pesquisadora? Como é agora?
<i>P1 - Para mim, o trabalho realizado pela pesquisadora foi de suma importância. Antes do mesmo, eu sempre fazia correção das falas dos meus alunos (por vezes até julgava estarem errados). Depois, com a formação e todo esclarecimento, pude compreender que não é errado, que não precisamos corrigir a fala dos mesmos, que a sua "fala" faz parte também da sua identidade. Combater o preconceito linguístico foi também uma das maiores contribuições que essa formação me permitiu.</i>
<i>P2 - Antes da formação, minha prática pedagógica com a variação linguística era mais limitada. Eu tinha uma abordagem mais tradicional e focava principalmente na norma culta da língua. Raramente explorava ou valorizava as diversas variações linguísticas que meus alunos traziam para a sala de aula. O foco estava em corrigir o uso "incorreto" da linguagem e ensinar a forma padrão, sem muita consideração pelas diferenças regionais ou culturais presentes entre os alunos. Após a formação, minha prática pedagógica mudou significativamente. Passei a valorizar e incorporar a variação linguística nas minhas aulas. Agora, eu incentivo os alunos a compartilhar suas formas de falar e escrever, reconhecendo que essas variações são uma parte importante da identidade cultural de cada um. Faço</i>

<i>atividades que mostram a riqueza das variações linguísticas e como elas coexistem com a norma culta. A formação me fez entender a importância de respeitar e integrar essas variações no processo de ensino, ajudando os alunos a se sentirem mais valorizados e compreendidos. Essa mudança resultou em um ambiente de aprendizado mais inclusivo e dinâmico, onde os alunos se sentem mais à vontade para expressar suas ideias e se engajar nas atividades, sabendo que suas particularidades linguísticas são respeitadas e consideradas parte do processo educativo.</i>
<i>P3 - Antes eu não observava o quanto nas produções tinham essas variações linguísticas, que elas eram tão repetitivas. Hoje vejo a importância delas nas produções e oriento meus alunos a usarem, mas de forma adequada.</i>
<i>P4 - Era correções muito formais, com perspectiva gramaticais.</i>
<i>P5 - Antes era leiga no assunto, agora já consigo compreender que é um fenômeno linguístico que acontece por intermédio das variações históricas e regionais em um mesmo país, com um único idioma oficial.</i>
<i>P6 - Era correções muito formais, com perspectivas gramaticais.</i>
<i>P7 - Sempre foi pautada na correção individual de cada aluno. E agora dou mais ênfase, e uma vez por semana trabalhamos análise linguística a reescrita.</i>
<i>P8 - Era correções muito formais, com perspectiva gramaticais. Renovada autoaprendizagem, basicamente de que o aluno tem de aprender a aprender, ou seja aprender fazendo. O próprio sujeito desenvolve o seu processo de aprendizagem.</i>
<i>P9 - Antes da formação, pouca consideração era dada ao contexto linguístico dos alunos, muitas vezes levando uma desconexão entre a língua ensinada e a língua falada no dia a dia. Após a formação, tivemos um olhar diferente na correção textual dos alunos, percebi quanto é importante valorizar e integrar, reconhecer a legitimidade das diferentes formas de falar e utilizar essa diversidade como recurso pedagógico para enriquecer a experiência educativa.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da análise das respostas apresentadas no quadro acima, percebe-se que os professores inicialmente corrigiam os textos baseando-se estritamente na concepção de certo e errado da língua. Contudo, após o momento formativo e de sensibilização sobre a variação linguística, foi possível observar uma mudança significativa de perspectiva. Os docentes passaram a reconhecer a dinamicidade da língua, como exemplificado na resposta de P2: “Agora, eu incentivo os alunos a compartilhar suas formas de falar e escrever”. Além disso, houve o reconhecimento das variações linguísticas também nas produções escritas, conforme apontado por P3: “Antes, eu não observava o quanto nas produções tinham essas variações linguísticas, que elas eram tão repetitivas”.

Outro professor destacou um novo olhar para as variações, afirmando: “Percebi quanto é importante valorizar e integrar, reconhecer a legitimidade das diferentes formas de falar e utilizar essa diversidade como recurso pedagógico para enriquecer a experiência educativa” (P9). Essas declarações evidenciam que o momento de sensibilização e de socialização dos conhecimentos sobre variação linguística promoveu reflexões importantes sobre a prática pedagógica, resultando em mudanças significativas na atuação dos professores.

A pergunta subsequente buscou compreender como os professores lidaram com uma nova perspectiva ao abordar a questão da variação linguística em sala de aula. Para muitos, essa mudança de paradigma no ensino da língua e suas variedades exigiu uma reeducação, principalmente no modo de enxergar e se relacionar com as variedades linguísticas. O próximo quadro apresenta essas indagações e as respostas fornecidas pelos docentes.

Quadro 14 – Respostas dos professores participantes para a pergunta 2

Pergunta 2 - Depois da formação, quais foram as principais dificuldades encontradas no trabalho com a variação linguística a partir das produções textuais dos alunos?
<i>P1 - A maior barreira foi "se conter" ao realizar as correções das produções textuais, tendo em vista que tive que reaprender e rever meus métodos de correção anterior, tomando cuidado maior para não "tirar" do texto a identidade do aluno.</i>
<i>P2 - Após a formação, minha prática pedagógica evoluiu para valorizar e incorporar a variação linguística nas produções textuais dos alunos. No entanto, essa mudança trouxe algumas dificuldades que precisei enfrentar: Equilíbrio entre Norma Culta e Variações Linguísticas - Desafio: Encontrar um equilíbrio adequado entre ensinar a norma culta e valorizar as variações linguísticas dos alunos; Solução: Desenvolvi atividades que integraram ambas as formas, mostrando como a norma culta pode ser usada em contextos formais enquanto as variações linguísticas são igualmente válidas em outros contextos. Preconceito Linguístico - Desafio: Combater o preconceito linguístico entre os alunos, que muitas vezes internalizam a ideia de que algumas formas de falar são "erradas" ou "inferiores"; Solução: Promovi discussões e reflexões sobre o valor de todas as formas de expressão linguística e como cada variação traz consigo uma riqueza cultural e histórica. Heterogeneidade nas Produções Textuais - Desafio: Gerenciar a heterogeneidade das produções textuais dos alunos, que apresentavam uma ampla gama de variações linguísticas; Solução: Desenvolvi critérios de avaliação que reconheçam e respeitam essa diversidade, focando mais na clareza e coerência das ideias do que na conformidade estrita com a norma culta. Essas dificuldades foram desafiadoras, mas também proporcionaram um crescimento significativo tanto para mim quanto para meus alunos. A formação me deu ferramentas e perspectivas novas que enriqueceram minha prática pedagógica, e o processo de superar esses obstáculos fortaleceu nossa compreensão e respeito pelas múltiplas facetas da linguagem.</i>
<i>P3 - A repetição das variações linguísticas.</i>
<i>P4 - Formas organizadas de fala para escrita, principalmente por causa dos hábitos culturais linguísticos do interior na fala hereditárias dos avós, bisavós e parentes mais próximos na construção dos dialetos do cotidiano.</i>
<i>P5 - A dificuldade não é as variações linguísticas, mas sim fazer com que os alunos produzam qualquer tipo de texto, os alunos não gostam de escrever. Quando a aula é produção de texto, realmente não rende, de modo os alunos precisam criar o hábito de escrever.</i>
<i>P6 - De forma organizada, da fala para escrita, principalmente por causa de costumes culturais linguísticos do interior, hereditárias de seus familiares mais próximos com; os avós, as bisavós e parentes na construção dos dialetos culturais em seu cotidiano.</i>
<i>P7 - Trabalhar a análise linguística e reescrita.</i>
<i>P8 - Os hábitos culturais linguísticos na fala dos avós, bisavós enfim, dos parentes mais próximos na vivência cotidiana.</i>
<i>P9 - Resistência à mudança, mudar uma prática prescrita para uma abordagem mais inclusiva, exigindo um esforço contínuo para adotar metodologias que abordem de forma adequada a variação linguística, falta de material didático sobre variação linguística na linguagem do ensino fundamental I.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

A pergunta 2 destacou um dos principais desafios no ensino da língua para a maioria dos professores: encontrar “um equilíbrio adequado entre ensinar a norma culta e valorizar as variações linguísticas dos alunos” (P2). Segundo Antunes (2003, p. 30), “a compreensão deturpada que se tem da gramática da língua e de seu estudo tem funcionado como imenso entrave à ampliação da competência dos alunos para a fala, a escuta, a leitura e a escrita [...]”. Essa constatação reflete as dificuldades enfrentadas pelos docentes, que, apesar de expostos a novas abordagens, ainda encontram resistência para abandonar métodos tradicionais baseados exclusivamente em regras gramaticais, o que limita o ensino da língua.

Para P1, uma das maiores barreiras enfrentadas foi a necessidade de “reaprender e rever meus métodos de correção anterior” (P1). Isso evidencia que ainda existem concepções profundamente enraizadas na formação docente, especialmente em relação à dependência da gramática normativa como base para o ensino. Essa abordagem limitada dificulta a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e promovam um ensino mais inclusivo e dinâmico.

A próxima pergunta teve como objetivo investigar se os professores reconheceram melhorias significativas nas produções textuais dos alunos após os processos de reescrita e análise linguística. Como mostra o quadro abaixo, os docentes indicaram que os textos dos alunos se tornaram mais coerentes e que houve um aumento na capacidade reflexiva dos discentes durante a produção textual.

Quadro 15 - Respostas dos professores participantes para a pergunta 3

Pergunta 3 - Em sua percepção, o processo de reescrita dos textos, fundamentado na pedagogia da variação linguística e na análise linguística, colaborou para amenizar as dificuldades no uso dos sequenciadores temporais? Explique.
P1- <i>Colaborou demais, uma vez que os mesmos aplicados de forma bem instruída possibilitam e favorecem para que os alunos expressem e se comuniquem melhor, seja por meio das imagens, conectivos e outros.</i>
P2 - <i>Colaborou significativamente para amenizar as dificuldades no uso dos sequenciadores temporais. Aprimoramento da Consciência Linguística: Ao trabalhar com a reescrita dos textos, os alunos passaram a refletir mais sobre o uso adequado dos sequenciadores temporais. Essa reflexão conscientizou-os sobre a importância de organizar suas ideias de maneira lógica e temporalmente coerente. Valorização das Variações Linguísticas: Os alunos perceberam que, embora existam diferentes formas de expressão, o uso adequado dos sequenciadores temporais é crucial para a clareza e a coerência do texto. Esse reconhecimento fortaleceu a habilidade de identificar e corrigir incoerências temporais nas reescritas.</i>
P3 - <i>Sim, o uso dos sequenciadores foi usado de maneira mais adequada, tornando as produções mais coerentes.</i>

P4 - <i>Sim, com certeza, a variação linguística é um dos recursos e até mesmo estratégia significativa nesse processo de construção verbal, resultando nas características e culturas de linguagens.</i>
P5 - <i>Sim, pois ajuda os alunos a compreender as ordens dos acontecimentos em uma história e produzir textos com indicações de passado, presente e futuro ajudando a organizar o discurso colaborando para o aperfeiçoamento da escrita.</i>
P6 - <i>Sim, com certeza a variação linguística é um dos recursos e até mesmo uma estratégia significativa.</i>
P7 - <i>Sim.</i>
P8 - <i>Colaborou muito, com certeza a variação linguística é um dos recursos.</i>
P9 - <i>Sim. Os alunos começaram a compreender e a utilizar sequenciadores temporais se forma adequada, enquanto valorizam a diversidade linguística presente em sua comunidade.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito ao uso dos sequenciadores, todos os professores concordam que o processo de reescrita contribui significativamente para a melhoria das produções textuais dos alunos. Eles destacam que, “quando aplicados de forma bem instruída possibilitam e favorecem para que os alunos expressem e se comuniquem melhor” (P1). Segundo P2, “ao trabalhar com a reescrita dos textos, os alunos passaram a refletir mais sobre o uso adequado dos sequenciadores temporais”. Esse processo, como aponta o mesmo docente, “conscientizou-os sobre a importância de organizar suas ideias de maneira lógica e temporalmente coerente” (P2). Assim, os depoimentos dos professores reforçam as diversas funcionalidades da reescrita no texto, destacando-a como uma etapa essencial para o aprimoramento da coerência textual.

A pergunta 4 aborda o conhecimento dos professores sobre análise linguística e suas práticas. Nota-se que muitos docentes ainda interpretam a análise sob uma ótica restrita aos erros gramaticais, negligenciando o processo reflexivo e a dimensão interacional do texto. Essa abordagem superficial considera apenas a estrutura da língua, deixando de lado as questões sociais e culturais que permeiam a produção oral e escrita. Antunes (2010, p. 16) enfatiza que o ato de analisar é crucial para ampliar nossa capacidade de compreensão e entendimento, especialmente ao processar informações que ouvimos ou lemos. Esse cenário é ilustrado pelos resultados apresentados no quadro a seguir.

Quadro 16 – Respostas dos professores participantes para a pergunta 4

Pergunta 4 - <i>Você conhecia o termo "análise linguística" antes da formação proporcionada pela pesquisadora? Se sim, embasava-se nele para ministrar suas aulas e avaliar as produções textuais discentes?</i>
P1 - <i>Conhecia, porém não de forma aprofundada como a que a pesquisadora me possibilitou conhecer. Embasava nele parcialmente dentro do que eu conhecia.</i>
P2 - <i>Sim, eu conhecia o termo "análise linguística" antes da formação proporcionada pela pesquisadora. No entanto, minha compreensão e aplicação desse conceito eram bastante básicas e limitadas. Eu utilizava a análise linguística de maneira intuitiva e esporádica nas</i>

<i>minhas aulas, sem um embasamento teórico sólido ou uma metodologia estruturada para avaliar as produções textuais dos alunos</i>
<i>P3 - Não conhecia.</i>
<i>P4 - Sim, sempre na posição de intervenção.</i>
<i>P5 – Não conhecia.</i>
<i>P6 – Sim, sempre observando a construção textual, ligada na intervenção, ajustando na substituição repetitiva e na organização dos registros dos alunos em roteiros textuais enfatizando a introdução, desenvolvimento e a conclusão nas produções textuais.</i>
<i>P7 – Sim.</i>
<i>P8 – Sim, sempre na perspectiva da construção textual.</i>
<i>P9 – Sim, mas de forma superficial.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas à pergunta 4 evidenciam que os professores ainda não percebem a prática de análise linguística como uma proposta metodológica efetiva no ensino da língua. Mesmo com os documentos orientadores enfatizando a necessidade de práticas significativas e integradas, nota-se uma lacuna na habilidade dos docentes em articular atividades de análise linguística no contexto da produção textual. Esse fato reforça a importância de investir na formação inicial e continuada dos professores, de modo a capacitá-los para atender a essas demandas de forma mais eficaz.

A pergunta subsequente teve como objetivo investigar se os professores planejam dar continuidade às estratégias de reescrita nas aulas de produção textual. Com base nas novas perspectivas adquiridas sobre variação linguística e suas implicações no ensino da língua, os professores foram indagados sobre a aplicação desses conhecimentos em sua prática pedagógica. Ressalta-se que o aprimoramento docente é um processo contínuo, que envolve reflexão constante sobre as práticas educativas e o acesso a novas abordagens de ensino.

Quadro 17 – Respostas dos professores participantes para a pergunta 5

<i>Pergunta 5 - A curto e a médio prazos, como vê sua prática pedagógica a partir da formação proporcionada pela professora e da experiência de reescrita com a turma? Pretende continuar adotando essas estratégias? Por quê?</i>
<i>P1 - Vejo que aprimorou de forma significativa minhas práticas pedagógicas, mudando até a visão que antes tinha nas propostas de produção textuais. Pretendo continuar e até buscar mais estratégias, adquirindo novos conhecimentos para aprimorar ainda mais minhas práticas, contribuindo assim para um ensino de qualidade pautado no desenvolvimento dos meus alunos.</i>
<i>P2 – A curto prazo, vejo minha prática pedagógica evoluindo significativamente com base na formação proporcionada e na experiência de reescrita com a turma. As estratégias aplicadas têm mostrado resultados positivos na compreensão e produção textual dos alunos. Continuarei com as técnicas de análise linguística e reescrita nas atividades diárias. Essas práticas têm ajudado os alunos a identificar e corrigir seus próprios erros, promovendo uma aprendizagem mais autônoma e crítica. Uso de feedback imediato, pois é construtivo nas atividades de reescrita, será mantido, porque motiva os alunos e acelera o processo de aprendizagem. A Médio Prazo: Espero consolidar e expandir as práticas adquiridas, integrando-as de forma</i>

<i>mais profunda e abrangente no currículo. Pretendo integrar as práticas de análise linguística e reescrita de maneira mais estruturada no currículo, garantindo que todos os aspectos do ensino de língua portuguesa sejam cobertos de forma equilibrada e eficaz. Continuarei buscando oportunidades de desenvolvimento profissional para aprimorar ainda mais minhas habilidades e conhecimentos em metodologias de ensino de escrita e análise linguística.</i>
<i>P3 - Pretendo continuar, para aperfeiçoar cada vez mais.</i>
<i>P4 - Sim, as estratégias resultam muito no cotidiano dos nossos alunos, de forma crítica e autocrítica e do mesmo modo no aprimoramento de sua fala e da escrita.</i>
<i>P5 - Inovador e de suma importância. E pretendo continuar sim pois os marcadores temporais desempenham papel crucial no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais das crianças na educação infantil. Eles ajudam as crianças a compreenderem a passagem do tempo, a se organizarem em relação às atividades diárias e a desenvolverem noções de sequência temporal, como antes, durante e depois. Além disso, os marcadores temporais também contribuem para o desenvolvimento da linguagem, permitindo que as crianças aprendam a expressar eventos passados, presentes e futuros.</i>
<i>P6 - Sim, essas estratégias resultaram muito no cotidiano dos discentes de forma significativa, crítica e autocrítica do mesmo, aprimorando sua fala e escrita em meios assertivos dessas práticas nas produções textuais.</i>
<i>P7 - Sim. Porque ameniza as dificuldades encontradas pelos educandos.</i>
<i>P8 - Sim, as estratégias aprimoram a fala e escrita e os acertos dessa prática.</i>
<i>P9 - A partir da formação tive um olhar diferente para produção textual dos meus alunos, a reescrita do texto foi essencial para analisar junto com a turma e fazer as correções necessários. Pretendo continuar usando essas estratégias e aprimorando a minha prática pedagógica.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nas conclusões dos professores e no compromisso manifestado em continuar adotando as estratégias apresentadas pela pesquisa em suas práticas pedagógicas, infere-se o alcance e o impacto positivo dessa formação docente. As atividades propostas, aliadas à atuação interventiva do professor, tornaram os processos de análise e reescrita mais eficazes, superando as expectativas e reduzindo as inadequações presentes nas primeiras versões dos textos produzidos pelos alunos.

Conclui-se, portanto, que o papel do professor é essencial para incentivar os alunos a pensar, refletir e corrigir suas próprias produções escritas, promovendo, assim, melhorias significativas nas habilidades linguísticas e comunicativas dos estudantes.

### ***5.3. Momento de Sensibilização e Mobilização Pedagógica com os professores em Vila Propício – GO***

Os momentos formativos de sensibilização com os professores configuram-se como espaços essenciais para discussões acerca das lacunas presentes no ambiente escolar. Esses momentos têm como intencionalidade principal preparar os professores para superar os desafios pedagógicos que surgem em sua prática, colocando a reflexão sobre o fazer docente como o

ponto central desse processo formativo contínuo. Assim, busca-se desenvolver competências indispensáveis para a melhoria da atuação profissional.

Nesta pesquisa, a sensibilização dos professores para a prática da reescrita, a partir do uso dos sequenciadores, teve como objetivos iniciais retratar a realidade linguística observada nas produções textuais dos alunos participantes e, posteriormente, utilizar esses resultados como ferramenta de preparo para uma atuação pedagógica que reconheça as variações linguísticas. Além disso, foi proposta uma pedagogia voltada para a variação linguística, pautada em um processo reflexivo sobre os aspectos formais da língua, seus gêneros, usos e contextos, incentivando os professores a considerar suas realidades como base para aplicar os conhecimentos adquiridos.

Sustenta-se a ideia de que os momentos de discussão representam uma interseção entre teoria e prática, criando um espaço propício para a construção de novas realidades pedagógicas. Conforme Candau (2013, p. 16), “nesta direção, a reflexão didática deve ser elaborada a partir da análise de experiências concretas, procurando-se trabalhar continuamente a relação teoria-prática”. Assim, torna-se fundamental que os professores compreendam que o ensino e o fazer pedagógico devem estar intrinsecamente ligados à pesquisa e à busca por conhecimentos, de modo que tais saberes se tornem parte integrante de sua prática, garantindo uma atuação pedagógica segura e fundamentada.

Da fase de sensibilização às práticas de reescrita das produções dos alunos, os professores precisaram se apropriar dos conceitos principais desenvolvidos nesse processo, transitando do macro para o micro, da Sociolinguística para os sequenciadores temporais, relacionando esses aspectos ao cotidiano escolar. Assim, puderam conectar o conhecimento teórico sobre as questões de variação linguística com os desafios cotidianos que envolvem a diversidade linguística e cultural. O desafio principal foi compreender que a escrita do aluno revela muito mais do que apenas seu conhecimento sobre o tema abordado, sendo o ponto de partida para identificar problemas de ordem morfológica, sintática, textual, entre outros, que demandam uma abordagem reflexiva.

Diante de uma atividade de produção textual, por exemplo, muitos alunos reagem como se enfrentassem uma situação de sofrimento, percebendo esse processo como um exercício cansativo, especialmente porque, em muitos casos, exige o uso de regras que não refletem o contexto real de sua linguagem. O aluno que não alcança o mínimo esperado nessas exigências sente-se desestimulado a produzir, acreditando que nunca conseguirá atingir o ideal para um texto. Para os professores, o desgaste provém das tentativas de ensinar regras descontextualizadas, limitando-se à correção gramatical e ortográfica.

Nesse cenário, ao propor aos professores o exercício da análise linguística durante o processo investigativo, a presente pesquisa teve como intenção promover, para os alunos, a compreensão dos aspectos discursivos do texto, com ênfase no uso variável dos sequenciadores temporais.

Ademais, é importante destacar que, conforme relatos dos professores acerca do momento formativo, a proposta de análise nas produções textuais ainda não se configura como uma prática contínua. Muitos consideram que a reescrita demanda tempo excessivo, especialmente diante da necessidade de abordar inúmeros conteúdos no currículo. Apesar disso, reconhecem a reescrita como uma atividade promissora, capaz de proporcionar reflexões junto aos alunos sobre elementos discursivos, como a sequenciação temporal e a escolha das variantes mais adequadas a cada contexto.

Assim, é indispensável reforçar o papel fundamental do professor na condução dessas atividades, orientando os alunos durante o processo reflexivo e nas intervenções necessárias. Os depoimentos dos docentes evidenciam que os momentos de formação são essenciais para aperfeiçoar sua prática pedagógica, fortalecendo sua atuação em sala de aula.

Nesta pesquisa, o foco central foi preparar os professores para atuarem de maneira mais reflexiva, apresentando estratégias de análise e reescrita aos alunos como ferramentas para superar dificuldades no uso de sequenciadores temporais em narrativas escritas. As atividades propostas contribuíram para ampliar os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, conforme descrito por Tardif (2002, p. 36-38). Além disso, evidenciaram a eficácia da prática da análise linguística na promoção de uma aprendizagem dialógica e consciente do sistema linguístico, favorecendo o desenvolvimento de um saber reflexivo sobre a língua.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa desenvolveu um estudo sociolinguístico quantitativo acerca dos sequenciadores temporais E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS, mapeados a partir de narrativas escritas produzidas por alunos de uma escola rural e de uma escola urbana do município de Vila Propício – GO. O estudo buscou demonstrar que o papel do professor, à luz de conhecimentos sociolinguísticos, promove a eficácia dos processos de escrita e análise linguística em sala de aula.

Para a realização deste trabalho, foi utilizado o programa *Goldvarb X*, e, para a análise dos dados, definiram-se as variáveis linguísticas: Traço semântico do verbo e Grau de conexão, bem como as variáveis sociais: Sexo, Escolaridade e Tipo de Escola.

Os resultados obtidos evidenciaram que, na variável traço semântico do verbo, o sequenciador E foi favorecido por todos os tipos de verbos analisados nas rodadas realizadas, com maior destaque para os verbos de movimento e de ação/transformação. Em relação à variável Grau de conexão, constatou-se que o grau alto favoreceu o sequenciador E, enquanto o grau baixo mostrou inclinação para os sequenciadores ENTÃO e DEPOIS.

Nas variáveis sociais, observou-se que as formas consideradas de prestígio estão mais associadas ao sexo feminino quando as variantes são polarizadas, ou seja, quando há, de um lado, um sequenciador padrão e, do outro, um sequenciador não padrão. Quando ambas as variantes são de prestígio, a tendência foi de o sexo masculino favorecer o sequenciador E, enquanto o sexo feminino apresentou maior inclinação para os sequenciadores ENTÃO e DEPOIS. Esses dados evidenciam que o sexo feminino utiliza, com maior frequência, formas de prestígio.

Em relação à variável Escolaridade, os dados apontaram para um maior favorecimento do uso do sequenciador E em todas as situações previstas. O sequenciador AÍ foi o menos utilizado pelos alunos, corroborando a hipótese de que, à medida que há aumento na escolaridade, há também um incremento no uso dos sequenciadores de prestígio. Na variável Tipo de Escola, o sequenciador AÍ mostrou-se mais recorrente na escola rural, especialmente em contextos onde as variantes são polarizadas, enquanto o sequenciador E predominou em situações envolvendo variantes de prestígio. Já na escola urbana, os dados favoreceram o sequenciador ENTÃO, uma forma mais marcada.

Com base nesses resultados, constatou-se que há diferenças significativas no uso dos sequenciadores temporais investigados, sendo essas diferenças mais evidentes nas variáveis

sociais. Esses achados permitem concluir que fatores extralinguísticos influenciam consideravelmente o repertório escrito dos alunos.

Um ponto a destacar é a pouca presença do sequenciador AÍ nas produções textuais, representando apenas 9% do total, configurando-se como o menos utilizado. O sequenciador E foi o mais recorrente, abrangendo 55% dos casos, seguido pelo DEPOIS. Esse resultado contraria a expectativa de uma presença marcante da oralidade do AÍ na escrita, especialmente nas produções da escola rural, onde o uso dessa variante mostrou-se irregular.

O mapeamento permitiu apresentar aos professores dados que correlacionassem o uso dos sequenciadores temporais, empregados para estabelecer a continuidade de eventos em narrativas, com a presença de variação linguística no repertório dos alunos. Esse movimento possibilitou não apenas compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos em situações de escrita, mas também promover uma nova perspectiva acerca das diferenças entre a norma padrão e a não padrão, evidenciando o tema da variação linguística.

Todo o processo de sensibilização e reflexão proporcionado por esta pesquisa em torno dos sequenciadores contribuiu para abrir caminhos para uma educação linguística mais consciente. Nesse contexto, a pesquisa trouxe considerações relevantes para a prática docente, ao propor uma metodologia que inclui o processo de reescrita e análise linguística dos textos.

A abordagem sugerida gerou resultados qualitativos expressivos, permitindo uma nova perspectiva sobre os erros dos alunos, orientada para a autocorreção. Esse processo estimula a aprendizagem por meio de uma prática mais sensível e acolhedora em relação às variações linguísticas. Conforme as respostas dos professores às perguntas realizadas, constatou-se que houve mudanças nos padrões de atuação docente diante das atividades de produção textual. Essas mudanças foram identificadas a partir dos conhecimentos adquiridos durante os momentos de sensibilização e as atividades propostas por esta pesquisa.

Entendemos ser essencial ampliar os estudos sobre a relação de outros aspectos funcionais da língua com a variação linguística no ambiente escolar, incluindo anos escolares diferentes, para contribuir ainda mais com a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos no aprendizado da língua materna. É urgente a preparação dos professores para ensinar sobre as diferenças linguísticas, promovendo um ambiente favorável à reflexão e à prática de análise.

Por fim, espera-se que esta pesquisa seja uma contribuição significativa para a promoção de uma educação linguística que priorize uma escrita adequada e intencional, além de um ensino menos permeado por preconceitos linguísticos.

## REFERÊNCIAS

- BARRETO, E. A.; FREITAG, R. M. Ko. Procedimentos discursivos na escrita de Itabaiana/SE: estratégias de sequenciação de informação. *Scientia Plena*, [s.l.], v. 5, n. 11, 2011. Disponível em: <https://scientiaplenu.emnuvens.com.br/sp/article/view/758>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Contribuições da Sociolinguística Educacional para o processo ensino e aprendizagem da linguagem. [s.l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <link a ser incluído>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CYRANKA, L. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLICA, Maria Cecília; JUNIOR, C. F. (org.). *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 167-176.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, Carlos Alberto. Pedagogia da variação linguística: desafios e paradoxos. In: BRANDÃO-SILVA, Flávio; ROMUALDO, Edson Carlos; PEREIRA, Hélcio Batista (org.). [s.l.]: [s.n.], 2022.
- FREITAG, Raquel Meister K. et al. Gramática, interação e ensino de língua materna: procedimentos discursivos na fala de Itabaiana/SE. *Interfaces Científicas: Educação*, v. 1, n. 3, p. 71-84, 2013.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 48-62.
- GORSKI, Edair et al. Fenômenos discursivos: resultados de análises variacionistas como indícios de gramaticalização. In: *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003. p. 106-122.
- GUY, Gregory. Varbrul: análise avançada. In: GUY, Gregory; ZILLES, Ana. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 33.
- LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In: HELMES, John (ed.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística textual: o que é e como se faz*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MENNUCCI, Sud. *A crise brasileira da educação*. 2. ed. São Paulo: Piratininga, 1934.
- MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- PAIVA, Maria Cândida Almeida. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 33-42.
- PAREDES DA SILVA, Vera Lúcia. Por trás das frequências. *Organon*, Porto Alegre, n. 1, [s.d.].
- RISSO, Mercedes Sanfelice. O articulador discursivo “então.” In: CASTILHO, Ataliba T.; BASÍLIO, Margarida (org.). *Gramática do português falado*. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1996. v. 4, p. 423-451.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira; NARO, Anthony J. Análise quantitativa e tópicos de interpretação do Varbrul. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 147-177.
- SILVA, Giselle Machline de Oliveira; MACEDO, Alzira Verthein Tavares de. *Análise sociolinguística de alguns marcadores conversacionais: V Relatório de Pesquisa*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.
- SILVA, W. P. B. Conectores sequenciadores "E" e "AÍ" em contos e narrativas de experiência pessoal escritos por alunos de ensino fundamental: uma abordagem sociofuncionalista. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- TAVARES, Maria Alice. Um estudo variacionista de "aí," "daí," "então" e "e" como conectores sequenciadores retroativo-propulsores na fala de Florianópolis. 1999. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PLLG0188-D.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- TAVARES, Maria Alice. *A gramaticalização de "e," "aí," "daí" e "então": estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações: um estudo sociofuncionalista*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- TAVARES, Maria Alice. CONECTORES SEQUENCIADORES E, AÍ E ENTÃO NA FALA DE NATAL/RN: INDÍCIOS DE ESPECIALIZAÇÃO FUNCIONAL. Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura, São Cristóvão - SE, v. 12, 2013.
- TAVARES, M. A. Uma análise sociolinguística comparativa de conectores sequenciadores: foco na escolaridade. *Linguística*, Madrid, v. 32, n. 2, p. 113-128, 2016

TAVARES, Maria Alice. Os conectores "E," "AÍ" e "ENTÃO" na sala de aula. In: CUNHA, M. A. F. da; TAVARES, M. A. (org.). *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: EDUFRN, 2016. p. 100-133.

VIEIRA, Marília Silva. Aí, daí e então em Campo Grande e São Paulo: análise sociofuncionalista no domínio da causalidade. 2016. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.