

Para além do erro e da insuficiência escolar: a arquitetura de pronomes e de cláusulas relativas 20 anos após Bortoni-Ricardo

Beyond error and educational insufficiency: the architecture of pronouns and relative clauses 20 years after Bortoni-Ricardo

Elimária Oliveira Lima
Doutora em Linguística - UFRJ
Programa de Estudos sobre o
Uso da Língua - PEUL.
<https://orcid.org/0000-0002-9067-6009>
elimaria.lima@ifma.edu.br

Elimária Oliveira Lima

Instituto Federal do Maranhão - IFMA, Brasil.

Maria Cecilia Mollica

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Brasil.

Maria Cecilia Mollica
Doutora em Linguística e Filologia
- UFRJ
Programa de Estudos sobre o Us
da Língua – PEUL.
<https://orcid.org/0000-0002-4100-2016>
ceciliamollica@letras.ufrj.br

Submetido em: 15/01/2026
Aceito em: 19/03/2026
Publicado: 31/03/2026

e-Location: 20493



ISSN: 2317-9945 (On-line)

ISSN: 0103-6858 (Impressa)

Resumo

O presente artigo retoma a provocação de Bortoni-Ricardo (2005) para discutir a ineficiência da escola universal no trato com a gramática natural do aluno frente às exigências da norma-padrão. A análise dos dados focaliza o emprego das variantes de primeira pessoa do plural (*nós vs. a gente*) e a arquitetura das cláusulas relativas, contrastando a marcação zero com a forma explícita do marcador relacional. A pesquisa demonstra que a inoperância pedagógica da escola reside no tratamento desses fenômenos como erros assistemáticos, visão diversa da defendida por Cardoso e Cobucci (2014), Lima (2025) e Mollica (2026). Para superar o impasse, apresentam-se propostas de retextualização com base em Marcuschi (2010), fundamentadas também sob a ótica dos multiletramentos (Rojo, 2012). O texto conclui que o reconhecimento da lógica do sistema vernáculo é o fundamento necessário para que a instituição escolar promova a efetiva ampliação do repertório exigido no ambiente formal.

Palavras-chave: Bortoni-Ricardo; gramática natural; tradição normativa; pronomes; cláusulas relativas; ineficiência escolar.

Abstract

This article draws on Bortoni-Ricardo's (2005) seminal provocation to discuss the inefficiency of the universal school in dealing with the student's natural grammar versus the requirements of the standard norm. The data analysis focuses on the use of first-person plural variants (nós vs. a gente) and the architecture of relative clauses, contrasting zero marking with the explicit form of the relational marker. The research demonstrates that the school's

pedagogical inoperability lies in treating these phenomena as unsystematic errors—a view that diverges from those held by Cardoso and Cobucci (2014), Lima (2025), and Mollica (2026). To overcome this impasse, retextualization proposals are presented based on Marcuschi (2010), also grounded in Rojo's (2012) perspective on multiliteracies. The study concludes that recognizing the logic of the vernacular system is the necessary foundation for the school institution to promote the effective expansion of the repertoire required in formal environments.

Keywords: *Bortoni-Ricardo; natural grammar; normative tradition; pronouns; relative clauses; school inefficiency.*

INTRODUÇÃO

A obra *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e ensino* (Bortoni-Ricardo, 2005) constitui marco fundamental para a compreensão da interface entre sociolinguística e educação no Brasil. Bortoni-Ricardo (2005) discute a universalização da escola brasileira, que, ao acolher estudantes de diferentes origens sociolinguísticas, não conseguiu, até o momento, garantir o nível mínimo de letramento. A democratização da escola brasileira expõe a tensão entre a diversidade de repertórios linguísticos dos alunos e a norma culta institucionalizada. Ramal (2026, p. 03) afirma que “celebramos o preenchimento das cadeiras da sala de aula, mas os resultados de aprendizagem permanecem insuficientes”, pois evidenciam que a presença física na escola não garante a aprendizagem plena de competências esperadas.

Nesse contexto, fenômenos linguísticos como a predominância de *a gente* em detrimento de *nós* e alternância na marcação de preposição em orações relativas, por exemplo, ilustram a tensão entre a gramática natural dos alunos e as expectativas normativas da escola. A partir desse quadro, o presente artigo busca investigar como a diversidade linguística dos alunos se manifesta nas práticas escolares e de que maneira se relaciona com a construção de competências textuais e discursivas requeridas pela linguagem formal. As perguntas de pesquisa centrais são: (i) de que forma a gramática natural dos alunos interfere na produção escrita e oral na escola? (ii) quais estratégias linguísticas emergem diante da tensão entre repertório natural e norma escolar? (iii) como a análise de corpora digitais e redes sociais pode contribuir para caracterizar o perfil sociolinguístico dos estudantes em contextos urbanos?

Com base nessas questões, formulamos algumas hipóteses: (i) o repertório alternativo de estratégias linguísticas evidencia uma reorganização em curso no PB, em que formas simplificadas ou concorrentes emergem como soluções funcionais diante da pressão de reduzir a carga morfosintática explícita, permitindo aos alunos participar de interações escolares mesmo sem dominar plenamente a norma-padrão; (ii) a preferência

por certas formas, como *a gente* em detrimento de *nós*, reflete padrões consolidados do português brasileiro sem qualquer constrangimento para a norma, conforme Lima e Mollica (2022); (iii) alternâncias na marcação de preposição da gramática natural do falante do PB organizam-se segundo fatores semântico-discursivos e se distanciam dos padrões pretendidos na escola, de acordo com Mollica (2026).

São nossos objetivos (i) caracterizar a diversidade linguística dos alunos no contexto escolar, com atenção à variação em preposição, concordância e formas de codificação relacional; (ii) discutir como os fenômenos dinâmicos se articulam com as práticas pedagógicas; (iii) explorar como dados oriundos de redes sociais podem complementar o mapeamento sociolinguístico, oferecendo *insights* para práticas educativas mais inclusivas. Propomos um olhar integrado que articule análise empírica, hipóteses funcionais e reflexão pedagógica. A expectativa é a de que os resultados ofereçam subsídios para se repensar práticas escolares que levem em conta o repertório natural dos alunos de modo a contribuir estratégias de ensino mais sensíveis à diversidade linguística.

Nesse sentido, a escola constitui um *locus* privilegiado de observação da mudança linguística em curso e opera, paradoxalmente, com uma concepção estática de língua. Tal descompasso tende a se intensificar com a adoção de instrumentos de avaliação e correção automatizada, que reproduzem modelos normativos rígidos e desconsideram a lógica variacionista do sistema. Reafirma-se, assim, a necessidade de uma educação linguística que tome a variação como princípio explicativo e pedagógico, deslocando o foco da correção para a explicitação dos valores funcionais e sociais das formas em competição.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo ancora-se nos pilares da Sociolinguística Educacional, campo que emerge do diálogo entre a Sociolinguística Variacionista (cf. Bortoni-Ricardo, 2025) e os estudos sobre ensino de língua materna, com o objetivo de compreender e intervir criticamente nas práticas escolares que envolvem a linguagem. Nesse enquadramento, a língua é concebida como um sistema heterogêneo, variável e socialmente situado, cuja organização não pode ser dissociada das condições de uso nem dos valores simbólicos a ela atribuídos nos diferentes espaços institucionais, em especial na escola (Labov, 1972; Hymes, 1974).

Os livros de Bortoni-Ricardo (2004, 2025) constituem o eixo central da fundamentação teórica deste artigo. Partimos do reconhecimento de que os alunos

ingressam na escola portando repertórios linguísticos legítimos, adquiridos em suas comunidades de fala, os quais, no entanto, costumam ser desvalorizados no contexto escolar em função de uma concepção normativa e homogênea de língua. O conflito linguístico vivido na escola não decorre de déficits cognitivos ou linguísticos dos alunos, mas do choque entre variedades linguísticas socialmente hierarquizadas, uma vez que a norma-padrão é alçada ao estatuto de única forma legítima de expressão. A insistência institucional na exclusividade de formas consagradas pela tradição gramatical corresponde, portanto, ao apagamento do conhecimento linguístico prévio do aluno, sem qualquer êxito, contudo, na atual escola brasileira.

A perspectiva adotada neste artigo dialoga diretamente com os pressupostos clássicos da Sociolinguística, especialmente com a noção laboviana de que a variação é inerente à estrutura da língua e obedece a padrões sistemáticos, condicionados por fatores linguísticos e extralinguísticos (Labov, 1972). Ao transpor esse princípio para o campo educacional, Bortoni-Ricardo (2004, 2025) problematiza a prática escolar que interpreta diferenças linguísticas como erros, produz exclusão simbólica e reforça desigualdades sociais historicamente construídas.

Nesse ponto, ganha relevo o texto *O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita* (Bortoni-Ricardo, 2006), no qual a autora propõe uma distinção conceitual para a reflexão pedagógica. Na língua oral não se pode falar propriamente em erro, mas em variantes linguísticas, uma vez que a fala se organiza segundo normas implícitas compartilhadas por dada comunidade de fala. Já na língua escrita, por se tratar de um sistema convencional, institucionalizado e regulado por normas explícitas, o conceito de erro adquire pertinência pedagógica, desde que compreendido como parte do processo de aprendizagem e não como falha moral ou intelectual do aluno.

Essa distinção fundamental permite deslocar o foco da correção normativa indiscriminada para uma abordagem que reconhece a oralidade como ponto de partida legítimo no processo de letramento escolar. Ao adotá-lo, Bortoni-Ricardo (2006) aproxima-se de uma visão funcional e comunicativa, alinhada ao conceito de competência comunicativa formulado por Hymes (1974), segundo o qual saber uma língua implica saber usá-la adequadamente em diferentes contextos sociais.

A crítica às práticas escolares que estigmatizam variedades populares do português brasileiro encontra ressonância sobretudo em autores como Bagno (1999), que denuncia o preconceito linguístico como uma das formas mais naturalizadas de discriminação social no Brasil. Para esse autor, a escola frequentemente atua como instância de reprodução de ideologias linguísticas excludentes, ao tratar a norma-padrão como parâmetro absoluto de correção, invisibilizando a diversidade linguística efetivamente existente no país. Em convergência, Faraco (2008) defende uma pedagogia da variação capaz de articular o

ensino da norma-padrão ao reconhecimento crítico das demais variedades sem hierarquizá-las em termos de valor linguístico.

No âmbito das políticas educacionais, essa orientação encontra respaldo nos documentos oficiais brasileiros, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, que reconhecem a variação linguística como componente constitutivo da língua e recomendam que o ensino de português promova o respeito à diversidade linguística e cultural (Brasil, 1998; 2018). Essas orientações constituem um marco institucional que legitima abordagens sociolinguisticamente orientadas, como a proposta por Bortoni-Ricardo (2025).

FATORES DE EXCLUSÃO

O debate sobre linguagem e escola aprofunda-se em inúmeras obras. Bortoni-Ricardo (2005) esclarece que, ao mesmo tempo em que não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas, a escola também não pode negar aos discentes o acesso à aprendizagem das formas socialmente valorizadas. Tal compreensão contribui para que o aluno se aproprie conscientemente das normas de prestígio, sem deslegitimar as variedades que já fazem parte de seu repertório linguístico.

Mollica, Batista, Quadrio e Fonseca (2020) argumentam que a exclusão linguística e o analfabetismo funcional são fatores que se correlacionam com processos de violência simbólica e material na vida social. De fato, a dificuldade persistente de acesso à leitura não pode ser compreendida apenas como problema pedagógico pontual, mas como parte de um efeito cumulativo que se inicia na alfabetização e se projeta ao longo da trajetória escolar e social dos indivíduos.

Cardoso e Cobucci (2014) revelam uma postura pedagógica que concilia o respeito à identidade do aluno com a necessidade de acesso à norma prestigiada. A proposta é que o aluno não troque sua fala pela escrita padrão, mas adicione a norma-padrão ao seu repertório de dados reais, como letras de música, áudios, postagens, notícias, de modo que o aluno observe a variação em funcionamento no mundo real, compreendendo que a escolha entre *os meninos* e *os menino* é ditada pelo contexto, pelo suporte e pela intenção comunicativa. A proposta de Cardoso e Cobucci (2014) para o ensino da concordância de número fundamenta-se na transparência sociolinguística. Ao sugerirem que a norma padrão seja abordada como uma segunda língua, os autores evitam o apagamento da identidade do aluno, propondo que a escola funcione como um espaço de expansão de repertório.

Ghessi e Berlinck (2020) demonstram que a prática pedagógica no Ensino Médio é atravessada por avaliações que transcendem o aspecto gramatical: as atitudes linguísticas podem influenciar decisivamente a avaliação que o professor faz do desempenho do aluno, gerando expectativas diferenciadas que, muitas vezes, acabam por reforçar o preconceito linguístico no ambiente escolar. O estudo de Ghessi e Berlinck (2020) alerta para a necessidade de uma formação docente que promova reflexão crítica nos alunos sobre as próprias atitudes linguísticas. Ghessi e Berlinck (2020) pressupõem o enfrentamento das crenças e atitudes linguísticas que permeiam a prática docente a fim de que o estudante atue como agente crítico e multiletrado em suas diversas práticas sociais.

Para Cyranka (2014), a escola deve operar uma pedagogia da variação que utilize a análise contrastiva como ferramenta de ensino. A autora propõe que o aluno desenvolva a percepção de que a língua é um território de escolhas adequadas a diferentes esferas de atividade humana.

A compreensão das relações entre fala e escrita ganha uma nova dimensão sob a ótica da multimodalidade proposta por Roxane Rojo (2012). Para a autora, o letramento tradicional é insuficiente para explicar as práticas contemporâneas, nas quais a transição entre gêneros exige o domínio da hipermodalidade, a integração de sons, imagens e textos em ambientes digitais hiperconectados. Rojo (2013) argumenta que, nesse cenário, a escrita não é um fim, mas parte de um design de significados onde a fala coloquial e a norma padrão circulam em suportes fluidos.

Mollica, Batista, Quadrio (2022) retomam a noção de contínuo fala-escrita e sustentam que a não mediação adequada entre a linguagem oral dos alunos e as exigências da escrita escolar contribui para a produção do analfabetismo funcional, entendido como a incapacidade de participação plena em práticas sociais letradas. Esse processo, segundo os autores, desencadeia um efeito dominó na linguagem, no qual dificuldades iniciais de leitura e escrita afetam o desempenho escolar, restringem oportunidades sociais e ampliam situações de vulnerabilidade.

VARIAÇÃO PRONOMINAL E CONCORDÂNCIA VERBAL NA PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL: NORMA ERRO E ENSINO

A diversidade de usos linguísticos continua sendo frequentemente tratada, no contexto escolar, como erro, desvio ou falha do falante. Nesse contexto, a concordância verbal de primeira pessoa do plural (1PP), envolvendo as formas pronominais *nós* e *a gente*, configura-se como um fenômeno privilegiado para a reflexão sobre o estatuto do

erro linguístico. Estudos variacionistas têm demonstrado que a alternância entre concordância padrão e não padrão nesse domínio não é aleatória, mas regulada por fatores linguísticos e sociais, o que evidencia o caráter sistemático e socialmente condicionado dessas formas morfossintáticas.

Conforme Lima (2025) e Rubio (2012), a concordância não padrão com *nós* (ex.: *nós chama, nós foi*) constitui estratégia recorrente no português brasileiro, especialmente entre falantes com menor escolaridade formal. Mattos (2013), por sua vez, a partir de estudo realizado entre falantes do estado de Goiás, observa que, mesmo entre indivíduos mais escolarizados, tais formas não são totalmente eliminadas, o que aponta para a estabilidade dessas variantes no sistema linguístico e para o fato de que a alternância entre concordância padrão e não padrão faz parte da gramática internalizada dos falantes.

A observação de Mattos (2013) de que essas formas não são totalmente eliminadas indica que a escolarização atua como um fator de contenção, reduzindo a frequência de uso da variante não padrão, mas não como um fator de erradicação. Desse modo, embora o ensino formal favoreça a adoção da concordância considerada padrão, as variantes não padrão permanecem ativas no repertório linguístico dos falantes por estarem sistematicamente integradas à gramática da língua e ancoradas em padrões sociolinguísticos.

No interior desse mesmo fenômeno de concordância verbal de primeira pessoa do plural, a forma pronominal *a gente* apresenta comportamento distinto daquele observado com *nós*. No que diz respeito à concordância verbal com *a gente*, os resultados de pesquisas realizadas no português brasileiro evidenciam um comportamento quase categórico na realização da desinência verbal de terceira pessoa do singular, como em *a gente fala, a gente vai, a gente fez*.

Em outro plano de análise, no que se refere à alternância pronominal entre *nós* e *a gente*, enquanto a forma *a gente* vem avançando de maneira contínua na fala, a forma canônica *nós* predomina na escrita, registrando baixos níveis de ocorrência da forma inovadora (Lima, 2025). Esse comportamento pode ser interpretado como resultado de um maior monitoramento linguístico na modalidade escrita, como descreve Vitória (2015), associado à pressão normativa em favor de uma norma padrão, sobretudo pelo fato de que a maioria dos manuais escolares orienta o ensino de língua portuguesa com base no quadro dos pronomes pessoais consagrado pelas gramáticas tradicionais.

Essa perspectiva é corroborada por Santos (2015) que, ao analisar a frequência dessas formas pronominais na escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental, registrou 26,4% de ocorrências da forma inovadora e 73,6% de ocorrências da forma canônica. Segundo o autor, a distribuição das ocorrências de *nós* e *a gente* ao longo das

séries (6º, 7º, 8º e 9º anos) revelou que, à medida que o aluno avança na escolarização, aumenta a preferência pela variante *nós* nas atividades de escrita.

Do ponto de vista da Sociolinguística Educacional, a escolha entre variantes linguísticas não pode ser reduzida à adequação automática aos diferentes contextos de uso, tampouco interpretada como um processo natural de substituição de uma forma por outra ao longo da escolarização. Torna-se, assim, fundamental que o aluno seja levado a compreender criticamente os mecanismos que regem a língua em uso, reconhecendo por que determinadas formas são socialmente privilegiadas em uma modalidade e não em outra.

Mesmo diante de mudanças amplamente documentadas no uso, a subclasse dos pronomes pessoais do caso reto continua sendo apresentada, nos materiais didáticos e nas gramáticas normativas, como composta de três pessoas no singular (*eu, tu, ele/ela*) e três pessoas no plural (*nós, vós, eles/elas*), desconsiderando, em grande medida, as reconfigurações observadas no sistema pronominal do português brasileiro, especialmente em relação à 1PS, à 1PP e à 2PP. Essa representação normativa, ao privilegiar uma estrutura tradicional da língua, contrasta com o uso efetivo e evidencia a distância entre modelo prescritivo e práticas linguísticas reais.

Vale destacar que a emergência de *a gente* (1PP) e *você* (2PS) como formas pronominais no português brasileiro desencadeou não apenas mudanças no sistema pronominal, mas também na relação estabelecida entre sujeito e verbo. Mattos e Silva (2006) observa que, no português falado no Brasil, coexistem paralelamente diferentes paradigmas verbais: um paradigma de quatro posições (*eu falo; ele/você/a gente fala; nós falamos; eles/vocês falam*); um paradigma de três posições (*eu falo; ele/você/a gente fala; eles falam*); e um paradigma de duas posições (*eu falo; ele/você/a gente/eles/vocês fala*).

A coexistência desses paradigmas evidencia uma reorganização conjunta dos sistemas pronominal e verbal. Nesse contexto, a competição entre as formas *nós* e *a gente*, assim como entre *tu* e *você*, tem se refletido diretamente nos padrões de concordância verbal, ora preservando, ora neutralizando a morfologia de número no verbo quando esses pronomes ocupam a posição de sujeito. Soma-se a esse quadro o progressivo desuso de *vós* e sua substituição por *vocês*, fenômeno que também contribuiu para a reconfiguração dos padrões de concordância verbal no português brasileiro contemporâneo.

Em razão dessas mudanças morfossintáticas, Menon, Lambach e Landarin (2003) afirmam que o português do Brasil vem perdendo a característica de língua de sujeito nulo, requerendo, cada vez mais, a presença do pronome junto ao verbo. Esse movimento pelo qual a língua deixa de ser de sujeito nulo para se tornar uma língua de sujeito

preenchido, de acordo Duarte (1995), está relacionado principalmente à entrada dos pronomes *você* e *a gente*, uma vez que são pronomes que se combinam com formas verbais de terceira pessoa e provocam o enfraquecimento do sistema de flexões verbais com conseqüente tendência ao preenchimento do sujeito pronominal.

Bortoni-Ricardo (2011) acrescenta que, pelo fato de a concordância verbal no PB ter se tornado uma regra variável, muito frequentemente os sujeitos plurais de 1ª e não 1ª pessoas coocorrem com formas verbais não marcadas, como em (1) e (2)

(1) – *Treissol que **nós chama**.*
(*inf. 11, hom, 50 a 65, ens. fund, sls*).¹

(2) – ***Eles chama** é porvilho.*
(*inf. 10, mul, 18 a 30, ens. fund, bdc*).

Essas observações acerca do sistema pronominal e da concordância verbal dialogam diretamente com as reflexões de Bortoni-Ricardo (2004), ao evidenciar que a escola, em vez de reconhecer a pluralidade de normas em circulação, frequentemente atua como espaço de negação da diversidade linguística e de rejeição dos usos naturais do falante. A noção de erro linguístico deixa de estar associada à inadequação comunicativa e passa a funcionar como instrumento de exclusão simbólica.

Tal compreensão do “erro” linguístico pode ser observada em usos concretos da língua, como nos exemplos (1) e (2), bem como no excerto a seguir, que ilustra a variação na concordância verbal associada à forma pronominal *a gente*:

(3) – *A gente foi jogar no festejo, **a gente alugamo** o ônibus, **fomo** jogar pra lá.*
(*inf. 1, hom, 18 a 30, ens. fund, sls*).

A realização *a gente alugamo* é socialmente estigmatizada, apesar de seu funcionamento linguístico ser plenamente compreensível. Esse tipo de concordância do pronome *a gente* com verbos flexionados na primeira pessoa do plural tem sido explicado na literatura como decorrente da influência da forma subjacente *nós* e da origem nominal e coletiva do pronome *a gente*, ainda que, na gramática normativa, essa forma seja associada à concordância da 3ª pessoa do singular.

¹ Os excertos utilizados para fundamentar a discussão sobre variação pronominal e concordância verbal foram provenientes de duas amostras: uma obtida a partir do banco de dados do Projeto Atlas Linguístico do Maranhão (Projeto ALiMA) e outra coletada pela pesquisadora e submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, no âmbito do doutorado, com o objetivo de comparar os dados das duas amostras. Todos os sujeitos envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

De acordo com Menon (1997), a realização *a gente + -mos* pode também estar relacionada ao fenômeno da hipercorreção, entendido como uma tentativa de demonstrar erudição. Na busca por se aproximar da norma padrão, alguns falantes acabam produzindo formas que não constam nas regras gramaticais. Para Bagno (2012), a hipercorreção é compreendida como resultado de um imaginário de língua ideal:

um fenômeno linguístico que se observa quando um(a) falante ou uma comunidade de falantes, ao tentar se aproximar de um padrão ideal imaginário de língua 'boa', acaba 'acertando demais' e se desviando tanto da gramática intuitiva da língua quanto da gramática normativa (Bagno, 2012, p. 247).

Numa perspectiva educacional, a ocorrência de formas como *a gente alugamo* deve ser analisada como resultado de processos sistemáticos que articulam fatores históricos, semânticos e sociais. A associação do morfema *-mos* ao pronome *a gente* revela a internalização pelos falantes de um modelo normativo idealizado, no qual a hipercorreção emerge como efeito da pressão exercida pela norma-padrão, evidenciando que o falante não apenas domina a língua em uso, mas também reconhece as hierarquias simbólicas que organizam as variedades linguísticas.

Além dos fenômenos de natureza morfossintática, o uso da primeira pessoa do plural também revela a atuação de processos de natureza morfofonológica, os quais podem repercutir diretamente na escrita dos falantes. Entre esses processos, destacam-se a alteração da vogal temática (4), apócope do *-s* final dos verbos (5), aférese da sílaba inicial *es-* do verbo *estar* (6), assimilação vocálica (7) e nivelamento vocálico por analogia (8)

(4) – *Era só treh lito, **nóis bibimo** dois e **levemo** o ôto pra casa.*
(*inf. 9, hom, 18 a 30, ens. fund, bdc*).

(5) – *É, **consequimo** o ensino médio. Nós **perdemo** a eleição pra presidente, que eu... o rapaz era candidato a presidente e eu era vice, nós **perdemo** a eleição.*
(*inf. 3, hom, 50 a 65, ens. fund, sls*).

(6) – *É, de tê diferença tem, porque como diz o ditado: hoje nós **tamo** no século XXI, né. Que os rapaz, as moças tudo é na internet, né.*
(*inf. 3, hom, 50 a 65, ens. fund, sls*).

(7) – *Nós **começamo** a namorar, depois nós **fumu** morar junto.*
(*inf. 3, hom, 50 a 65, ens. fund, sls*).

(8) – Nóis **samo**² quato, quato irmão home.
(inf. 13, hom, 18 a 30, ens. sup, bdc).

Tomando como base os dados de fala maranhense, de acordo com Lima (2025), o apagamento da primeira sílaba do verbo *estar* ocorre tanto em variedades rurais quanto em variedades urbanas, assim como em diferentes níveis de escolaridade, indicando que a forma resultante (*tô, tá, tamo, tãõ*) não é socialmente estigmatizada na fala informal. O apagamento do *-s* final dos verbos, por sua vez, também foi encontrado nas duas variedades e entre falantes de distintos graus de escolarização, embora com maior incidência entre os falantes menos escolarizados.

A alteração da vogal temática em *levemo/levamos*, a assimilação em *pidimo/pedimos* e o nivelamento vocálico por analogia em *samo/somos* são particularmente comuns entre falantes menos escolarizados, com maior frequência na zona rural. Vale destacar que a mudança da vogal temática também foi registrada por Foeger (2014) na zona rural do Espírito Santo, mas não na zona urbana, o que evidencia a relevância de fatores geográficos e sociais na distribuição dessas variantes e reforça a necessidade de compreender a variação linguística como parte integrante da competência dos falantes.

Lima (2025), em sua investigação, constatou também que todos os verbos nos quais ocorreu alteração da vogal temática possuem a mesma forma no presente e no pretérito (por exemplo, *falamos*), o que sugere que essa alteração pode funcionar como uma estratégia linguística de desambiguação temporal. Dessa forma, ao modificar a vogal, o falante marca o pretérito de forma mais explícita em contextos nos quais a distinção entre os tempos verbais não é formalmente realizada pela norma-padrão.

Esses resultados de pesquisa indicam que o sistema flexional dos verbos apresenta múltiplas possibilidades, constituindo-se como desafio no ensino de língua portuguesa. A concordância verbal de primeira pessoa do plural, longe de representar instabilidade ou desconhecimento gramatical, integra um sistema linguístico regulado por condicionamentos estruturais e sociais. Bortoni-Ricardo (2004) adverte que o professor deve estar atento aos contínuos que precisa dominar, considerando as peculiaridades do público com que trabalha. A proposta de contínuos envolve dimensões como grau de formalidade (contínuo de monitoração estilística), contexto geográfico (contínuo de urbanização) e modalidades falada e escrita (contínuo de oralidade-letramento). Para Bortoni-Ricardo (2004), a identificação do perfil social do aluno facilita o trabalho na sala de aula, pois, quando o professor lida com estudantes de acesso bastante limitado à norma culta em seu ambiente social, é necessário considerar a interferência das regras

² A maioria das formas verbais de 1ª pessoa do plural segue um padrão fixo: *-amos, -emos, -imos*. *Somos* é uma das exceções e, nesse caso, o falante pode estar “corrigindo” a irregularidade do verbo.

fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português padrão. É importante que o professor reconheça e oriente a variação produtiva de registros linguísticos nas aulas de Português, tanto em gêneros falados quanto escritos, (re)conhecendo a pluralidade de normas que os alunos efetivamente utilizam. Por isso, os dados empíricos sobre a flexão verbal e variantes morfofonológicas reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que integrem o conhecimento científico sobre a língua à realidade sociolinguística dos falantes e promovam abordagem mais inclusiva e consciente da diversidade linguística.

O CASO DAS ORAÇÕES RELATIVAS: ENTRE A ORALIDADE, A ESCRITA ESCOLAR E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

No âmbito da tensão entre a gramática natural e a norma institucionalizada, as orações relativas ocupam um lugar central. A literatura científica demonstra um hiato importante entre a competência do aluno e as exigências escolares em sintaxe. Conforme Perroni (2001) e Lessa-de-Oliveira (2008), a aquisição das relativas chamadas fáceis, relativas de sujeito, ocorre de forma precoce e natural. No entanto, o domínio das relativas oblíquas, que exigem a marcação preposicional padrão, constitui um gargalo persistente.

A pesquisa de Corrêa (1998) é seminal ao evidenciar o descompasso entre o que se fala e o que se aprende, porque supõe que o *input* real a que a maioria dos alunos na atual escola brasileira é exposto na fala cotidiana raramente contempla as relativas padrão. Esse cenário é agravado pela abordagem dos manuais de ensino. Como analisam Pezatti e Câmara (2014) e Souza (2021), o livro didático opera sob a lógica prescritiva ao focar as formas como o uso do pronome *cujó* ou a regência rigorosa do relativo *onde* (Silva; Santos, 2014), sem oferecer reflexões epilinguísticas que ajudem o aluno a transitar entre os diferentes sistemas de relativização.

A observação dos dados da amostra C-Oral Brasil³, de falantes mineiros, revela um contraste notável entre a gramática internalizada pelos falantes e a gramática prescritiva ensinada tradicionalmente. No centro dessa dinâmica está o pronome *que*, que na fala espontânea atua como verdadeiro coringa sintático. A função mais estável básica e frequente nos dados é a de *que* sujeito como pilar sólido da nossa sintaxe. Observe-se os casos das relativas em (9).

³ A amostra C-ORAL-BRASIL é um corpus de fala espontânea do português brasileiro, documentado por pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O corpus é dividido em contextos familiares/privados e públicos. Contém registros de monólogos, diálogos e conversas multigerenciadas (com três ou mais participantes). Os dados e a documentação podem ser encontrados no endereço oficial do projeto: <http://www.c-oral-brasil.org/>

(9) – *A minha mãe, uma mulher trabalho, trabalho só, uma mulher **que** deu conta de criar oito filhos, com uma garra, com uma força, impressionante, uma, competência pra dirigir uma casa e pra, coordenar uma meninada, e ela conseguiu fazer da gente, & he, gente de bem, e, conseguiu fazer desses filhos, pessoas **que** caminham e **que** caminham de pé, e **que**, nu devem nada a ninguém, **que** olham pra trás e têm certeza do caminho percorrido, e sabe onde pisar, nu é.*

Entretanto, quando nos afastamos da função de sujeito, a fala do PB demonstra tendência à simplificação através das *relativas cortadoras* e do uso temporal do **que**, como em (10)

(10) – *Cê tem que aprender // a olhar planta // porque, a hora **que** cê pegar um projeto maior aí pa fazer, que o dono nu tiver perto, aí cê tem que tocar // às vezes o engenheiro, também nu tem muito tempo, tá mexendo com outra coisa, só vem no final de semana . (Amostra C-Oral);*

(11) – *Ô gente, nu é impossível uma casa **que** mora, esse tanto de bicha, só tem um espelho.(Amostra C-Oral)*

Em (10), o antecedente *hora* já é semanticamente tão forte que o falante dispensa a preposição e passa a utilizar o *que* apenas como grampo de conexão. Essa simplificação é uma regra da oralidade, não é sinal de ignorância, é o sistema da língua buscando eficiência. Também em (11), o SN antecedente *casa* juntamente com o verbo *morar* permite a inferibilidade semântica de lugar dando chance do uso do *que* sozinho. Observe-se (12):

(12) – *Onde eu vou, eu sempre descubro, um artesão, com uma linguagem, original, ou um artista novo, que, ninguém, percebeu ainda, eu já lancei, aqui, Nery Andrade, que hoje é um cara com prêmios nos Estados Unidos, era um pescador, vizinho meu, **que** eu comecei a dar tinta **pra ele**, percebi o talento dele, a Tercília dos Santos, que é uma moça do interior do estado, era um, lá bem ali .*

Em (12), temos um caso típico de relativa copiadora em que *comecei a dar tinta* exige objeto indireto. Tradicionalmente, a relativa deveria ter sido começada por *para quem, a quem*, mas o falante usou o operador *que* e lançou mão da cópia *para ele* a fim de retirar a ambiguidade.

(13) – *Eu nu especifiquei para Deus, cor // falei que falei com Deus // que eu queria uma criança, amava, meiga, inteligente // uma criança que nu ia me dar trabalho, até então tá com dez ano ainda nu me deu, nenhum // ainda nu tive nenhuma decepção com ela, porque até aí essas criança até dez anos, o mundo que nós tamo vivendos hoje, com dez ano já dá pa ver que dá trabalho // e cê viu, que ela é uma criança tranqüila// a única coisa **que** eu fiquei muito triste que*

eu não falo perto dela, Maira, é que, quando fez oito dia que ela tava com a gente, eu, não falo perto dela, porque, isso ela não sabe, é que, he, a mãe, mandou buscar porque tinha vendido ela por seiscentos reais // aí eu fiquei muito triste // troco de droga // então isso eu não falo pra ela .

Em (13), o *que* destacado deveria ter sido empregado antecedido pelo nexos *por*, emprego de *que* gramaticalizado, subordinador universal.

(14) – *Ele era dessa turma, ele parece que fez um filme, ele fez um filme, **que** eu esqueci o nome.*

Em (14), a cortadora é a preferida em lugar do emprego de *cujo* requerida pela norma culta.

A tradição gramatical prevê *o dia em que/onde* mas o falante prefere a economia cognitiva e transforma o pronome relativo em uma partícula de ligação, já gramaticalizada historicamente, de acordo com Lopes e Silva (2007). Há ainda o caso curioso de *onde é que tava*, no qual o relativo de lugar é reforçado pela clivagem como estratégia de realce típica do processamento oral. Bispo (2014) defende que o PB prefere estratégias de relativização que priorizam a facilidade de processamento, menor custo de processamento.

Levar esses dados para a escola exige uma mudança de postura. Segundo Bechara (2009), o falante é um *poliglota em sua própria língua*, capaz de usar o *que* cortador no churrasco com a família, nas redes sociais com os amigos, mas a relativa preposicionada em uma redação de vestibular ou em um e-mail profissional. O insucesso no desempenho escolar não deve ser aceito como uma fatalidade, mas combatido por meio de uma didática que utilize os conhecimentos prévios do aluno como base para a aquisição do código formal. Para que o ensino das orações relativas seja verdadeiramente exitoso e reflita a melhoria dos índices de performance, a avaliação não pode ser meramente classificatória, se certo ou errado, mas deveria medir a capacidade de monitoramento estilístico e o domínio técnico da regência.

Figueiredo Silva (2020) e Silva (2017) defendem que o ensino não deve se limitar à correção punitiva. É necessária uma proposta de intervenção pedagógica que parta da descrição sociolinguística para levar o aluno ao domínio consciente das formas oblíquas e de pronomes como *cujo*. Ao explicitar o papel do antecedente (cf. Silva e Santos, 2014) e os traços de animacidade envolvidos na escolha das estratégias de relativização (cf. Ragnel, 2017), a escola tem a oportunidade de tornar o ensino de gramática em um exercício de cidadania e expansão de repertório. Assim, entende-se que o domínio do padrão culto não é mera questão de etiqueta linguística. O papel da escola e dos livros didáticos é o de prover as competências necessárias para que o aluno transite pelo

universo letrado, de forma a garantir que a educação cumpra a missão de formar indivíduos aptos a produzir e interpretar os discursos que regem a vida em sociedade. Marcelino (2024) mostra como os livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental priorizam a classificação das orações relativas em restritivas e explicativas mas negligenciam, em geral, os usos reais da gramática natural do falante. O autor recomenda que os materiais instrucionais incluam *input* mais diversificado para ampliar a competência linguística dos alunos.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO: RETEXTUALIZAÇÃO, CONSCIENTIZAÇÃO, PERCEPÇÃO

Marcuschi (2010) defende a retextualização como exercício eficiente para se percorrer da oralidade à escrita padrão. Não se trata de tradução palavra por palavra, mas de processo cognitivo complexo que exige a passagem de um gênero oral para um gênero escrito formal. No caso das relativas, o estudante é desafiado a sair da relativa cortadora típica da oralidade, como (15) *o lugar que cê se sente*, para ajustar-se à estrutura da escrita letrada (15a) *o local em que você/senhor se sente*. A retextualização exige que o aluno identifique que a fala é regida, por exemplo, pela rapidez no processamento linguístico e pelo desejo de informatividade a partir do contexto, enquanto a escrita de documentos configura autonomia e rigor sintático. Ao submeter-se ao empreendimento de retextualizar, o aluno não está corrigindo sua fala, mas transformando uma unidade de conversação em unidade de saber letrado com a finalidade de garantir eficácia comunicativa em instâncias formais.

Mollica (2003) sugere o desenvolvimento da capacidade de monitoramento para permitir que o aluno transite entre os registros linguísticos com consciência e segurança. Ela propõe que se parta de descrições sociolinguísticas e se trabalhe os contextos mais prováveis da emergência das variantes com menos e mais prestígio. Para tanto, os mestres deveriam conhecer as chances de emprego das formas variáveis. Trata-se de proposta que supõe uma formação altamente qualificada dos docentes, realidade que sabemos ser idealizada. Por exemplo, ao trabalhar a concordância verbal, a variável posição do SN é relevante, de modo que (16) *acabou as férias* constitui a estrutura a ser focada, assim como (17) *a maior parte dos professores não conseguem acesso a estudos sociolinguísticos*. Nesses casos, observa-se a posposição do SN *férias* em relação ao verbo *acabou*, como em (16), e a concordância verbal articulada não com o núcleo nominal *a maior parte*, mas com o SN *professores*, em (17).

Ao articular essa perspectiva ao conceito de retextualização de Marcuschi (2010), percebe-se que a passagem do oral para o escrito não é uma tradução linear, mas uma transposição de gêneros. No contexto da hipermodalidade, essa transição em Rojo (2015) assume um caráter hipermodal, à medida que o estudante deve ser capaz de transformar um registro oral informal, como um comentário em áudio, em um gênero escrito formal ou híbrido, como um artigo enciclopédico digital ou um infográfico, gerenciando a variação linguística e a arquitetura do hipertexto.

Apliquemos o processo de retextualização em um fragmento de fala espontânea para produzir um documento formal. Como exercício, suponhamos que seja solicitada ao aluno a reescrita da sentença que o falante mineiro disse para o estilo formal, sendo o seguinte o texto de partida, de fala espontânea:

(18) – É um lugar que já acontece isso já tem mais de cinquenta anos. [...] é cuidado // nu é igualzim de casa de pobre, que tudo que tem põe pra fora não / tendeu?

O trecho fragmentado em (18) é rico em marcas de oralidade. Para se atingir a escritura do gênero formal sobre a exposição de costumes regionais, as etapas seriam: (a) identificação da preposição nula em *um lugar que já acontece isso* pela regência de marcação positiva da preposição *um local em que tais eventos ocorrem*; (b) substituição da expressão *casa de pobre* e a repetição *já* por termos que mantêm o sentido e modificam o registro; (c) utilização de sinônimos para itens lexicais com o uso de dicionário impresso ou eletrônico. O resultado poderia ser então.

(18 a) – Trata-se de uma localidade em que esse fenômeno é observado há mais de cinco décadas. Diferente de ambientes domésticos menos favorecidos, nos quais a organização do espaço costuma ser externa, ali prevalece o rigor com o zelo e o cuidado interno.

A transição entre gêneros proposta por Marcuschi (2010) e a hipermodalidade defendida por Rojo (2013; 2015) encontram campo fértil na produção de *vlogs* educativos e *podcasts*. Nesses gêneros, a retextualização não ocorre apenas do falar para o escrever, mas em um ciclo de idas e vindas entre modalidades.

Por exemplo, ao produzir um *podcast*, o estudante parte de uma pesquisa em textos formais (leitura), organiza as ideias em um roteiro escrito (escrita formal/planejada) e, finalmente, realiza a gravação (fala que simula a espontaneidade, mas é mediada pelo texto). Segundo Rojo (2015), essa atividade exige que o aluno (a) entenda que, embora o *podcast* seja um gênero oral, a clareza e a autoridade do tema exigem um nível de monitoramento da fala diferente da conversa informal e (b) opere na hipermodalidade, já

que, no caso de um vídeo-minuto ou *vlog*, a retextualização inclui a escolha de trilhas sonoras, cortes de edição e inserção de elementos visuais (como *pop-ups* de texto) que reforçam ou contrastam com o que está sendo dito oralmente. Rojo (2013) enfatiza que essa produção multissemiótica é uma forma de **agência**: “O trabalho com os multiletramentos na escola [...] deve propiciar que os alunos se apropriem de ferramentas de design para que possam atuar como produtores de conhecimento, e não apenas como consumidores de informações fragmentadas na rede” (Rojo, 2013, p. 114). Portanto, ao transformar um conteúdo acadêmico em um vídeo curto para redes sociais, o aluno realiza complexa operação de retextualização. Ele precisa traduzir a densidade da norma-padrão para uma linguagem acessível e dinâmica, típica da cultura digital, sem perder a precisão conceitual. Esse exercício valida a fala do aluno como ponto de partida, mas utiliza a tecnologia e a multimodalidade como pontes para o domínio de registros mais formais e públicos da língua

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salientamos, neste texto, que as formas variáveis do PB costumam ser interpretadas como falhas, o que contribui para a construção de uma relação de insegurança linguística, especialmente em alunos oriundos de contextos socioculturais desprestigiados. Destacamos que o conhecimento sociolinguístico de fatos linguísticos variáveis assume papel central na revisão do estatuto do erro na escola. Reconhecer que formas como *nós chama* e *a gente fomos* obedecem a padrões sistemáticos não implica legitimar indiscriminadamente seu uso em todos os contextos. Esse ponto de vista decorre da compreensão de que a correção linguística se vincula a critérios claros e não à negação da gramática internalizada do falante. Sendo assim, desloca-se o erro de uma noção absoluta para uma categoria relativa aos objetivos comunicativos.

Ao utilizar os dados de fala como base, o professor deixa claro que a gramática não é uma lista de proibições, mas um conjunto de instruções para a construção de textos que circulem com autoridade na sociedade. A escola universal atinge seu objetivo maior quando o estudante brasileiro, independentemente de sua origem, domina o código letrado com a mesma fluidez com que domina a sua fala. É essa proficiência técnica que garante o sucesso em concursos, em exames nacionais e na produção intelectual, consolidando a escola como motor de excelência na formação do cidadão. De acordo com Leal e Mollica (2020), o objetivo da escola brasileira para todos foca no domínio do código letrado em Português e Matemática nas primeiras séries. A proficiência técnica em linguagens garante o sucesso em concursos, exames nacionais e na produção intelectual.

As evidências empíricas discutidas neste texto reforçam a necessidade de o ensino de língua portuguesa incorporar a gramática natural como objeto de reflexão e não como obstáculo a ser eliminado. Ao reconhecer a coexistência de diferentes padrões linguísticos, a escola pode assumir seu papel formativo inclusivo, em consonância com os princípios da sociolinguística educacional. Ao dominar a passagem da fala coloquial para a escrita formal, o falante deixa de ser refém de um único registro e passa a ocupar o lugar de produtor do saber letrado. O sucesso nos índices de performance em educação é consequência direta de um ensino que garante ao aluno acesso exitoso aos códigos de prestígio da sociedade de informação, permitindo-lhe redigir documentos e circular em todas as instâncias de poder com precisão linguística.

REFERÊNCIAS

- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BISPO, E. B. Estratégias de Relativização no PB: Motivações Discurso – Interacionais e Cognitivas. In: BISPO, E. B.; OLIVEIRA, M. R. (Orgs.). **Orações Relativas no Português Brasileiro: diferentes perspectivas**. Niterói: Ed. UFF, 2014. p. 131-155.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e ensino. São Paulo: Parábola editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (org.). **Sociolinguística e ensino**. Florianópolis: UFSC, 2006. p. 267-288.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CYRANKA, Lucia Maria de Assis. **A pedagogia da variação linguística na escola**. Londrina: Eduel, 2014.
- DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. A perda do princípio "Evite Pronome" no português brasileiro. 1995. 151f. **Tese** (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEAL, Marisa; MOLLICA, Maria Cecilia (orgs.). **Construindo o capital formal das linguagens**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

GHESSI, Rafaela Regina; BERLINCK, Rosane de Andrade. Avaliação, atitudes, crenças linguísticas e o ensino de língua portuguesa: uma reflexão a partir de testes com professores de ensino médio. **EntreLinguas**, Araraquara, v. 6, n. esp. 1, p. 111-128, jun. 2020.

FOEGER, Camila Candeias. A primeira pessoa do plural no português falado em Santa Leopoldina/ES. 2014. 166 f. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

HYMES, Dell. **Foundations in sociolinguistics**: an ethnographic approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

LABOV, William. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LIMA, Elimária Oliveira; MOLLICA, Maria Cecilia (2022). Pronomes de 1PP: uma análise sociolinguística e educacional. **Traços De Linguagem** - Revista De Estudos Linguísticos, 6(2).

LIMA, Elimária Oliveira. Uso variável da concordância verbal de primeira pessoa do plural no Maranhão. 2025. 228 f. **Tese** (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

LOPES, Celia Regina dos Santos; SILVA, Bianca Graziela Gomes Silva. O papel da frequência na gramaticalização do “que”: análise das estratégias de relativização no português do Brasil. **Veredas** (UFJF), v. 1, p. 80-100, 2007.

MARCELINO, Camilla de Castro. Orações relativas no português brasileiro: uma análise do input em livros didáticos de Língua Portuguesa. **Dissertação** (Mestrado em Letras). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2024.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Editora Cortex, 2010.

MATTOS, Shirley Eliany Rocha. Goiás na primeira pessoa do plural. 2013. 137 f. **Tese** (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MATTOS E SILVA, Rosa Virginia. O **português arcaico**: fonologia, morfologia e sintaxe. São Paulo: Contexto, 2006.

MENON, O. P. S.; LAMBACH, J. B.; LANDARIN, N. R. X. N. Alternância nós/a gente nos quadrinhos: análise em tempo real. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Org.). **Português brasileiro**: contato linguístico, heterogeneidade e história. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003. p. 96-105.

MOLLICA, Maria Cecilia. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

MOLLICA, Maria Cecilia. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

MOLLICA, Maria Cecília; AVELAR, Daillane; BATISTA, Hadinei. Variação, mudança, letramento e tecnologia. **Diadorim**: revista de estudos linguísticos e literários, v. 20, 2018.

MOLLICA, M. C.; BATISTA, H. R.; QUADRIO, A. C.; FONSECA, M. F. **Do analfabetismo à violência**: contribuições da ciência da linguagem. São Paulo: Contexto, 2022.

MOLLICA, Maria Cecília. **Entre Ø e forma explícita como marcador relacional em orações relativas**: reorganização do sistema no PB. 2026, no prelo.

RAMAL, Andrea. **O Brasil vai à escola mas não aprende**. O Globo, 2 jan. 2026, p. 3.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TIC. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Abraão Augusto da Silva. O uso dos pronomes nós e a gente na escrita de alunos do Ensino Fundamental II da zona rural de Itaibó. 2015. 117 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2015.

RUBIO, Cássio Florêncio. Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e europeu: estudo sociolinguístico comparativo. 2012. 393 f. **Tese** (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

VITÓRIO, Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar. Variação nós e a gente na posição de sujeito na escrita escolar. **Letras & Letras**, v. 31, n. 2, p. 128-143, dez. 2015.