



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE BARRA DO CORDA
CURSO DE LETRAS LICENCIATURA E HABILITAÇÃO EM LÍNGUA
PORTUGUESA E LITERATURA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**BRENA SHAYANNE SILVA DE OLIVEIRA SOUSA
DENISE DA SILVA VIEIRA RIBEIRO**

**AS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA FORMAL DE ALUNOS DO 6º ANO:
um estudo de caso na escola Educandário Rei Arthur**

Barra do Corda – MA

2025

**BRENA SHAYANNE SILVA DE OLIVEIRA SOUSA
DENISE DA SILVA VIEIRA RIBEIRO**

**AS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA FORMAL DE ALUNOS DO 6º ANO:
um estudo de caso na escola Educandário Rei Arthur**

Projeto de Intervenção apresentado ao Curso de Letras Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão do Centro de Estudos Superiores de Barra do Corda, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Esp. Paula Victória dos Santos da Silva

Barra do Corda – MA

2025

Sousa, Brena Shyanne Silva de Oliveira.

As marcas da oralidade na escrita formal de alunos do 6º ano: um estudo de caso na Escola Educandário Rei Arthur. / Brena Shyanne Silva de Oliveira Sousa, Denise da Silva Vieira Ribeiro. – Barra do Corda, MA, 2025.

35 f

TCC (Graduação em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa) - Universidade Estadual do Maranhão, Campus Barra do Corda, 2025.

Orientadora: Profª. Esp. Paula Victória dos Santos da Silva.

1.Oralidade. 2.Escrita Formal. 3.Sociolinguística.

CDU: 81'271.1:373.3

**BRENA SHAYANNE SILVA DE OLIVEIRA SOUSA
DENISE DA SILVA VIEIRA RIBEIRO**

**AS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA FORMAL DE ALUNOS DO 6º ANO:
um estudo de caso na escola Educandário Rei Arthur**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão do Centro de Estudos Superiores de Barra do Corda, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa.

Aprovado em 16 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **PAULA VICTORIA DOS SANTOS DA SILVA**
Data: 19/12/2025 09:28:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Esp. Paula Victória dos Santos da Silva – UEMA
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **FRANCISCO EDUARDO MENDES DOS SANTOS**
Data: 21/01/2026 18:27:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Esp. Francisco Eduardo Mendes dos Santos – UEMA
Examinador

Documento assinado digitalmente
 **RAYLANNE RAQUEL LEAL COSTA**
Data: 22/01/2026 04:36:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Raylanne Raquel Leal Costa - UEMA
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradecemos a Deus pela força, proteção e presença constante ao longo de toda a nossa trajetória acadêmica. Foi por meio de sua orientação e amparo que conseguimos superar os desafios enfrentados durante esses quatro anos de graduação.

Agradecemos, de modo especial, aos nossos familiares, que sempre acreditaram em nossa capacidade e nos incentivaram a prosseguir, mesmo nos momentos mais difíceis.

Manifestamos nossa gratidão a Régina Viana da Silva Vieira e Erisvaldo Correia Vieira, mãe e pai de Denise, bem como a Idelvani da Cruz Silva e Edmar Francisco de Oliveira, mãe e pai de Brena, pelo apoio incondicional, carinho e compreensão.

Expressamos nosso sincero agradecimento à nossa orientadora, professora Paula Victória, pela paciência, dedicação e sabedoria compartilhadas em cada etapa deste trabalho. Sua orientação foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa e para a conclusão desta etapa tão significativa de nossas vidas acadêmicas.

Agradecemos, ainda, às pessoas que estiveram ao nosso lado, oferecendo apoio, palavras de encorajamento e confiança de que seríamos capazes de alcançar nossos objetivos.

Nossa gratidão se estende, de maneira especial, aos nossos esposos, pela paciência, compreensão e companheirismo ao longo dessa caminhada. O apoio, o incentivo e a confiança depositados em nós foram essenciais para a concretização deste sonho.

Por fim, agradecemos à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) pelo compromisso com a formação acadêmica e humana, bem como a todos os professores que contribuíram para nossa trajetória, compartilhando conhecimentos e colaborando para nosso crescimento acadêmico e pessoal.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo identificar de que forma as marcas da oralidade influenciam a escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II da escola privada Educandário Rei Arthur, em Barra do Corda – MA, verificando essas ocorrências e analisando a interferência dos contextos sociais e familiares na construção da escrita formal. A pesquisa fundamenta-se em abordagem qualitativa e quantitativa, por meio de revisão bibliográfica e análise de produções textuais. As investigações foram desenvolvidas em bases acadêmicas e contemplam, como exemplificação, um estudo de caso conduzido na referida instituição. O estudo examina como aspectos socioculturais se manifestam na escrita dos alunos durante o período de transição entre a linguagem predominantemente oral e as exigências da norma-padrão. Os resultados evidenciam a recorrência de traços característicos da oralidade e apontam para a necessidade de práticas pedagógicas direcionadas ao fortalecimento da competência escrita. Assim, ressalta-se a relevância de discutir as particularidades desse fenômeno no Ensino Fundamental, a fim de promover intervenções que favoreçam o desenvolvimento linguístico dos estudantes.

Palavras-chave: Oralidade. Escrita Formal. Sociolinguística

ABSTRACT

This study aims to identify how the marks of orality influence the writing of 6th-grade students at the private school Educandário Rei Arthur, in Barra do Corda – MA, verifying these occurrences and analyzing the interference of social and family contexts in the construction of formal writing. The research is based on a qualitative and quantitative approach, through bibliographic review and analysis of textual productions. The investigations were developed on academic bases and include, as an example, a case study conducted at the aforementioned institution. The study examines how sociocultural aspects manifest themselves in students' writing during the transition period between predominantly oral language and the demands of the standard norm. The results highlight the recurrence of characteristic traits of orality and point to the need for pedagogical practices aimed at strengthening writing competence. Thus, the relevance of discussing the particularities of this phenomenon in Elementary Education is emphasized, in order to promote interventions that favor the linguistic development of students.

Keywords: Orality. Formal Writing. Sociolinguistics.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. A RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA	10
2.1 A oralidade e o papel formador da escola na formação escrita	11
3. O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA FORMAL NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	12
3.1 A formação linguística e a transição da oralidade para a escrita.....	13
3.2 A norma-padrão e o ensino da escrita formal.....	14
4. PLANO DE INTERVENÇÃO	15
4.1 Apresentação da instituição	16
4.2 Etapas e ações de intervenção	16
4.3 Perfil dos alunos	19
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	20
5.1 Dimensão qualitativa	20
5.2 Dimensão quantitativa	29
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS	34
APÊNDICES	35

1. INTRODUÇÃO

A comunicação oral é uma manifestação humana essencial, presente em diversos contextos sociais e fundamental para a transmissão de conhecimentos, tradições e valores entre gerações. No ambiente escolar, espera-se que os estudantes desenvolvam competências voltadas à modalidade escrita da língua, conforme os padrões da norma culta. No entanto, é comum que muitos alunos encontrem dificuldades em dissociar as estruturas da oralidade das exigências da escrita formal.

Essas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes no Ensino Fundamental II, especialmente entre os alunos do 6º ano, cujas produções textuais frequentemente apresentam marcas de oralidade, como gírias, repetições, construções coloquiais e desvios sintáticos em relação à norma padrão. Tais traços podem estar relacionados tanto ao contexto sociocultural dos estudantes quanto a lacunas nas práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com a variação linguística e à consolidação da escrita formal.

Dessa forma, observa-se que muitos alunos dessa etapa ainda enfrentam desafios para construir textos que atendam às convenções da norma padrão, reproduzindo na escrita características típicas da linguagem falada, como frases incompletas, repetições, informalidades lexicais e ausência de coesão e coerência. Diante desse cenário, este projeto propõe investigar: de que forma as marcas de oralidade influenciam a escrita dos alunos do 6º ano? Como subquestões, busca-se identificar quais são essas marcas e como os contextos social e familiar interferem na construção da escrita.

Definiu-se como objetivo geral: identificar de que forma as marcas de oralidade influenciam a escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II na escola privada Educandário Rei Arthur, em Barra do Corda – MA. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem mista, combinando elementos quantitativos e qualitativos, de natureza descritiva, e configurando-se como estudo de caso. A vertente qualitativa permitirá compreender a realidade dos sujeitos pesquisados a partir de suas produções escritas, considerando os aspectos sociais, culturais e linguísticos envolvidos no processo de aprendizagem da escrita formal. Já o enfoque descritivo busca identificar, descrever e interpretar as marcas de oralidade presentes nas produções textuais dos alunos, sem a pretensão de generalizar os resultados.

Nesse contexto, o estudo propõe evidenciar a importância de um olhar mais atento às marcas da oralidade nas produções escritas dos alunos, sobretudo no 6º ano do Ensino Fundamental, etapa de transição entre práticas linguísticas mais espontâneas e as exigências formais da escrita. A análise dessas produções, sob a ótica da variação linguística, contribui não

apenas para compreender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, mas também para subsidiar o aprimoramento das práticas pedagógicas. Assim, o presente trabalho busca colaborar com propostas que tornem o ensino da escrita mais inclusivo, reflexivo e eficaz, respeitando a diversidade linguística dos alunos e contribuindo para sua formação como sujeitos críticos e autônomos.

2. A RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA

A fala e a escrita, embora tradicionalmente abordadas no ensino de língua portuguesa de maneira técnica e normativa, constituem práticas sociais que ultrapassam regras gramaticais e envolvem a capacidade de o sujeito se expressar adequadamente em diferentes contextos. Essas práticas são fundamentais para a construção de sentidos, para a interação social e para a participação do indivíduo na realidade comunicativa que o cerca. Nesse sentido, Bakhtin (1997, p. 123) afirma que “a interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua”, evidenciando que a linguagem nasce do contato entre os sujeitos e só adquire significado no processo comunicativo.

A escola, portanto, assume papel central na formação discursiva dos alunos, uma vez que é nesse espaço que os estudantes são expostos, de maneira sistematizada, a diferentes usos da língua, tanto orais quanto escritos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhe a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (Brasil, 1998, p. 31).

Essa discussão torna-se ainda mais relevante nos anos finais do Ensino Fundamental, quando se intensifica a exigência de domínio da escrita formal. Muitos estudantes, entretanto, continuam a apresentar dificuldades relacionadas ao uso adequado da norma-padrão, o que se evidencia pela presença de marcas de oralidade nos textos escolares, como abreviações, gírias e construções típicas da fala e que prejudicam a clareza, a coerência e a formalidade exigidas em textos acadêmicos.

A literatura aponta que tais marcas são naturais nas etapas de alfabetização e consolidação da escrita, pois refletem o processo de transição entre práticas discursivas orais e escritas. Ferreiro (1985, p. 22) contribui para esse entendimento ao afirmar que “a escrita não é um produto da escola, mas um objeto de conhecimento que a criança reconstrói a partir de sua experiência com a linguagem oral e com os usos sociais da escrita”. Dessa forma, o modo de falar das pessoas do convívio da criança, as variações linguísticas regionais e as práticas sociais de linguagem influenciam diretamente a forma como o aluno compreende e produz textos.

Ou seja, a escrita não está relacionada somente ao que é ensinado na sala de aula, mas é resultado de um processo de reconstrução que tem origem nas interações cotidianas da criança com a linguagem oral. O modo de falar dos pais, a variação diatópica deste tipo de variação ocorre quando um idioma é falado de formas diferentes de acordo com a localidade em que é falado, e as diversas formas de uso da língua no convívio social influenciam diretamente sua compreensão e produção da escrita.

Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (2001, p. 17) declara que “Oralidade e escrita são práticas de usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”, o autor reforça que fala e escrita se completam e ajudam no desenvolvimento do uso da língua, dando ênfase ao fato de que não formam uma dicotomia, ou seja, não são opostas nem separadas.

Assim, compreender a escrita como prática social implica reconhecer que ela se apoia na fala, que ambas se inter-relacionam e que, portanto, as dificuldades iniciais dos estudantes devem ser compreendidas como parte do processo natural de apropriação da língua escrita.

2.1 A oralidade e o papel formador da escola na formação escrita

Considerando que a linguagem oral exerce influência direta na construção da escrita, é fundamental compreender o papel da escola nesse processo. O contato inicial com a língua ocorre no ambiente familiar e social; contudo, é no espaço escolar que o aluno passa a ter acesso a práticas sistematizadas de leitura e escrita, além de estudos formais sobre os aspectos gramaticais.

Dessa forma, o professor deve estar preparado para lidar com situações em que há marcas da fala na escrita, uma vez que se trata de uma etapa natural e recorrente no processo de aprendizagem, praticamente uma circunstância já prevista no percurso educativo. Nesse sentido, Bagno (2007, p. 119-120) observa que:

A atitude tradicional do professor de português, ao receber um texto produzido por um aluno, é procurar imediatamente os “erros”, direcionar toda a sua atenção para a localização e erradicação do que está “incorreto”. É uma preocupação quase exclusiva com a forma, pouco importando o que haja ali de conteúdo. É sobretudo aquilo que chamo de paranoia ortográfica: uma obsessão neurótica para que todas as palavras tragam o acento gráfico, que todos os Ç tenham sua cedilha, que todos os J e G estejam nos lugares certos... e assim por diante. Aliás, uma porcentagem enorme do que todo mundo chama de “erro de português” diz respeito a meras incorreções ortográficas.

Para o autor, tais “erros” fazem parte do processo de aprendizagem e devem ser compreendidos como evidências de uma língua viva e em constante transformação. Assim, o

foco docente deve ir além da correção rígida, promovendo intervenções que ajudem o aluno a reconhecer diferentes registros linguísticos e a adequá-los às situações formais de escrita.

Na linguagem falada, é comum o uso de gírias, repetições, interrupções e até construções fora da norma padrão, o que funciona bem em conversas informais. Entretanto, em situações formais, como nos padrões exigidos nas produções acadêmicas, por exemplo, a linguagem deve ser clara, objetiva e formal, pois a presença de marcas da oralidade pode comprometer a avaliação da competência linguística do candidato

Por isso, é fundamental adequar a linguagem ao contexto comunicativo, e esse é um dos pontos que os professores precisam enfatizar: o estudante deve compreender que expressões típicas da fala não devem ser reproduzidas em redações, dissertações ou outros textos formais.

Cada contexto exige um tipo de linguagem, e saber avaliar e adaptar o modo de expressão é essencial para o bom uso da língua. Além disso, a escola precisa ensinar que não basta apenas evitar as marcas da oralidade; é necessário demonstrar domínio das estruturas sintáticas e da norma padrão da língua portuguesa.

Como destacam Silva, Rios, Chaves e Pinto (2022), esse processo exige do professor uma intervenção cuidadosa e contínua, uma vez que muitos estudantes reproduzem na escrita elementos próprios da oralidade, mesmo quando o contexto exige formalidade. Ademais, conforme afirma Costa (2011, p. 27), a escolha do registro linguístico depende do grau de proximidade entre os interlocutores, sendo a informalidade mais aceitável em situações de familiaridade. Assim, a escola deve ensinar que a linguagem varia conforme o contexto e que adequação é uma competência essencial para o uso pleno da língua.

3. O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA FORMAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

O desenvolvimento da escrita formal no Ensino Fundamental é um processo gradual, marcado pela necessidade de transição entre práticas de linguagem eminentemente orais e a produção de textos que exigem maior domínio da norma-padrão. Nesse percurso, a escola desempenha papel fundamental ao orientar o aluno na compreensão das diferentes situações comunicativas e dos níveis de formalidade exigidos em atividades acadêmicas.

De acordo com Soares (2002, p. 146) indivíduos e grupos que dominam a leitura e a escrita participam de maneira mais ativa das práticas sociais que demandam tais competências, desenvolvendo maior autonomia comunicativa e intelectual dentro de uma sociedade letrada. Dessa forma, o letramento (entendido como participação efetiva nas práticas sociais de leitura e escrita) é elemento indispensável na formação dos estudantes.

A partir dessa perspectiva, é possível refletir sobre a função do letramento, a qual se articula com o contexto social em que estamos inseridos, no qual a escrita constitui um importante instrumento de comunicação e interação, sendo nesse processo que as crianças passam por diferentes fases até alcançarem a alfabetização e incorporarem a escrita como parte integrante de suas vidas.

Além disso, é importante destacar que o desenvolvimento da escrita formal está diretamente relacionado às oportunidades que o aluno tem de praticar diferentes gêneros textuais no ambiente escolar. A diversidade de gêneros narrativos, dissertativos, instrucionais, argumentativos, entre outros possibilita que o estudante compreenda que cada texto possui objetivos comunicativos próprios, exigindo escolhas linguísticas específicas.

Nesse sentido, a escola não apenas ensina a norma-padrão, mas também amplia o repertório comunicativo do aluno, permitindo que ele transite entre registros formais e informais de maneira consciente. Essa abordagem contribui para que o estudante se reconheça como produtor de textos e compreenda que a escrita é uma construção contínua, que se aprimora por meio da prática e da reflexão sobre o próprio uso da língua.

3.1 A formação linguística e a transição da oralidade para a escrita

A formação linguística do estudante envolve o domínio de diferentes áreas da linguística, como fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática e léxico. Cada uma dessas áreas contribui para a compreensão do funcionamento da língua e para o desenvolvimento da competência comunicativa. Como afirma Mercês (2014, p. 9), essa competência consiste na capacidade de utilizar a língua materna de forma adequada às diferentes situações comunicativas.

Nesse sentido, compreender a estrutura e o funcionamento da língua por meio de seus pilares é fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa do falante, pois, segundo define a autora Mercês (2014, p. 9), trata-se da “formação de um indivíduo que possa utilizar-se da língua materna com competência, adequando-se às diferentes situações comunicativas.”

Dessa forma, percebe-se que compreender os princípios da língua portuguesa exige um retorno às suas origens sonoras. A fonética e a fonologia evidenciam a origem oral da língua e mostram como os sons influenciam sua representação escrita, permitindo ao aluno compreender a relação entre oralidade e ortografia. É fundamental compreender que, a partir

das noções de fonética, é possível alcançar uma visão mais ampla sobre a ortografia e sobre o modo como os sons da língua influenciam a representação da escrita.

A formação docente, nesse sentido, deve contemplar estratégias que auxiliem o estudante a realizar essa transição, consolidando uma base sólida no Ensino Fundamental. Além disso, a leitura desempenha papel essencial, pois amplia o vocabulário, favorece o domínio das estruturas sintáticas e fortalece a consciência ortográfica, facilitando a escrita formal.

Além disso, a prática da leitura desempenha papel central nesse processo, sendo indispensável para o domínio da escrita. Isso ocorre porque o hábito da leitura proporciona maior familiaridade com o vocabulário, com o uso adequado da pontuação e da acentuação, permitindo que, no momento da escrita, o aluno estabeleça essas associações com mais facilidade.

Embora a fala informal seja legítima e adequada a determinados contextos comunicativos, situações que exigem maior distanciamento, como avaliações escolares, requerem o uso da língua em seu registro formal. A escola deve, portanto, ajudar o aluno a distinguir esses usos e a adequar-se às exigências de cada situação.

3.2 A norma-padrão e o ensino da escrita formal

A norma-padrão da língua portuguesa não é criação de um único autor ou instituição, mas resultado de um processo histórico de padronização, como aponta Leite (2011). Desde o século XVI, gramáticos portugueses, como Fernão de Oliveira, contribuíram para a sistematização das regras linguísticas, processo que se consolidou no Brasil entre os séculos XIX e XX.

A norma-padrão desempenha função social importante por oferecer um parâmetro para situações formais de comunicação. No entanto, seu domínio não deve ser interpretado como medida de valor social do falante, pois todas as variedades linguísticas (formais ou informais) são legítimas e funcionais nos contextos em que circulam. A linguagem oral, as gírias e as expressões coloquiais também constituem práticas comunicativas válidas e eficazes.

Compreender essa dinâmica é fundamental para que a escola trabalhe a norma-padrão não como imposição, mas como ferramenta necessária para determinados gêneros e situações comunicativas. Ensinar a norma-padrão deve significar orientar o aluno a reconhecer a adequação linguística, e não desvalorizar as formas de expressão que ele traz de seu meio social.

O desafio do professor consiste em auxiliar o estudante a minimizar as marcas da oralidade em produções formais e a empregar estruturas sintáticas e ortográficas adequadas à

norma. Trata-se de processo gradual, que exige práticas pedagógicas diversas e articuladas, considerando que a língua é complexa, heterogênea e variável.

Assim, a padronização linguística funciona como referencial para situações formais, contribuindo para a clareza e a uniformidade na produção escrita. Entretanto, é essencial que o aluno compreenda que a norma-padrão é apenas uma das variedades possíveis da língua, utilizada em contextos específicos, e que sua aprendizagem não implica desvalorização das demais formas de uso.

Adicionalmente, é fundamental que o ensino da norma-padrão seja concebido como processo dialógico e contextualizado, e não como simples memorização de regras. Quando o aluno entende por que determinados usos linguísticos são valorizados em situações formais, ele passa a desenvolver consciência crítica sobre a variação linguística e o preconceito associado a ela. Isso evita que a norma-padrão seja tratada como a única forma “correta” de falar e escrever, reafirmando a ideia de que ela desempenha função social específica dentro de uma sociedade letrada.

Assim, ao invés de apenas corrigir desvios, o professor deve promover situações em que o estudante compreenda a funcionalidade dessa variedade e perceba que dominar diferentes registros amplia suas possibilidades de participação social, acadêmica e profissional. Tal compreensão torna o processo de escrita mais significativo e favorece o desenvolvimento de uma postura autônoma e reflexiva diante da língua.

4. PLANO DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos, etapas e instrumentos utilizados na execução do projeto de intervenção, bem como as informações coletadas e a caracterização do público-alvo analisado. A proposta busca compreender como as marcas da oralidade se manifestam na escrita formal dos alunos do 6º ano e de que maneira a linguagem oral influencia o processo de produção textual.

O plano de intervenção tem como propósito observar, analisar e propor estratégias pedagógicas que auxiliem os estudantes na superação das dificuldades relacionadas à escrita formal, especialmente no que se refere à distinção entre as modalidades oral e escrita da língua. Os resultados obtidos permitirão refletir sobre as principais marcas de oralidade presentes nas produções dos alunos e sobre como o trabalho docente pode contribuir para o desenvolvimento de práticas de escrita mais adequadas à norma padrão, sem desconsiderar a diversidade linguística dos falantes.

4.1 Apresentação da instituição

O Educandário Rei Arthur é uma instituição de ensino privada, localizada na Rua José Maria Madeira, nº 04, bairro Vila Canadá, no município de Barra do Corda – MA, inscrita no CNPJ nº 29.091.818/0001-49. Fundada há sete anos, a escola é dirigida, desde sua criação, por Jerilee Mendes Barbosa e atende alunos da Educação Infantil ao 7º ano do Ensino Fundamental.

A instituição possui infraestrutura ampla e adequada às demandas pedagógicas, contando com doze salas de aula, sendo uma delas destinada ao berçário, equipada com banheiro interno. Dispõe ainda de dormitório, biblioteca, sala de atendimento, sala dos professores, secretaria, recepção, cozinha, dois banheiros para os alunos, um banheiro de uso exclusivo para banho e outro destinado aos funcionários. O espaço escolar conta também com salas climatizadas, quadra poliesportiva, estrutura de palco, pátio e áreas destinadas à prática de futsal e vôlei, o que favorece o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais.

Além da estrutura física, o Educandário Rei Arthur dispõe de um corpo docente composto por dezessete professores e quatro auxiliares de sala. Desse total, seis professoras e quatro auxiliares atuam na Educação Infantil, atendendo turmas do berçário ao Pré II, enquanto os demais docentes lecionam no Ensino Fundamental, do 1º ao 7º ano. Entre os professores dessa etapa, há um instrutor de Karatê e uma professora responsável pelas aulas de Educação Física, compondo uma equipe diversificada que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos.

4.2 Etapas e ações de intervenção

O Projeto de Intervenção foi direcionado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, etapa de transição entre práticas orais e exigências formais da escrita, momentos que essas interferências se tornam mais evidentes.

O projeto de Intervenção foi planejado e executado por etapas, sendo elas:

1ª Etapa: Produção diagnóstica coletiva e individual;

2ª Etapa: Transformando a fala em escrita;

3ª Etapa: Comparação de gêneros textuais;

4ª Etapa: Produção Final culminância do projeto;

A partir do exposto, tem-se o detalhamento das ações realizadas:

Na primeira etapa da intervenção, foi realizada a apresentação do tema do nosso trabalho “As marcas da oralidade na escrita formal de alunos do 6º ano” Inicialmente, promoveu-se uma conversa introdutória, questionando os estudantes se conheciam o conceito

de marca de oralidade e se conseguiam identificar situações em que a fala se mistura à escrita. Em seguida, foi feita uma exposição dialogada, explicando o que são essas marcas, seus principais tipos e de que forma elas aparecem nos textos escritos, como o uso de gírias, repetições, expressões informais e construções típicas da fala.

Durante o diálogo, enfatizou-se que as marcas de oralidade não devem ser vistas como erros, mas como traços naturais da linguagem falada, que apenas se diferenciam das normas da escrita formal. Essa abordagem teve como objetivo construir uma compreensão respeitosa e crítica da variação linguística, preparando os alunos para reconhecer e ajustar suas próprias produções quando necessário.

Após esse momento de explicação e troca de ideias, foi solicitada uma produção textual espontânea, na qual os alunos deveriam escrever um pequeno relato sobre um tema livre, como “Um dia divertido com meus amigos”. Depois de concluírem os textos, cada estudante foi convidado a ler sua produção em voz alta ou ouvir a leitura feita por um colega, de modo que a turma pudesse identificar coletivamente as marcas de oralidade presentes nos textos. Essa atividade possibilitou observar, de forma prática, como a fala influencia a escrita e serviu como diagnóstico inicial para o desenvolvimento das etapas seguintes da intervenção.

Na segunda etapa, os alunos foram organizados em duplas e receberam pequenas frases escritas de forma informal, como, por exemplo, “agente vai joga bola amanhã”. O objetivo dessa atividade foi propor que os estudantes escrevessem as frases, adequando-as à norma padrão da língua portuguesa.

Após a reescrita, realizou-se um momento de socialização em que cada dupla apresentou suas versões formais para a turma. Durante o compartilhamento, discutimos coletivamente as alterações feitas, refletindo sobre as diferenças entre a linguagem oral e a escrita formal. Convidamos os alunos a irem até o quadro para apresentar as frases originais e as versões reescritas, de modo que toda a turma pudesse observar e participar das análises. Destacamos que as marcas de oralidade não devem ser vistas como erros, mas como características naturais da fala, que, em determinados contextos, precisam ser adequadas à linguagem escrita.

Encerramos essa etapa reforçando que o processo de reescrita faz parte da aprendizagem e contribui para o desenvolvimento da competência linguística, ajudando os alunos a compreenderem quando e como utilizar diferentes formas de expressão de acordo com a situação comunicativa.

Na terceira etapa da intervenção, foram apresentados aos alunos diferentes gêneros textuais, como bilhetes, cartas formais, prints de conversas de WhatsApp e notícias de jornal.

Inicialmente, explicou-se as características de cada gênero e discutiu-se os contextos de uso apropriados para cada um deles, por exemplo, quando se deve empregar uma linguagem mais informal, como em bilhetes ou mensagens instantâneas, e quando é necessário recorrer a uma escrita mais formal, como nas cartas ou nas notícias.

Após a explanação, os alunos receberam os textos e foram orientados a observar e registrar as principais diferenças entre os gêneros apresentados, analisando variações na linguagem, no vocabulário e na estrutura. Essa atividade possibilitou uma reflexão prática sobre a adequação linguística aos contextos comunicativos, levando os estudantes a reconhecerem as mudanças exigidas em diferentes situações de escrita.

Em seguida, retomamos o texto diagnóstico produzido no primeiro dia, solicitando que os alunos o reescrevessem, agora aplicando o que haviam aprendido sobre as marcas de oralidade e sua adequação à norma padrão. O objetivo era que eles percebessem, na prática, sua própria evolução no uso da linguagem escrita, evitando as marcas de oralidade e adequando o texto aos contextos formais de comunicação.

Na quarta e última etapa da intervenção, realizamos a culminância do projeto. Solicitamos que cada aluno escolhesse um gênero textual para produzir uma nova escrita. Antes da produção, realizamos uma breve aula explicando as principais características de alguns gêneros, como receita, notícia de jornal e instrução de jogo, que foram os trabalhados nessa etapa.

Antes da escrita, promoveu-se uma breve aula de revisão sobre as principais características de cada gênero, reforçando aspectos estruturais e linguísticos. Em seguida, os alunos elaboraram suas produções e participaram de uma roda de conversa coletiva, comparando os textos atuais com os produzidos nos primeiros dias da intervenção.

Durante essa socialização, refletiu-se coletivamente sobre as transformações observadas nas produções escritas, destacando as melhorias relacionadas à adequação da linguagem e à redução das marcas de oralidade. Os alunos também compartilharam os principais desafios enfrentados durante o processo de reescrita e discutiram em quais contextos o uso da linguagem formal se torna necessário.

A culminância constituiu um momento significativo de aprendizagem e troca, no qual os estudantes puderam reconhecer sua própria evolução e compreender, de forma prática, as diferenças entre a linguagem falada e a escrita formal. Essa experiência contribuiu não apenas para o fortalecimento das habilidades linguísticas, mas também para o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica diante do uso da língua em diferentes contextos comunicativos.

4.3 Perfil dos alunos

A turma escolhida para a aplicação do projeto de intervenção foi o 6º Ano, que funciona apenas no turno matutino e é constituída por 12 alunos (4 meninas e 8 meninos), sendo que boa parte desses alunos residem próximos à escola, e outros moram em bairros mais distantes como no caso de alguns estudantes que se deslocam dos Bairros Vila Nenzim e Altamira. A faixa etária dos alunos é entre os 11 aos 13 anos.

No primeiro momento da aplicação do projeto de intervenção, foi realizada uma aula introdutória com o objetivo de apresentar o tema marcas de oralidade aos alunos. Iniciamos a atividade com a exibição de um slide e, em seguida, questionamos a turma se alguém já havia ouvido falar sobre o termo. Observou-se que os alunos demonstraram desconhecimento, afirmando que nunca tinham ouvido essa expressão.

A partir disso, foram apresentados alguns exemplos de gírias e abreviações, o que despertou o interesse dos estudantes, que passaram a contribuir com a aula, citando outros exemplos que utilizavam em conversas com amigos, familiares ou em mensagens de aplicativos como o WhatsApp. Durante o diálogo, alguns alunos comentaram que costumavam empregar essas expressões em situações formais e consideravam isso um “erro”.

Nesse momento, esclarecemos que tais usos não deveriam ser compreendidos como erros, mas sim como desvios gramaticais naturais da língua falada, uma forma legítima de expressão e comunicação no cotidiano. A partir dessa explicação, a turma demonstrou grande interesse pelo tema, participando ativamente e relacionando o conteúdo à sua própria realidade linguística, o que tornou a aula dinâmica e significativa.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A execução do projeto “As marcas da oralidade na escrita formal de alunos do 6º ano” possibilitou observar, registrar e analisar o desenvolvimento dos estudantes ao longo das oficinas, especialmente no que se refere à identificação e à correção das marcas de oralidade presentes em suas produções textuais. A seguir, os resultados são apresentados em duas dimensões: qualitativa e quantitativa, acompanhados de sua respectiva discussão à luz do referencial teórico.

5.1 Dimensão qualitativa

As ações realizadas por meio da intervenção possibilitaram uma análise aprofundada sobre como os alunos compreendem e aplicam as diferenças entre a comunicação oral e a escrita conforme a norma-padrão. A partir das produções analisadas, observou-se uma redução no uso da forma “pra” em substituição a “para”. Notou-se, ainda, com maior frequência, a omissão das consoantes finais -s e -r, como em “dormi” em vez de “dormir” e “colhe” em lugar de “colher”. Também foram registrados casos de inadequação ao plural, como em “ovo” em vez de “ovos” e “xícara” em vez de “xícaras”, além da ausência de vírgulas e de pontuação final em grande parte dos textos.

Essas ocorrências revelam que os estudantes ainda apresentam forte influência da oralidade em suas produções, reproduzindo estruturas próprias da fala cotidiana. Entretanto, percebeu-se também a tentativa de maior organização das ideias e o uso mais frequente de períodos completos, o que demonstra avanços na compreensão da escrita como prática social. Tais achados evidenciam que o processo de apropriação da norma-padrão é gradual e requer práticas contínuas de reflexão, revisão e reescrita.

A seguir, serão apresentados alguns exemplos das produções dos alunos ao longo da intervenção, com o objetivo de ilustrar qualitativamente como se deu a evolução da escrita.

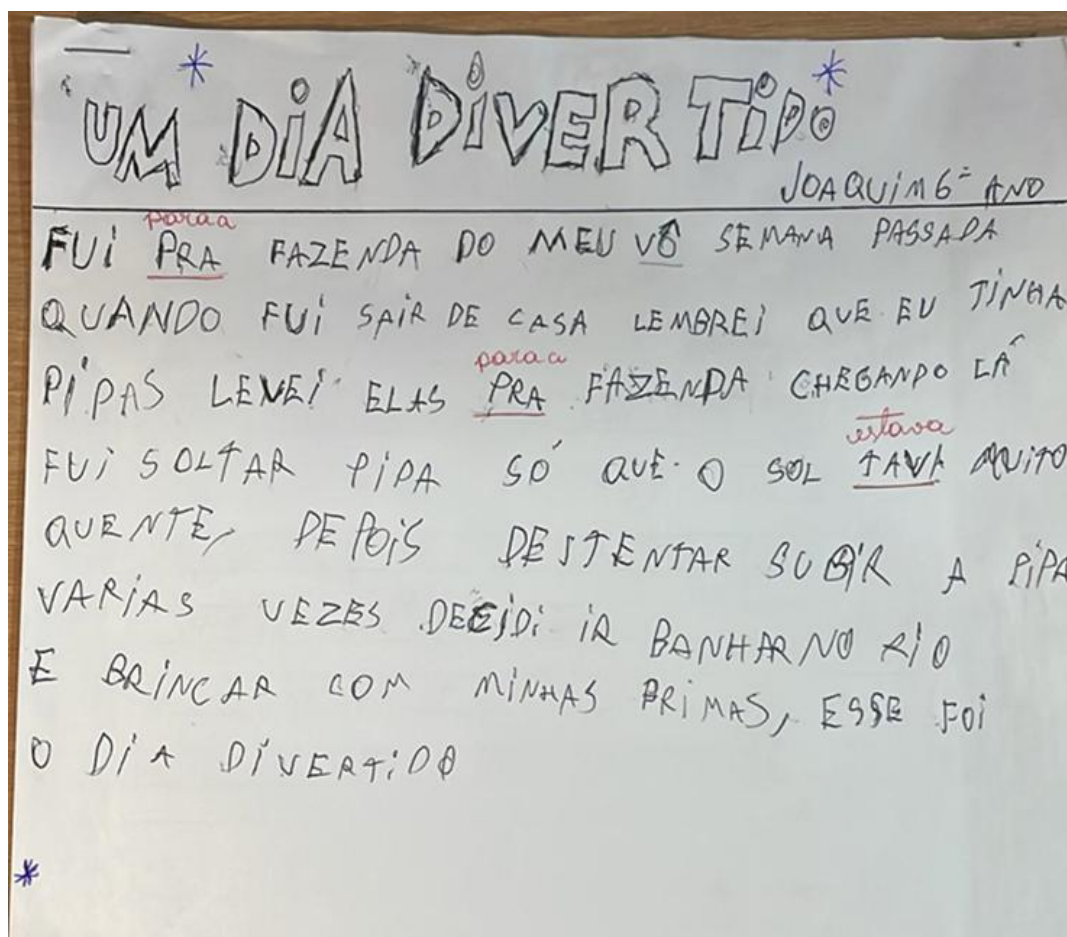


Figura 1 - Primeira produção de texto feita por um dos alunos da turma.

Transcrição literal da produção do aluno

Um dia divertido

“Fui pra fazenda do meu vô semana passada quando fui sair de casa lembrei que tinha pipas levei elas pra fazenda chegando lá fui soltar pipa só que o sol tava muito quente, depois de tentar subir a pipa varias vezes decidi ir banhar no rio e brincar com minhas primas, esse foi o dia divertido.”

No texto apresentado na figura, produzido antes da intervenção, observam-se diversas marcas de oralidade e elementos característicos da fala cotidiana, como o uso de frases longas conectadas apenas pela conjunção e. Esse aspecto evidencia que os alunos ainda não possuíam conhecimento suficiente sobre o que são marcas de oralidade nem sobre as diferenças entre a linguagem oral e a escrita formal na elaboração de textos. Entre os principais traços identificados, destacam-se as reduções típicas da fala, como o emprego de *pra* em lugar de *para* e de *tava* em vez de *estava*.

 **Uema**
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Oficina "Transformando a fala em escrita"

Alunos(as) ¹⁰⁺
João Emanuel, Ian Micael m. de
mele.

Instruções:

1. Leia os frases informais abaixo:
2. Reescreva cada um deles deixando-o mais adequado para uma situação formal

Frase Informal:

"E aê Brother ,como cê ta ?"

Reescrita Formal

Oi amigo, como você está?

Frase Informal:

"Amanha nois vai viajá pra praia cedo"

Reescrita Formal

Amanhã nós vamos para a praia cedo!

Figura 2 – Transformando a fala em escrita.

Transcrição literal da produção do aluno

Frase informal

"E aê Brother ,como cê ta?"

Reescrita formal

Oi amigo, como você está?

Frase informal

"amanha nois vai viajá pra praia cedo"

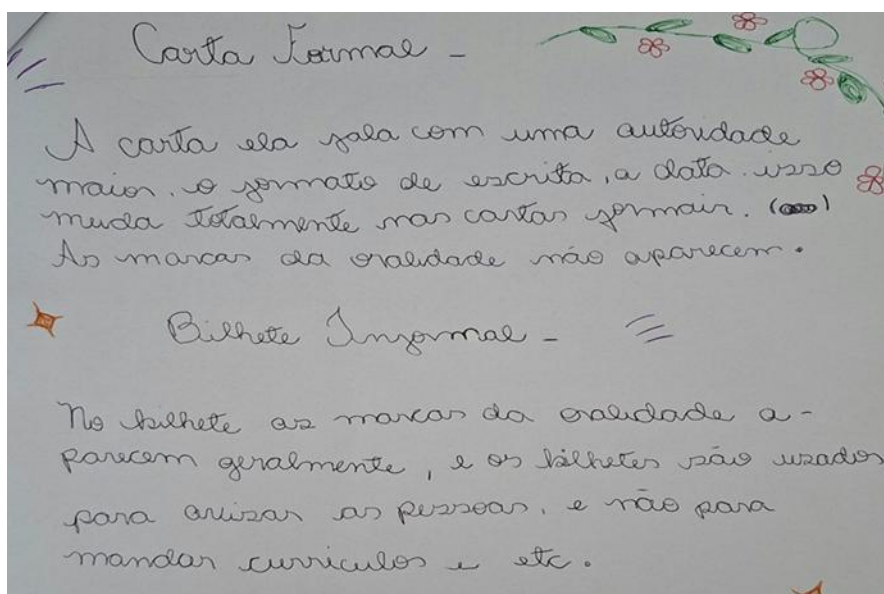
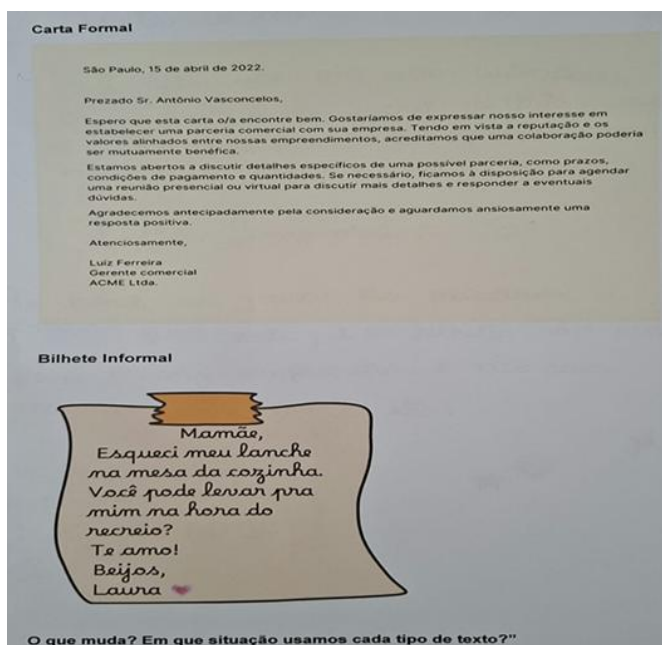
Reescrita formal

Amanhã nós vamos para a praia cedo !"

A segunda produção, intitulada "Transformando a fala em escrita", evidenciou que os alunos já demonstravam maior compreensão sobre o conceito de marcas de oralidade, reconhecendo com facilidade os elementos que não deveriam aparecer em textos formais. Nessa

atividade, foram apresentadas frases construídas em linguagem oral, contendo gírias, abreviações e expressões coloquiais. O objetivo foi levar os estudantes a reescrever essas frases de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa.

De modo geral, verificou-se que todos os alunos conseguiram adequar as frases ao registro formal, mantendo o sentido original, mas eliminando as marcas de oralidade presentes. Essa atividade evidenciou avanços significativos na compreensão das diferenças entre fala e escrita, mostrando que os estudantes já eram capazes de monitorar a própria produção textual e identificar estruturas inadequadas ao contexto formal.



Figuras 3 - Comparação de gêneros textuais (carta formal X bilhete informal);

Transcrição literal da produção do aluno

Carta formal

“A carta ela fala com uma autoridade maior, o formato de escrita, a data. isso muda totalmente nas cartas formais. As marcas de oralidade não aparecem.”

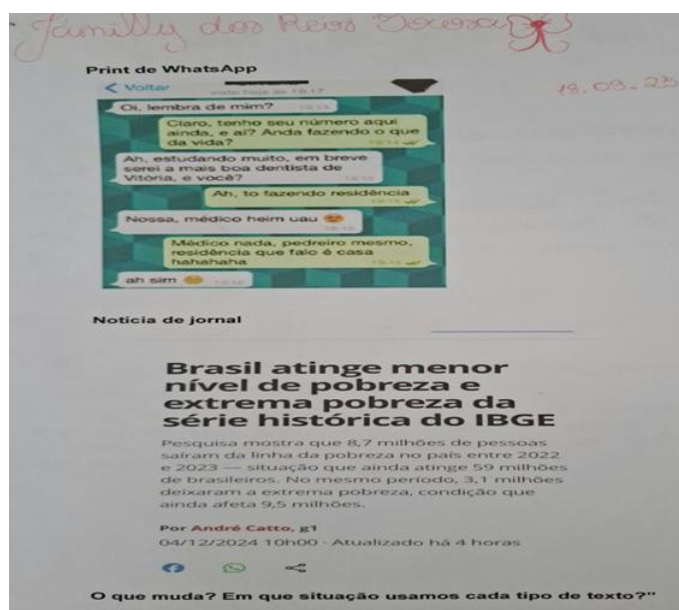
Bilhete informal

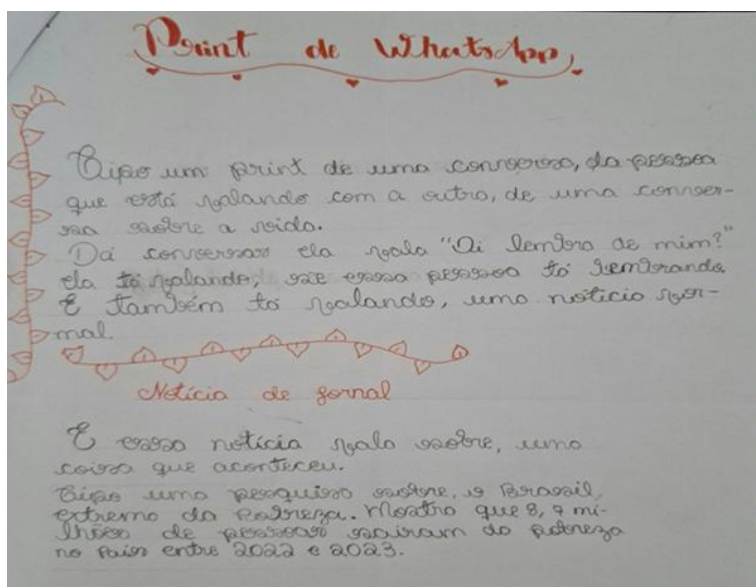
“No bilhete as marcas de oralidade aparecem geralmente, e os bilhetes são usados para avisar as pessoas, e não para mandar currículos e etc.”

Na atividade proposta, os alunos deveriam observar as diferenças entre uma carta formal e um bilhete informal, identificando alterações relacionadas à linguagem, à finalidade e à estrutura. A produção analisada demonstra que a aluna conseguiu reconhecer elementos essenciais desses dois gêneros textuais.

Na carta formal, ela identificou o uso de uma linguagem mais séria, organizada e adequada à comunicação com alguém em posição de autoridade, sem marcas de oralidade. Já no bilhete informal, percebeu que a escrita é mais simples, próxima da fala e utilizada para recados do cotidiano.

De modo geral, a produção evidencia que a aluna compreendeu o nível de formalidade, a intenção comunicativa e o tipo de linguagem característico de cada gênero, demonstrando entendimento consistente sobre quando e como cada um deve ser utilizado.





Figuras 4 - print de whatsapp X notícia de jornal)

Transcrição literal da produção do aluno

Print de whatsapp

“Tipo um print de uma conversa, da pessoa que está falando com a outra, de uma conversa sobre a vida. Dá conversas ela fala “oi lembra de mim?” ela tá falando, se essa pessoa tá lembrando e também tá falando, uma notícia formal.”

Notícia de jornal

“E essa notícia fala sobre uma coisa que aconteceu. Tipo uma pesquisa sobre o Brasil, extrema da pobreza. Mostra que 8,7milhoes de pessoas saíram da pobreza no país entre 2022 e 2023.”

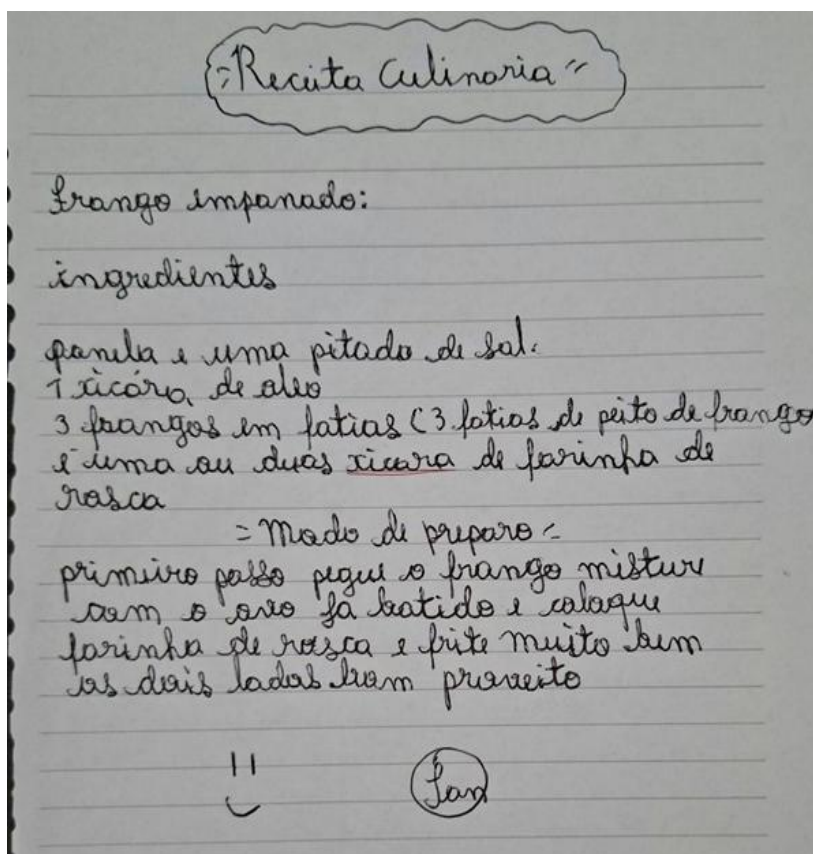
Na atividade proposta, os alunos deveriam observar e comparar as diferenças entre uma conversa de WhatsApp e uma notícia de jornal, identificando o tipo de linguagem, a finalidade comunicativa e as situações de uso de cada gênero textual. A interpretação da aluna demonstra que ela compreendeu essas distinções de forma adequada.

Ao analisar o print de WhatsApp, a estudante destacou que se trata de uma conversa rápida, informal e utilizada no cotidiano, marcada por linguagem simples, abreviações e proximidade entre os interlocutores. Já em relação à notícia de jornal, reconheceu que esse gênero é mais sério, informativo e direcionado ao público em geral, observando que sua linguagem é objetiva, organizada e estruturada para apresentar dados e fatos sobre um acontecimento relevante.

De modo geral, a produção evidencia que a aluna conseguiu distinguir o propósito comunicativo de cada gênero, compreendendo que o WhatsApp é usado para conversas pessoais e imediatas, enquanto a notícia cumpre a função social de informar e registrar eventos importantes.

Na atividade, os alunos precisavam produzir um gênero textual a partir dos modelos estudados em sala. O aluno escolheu trabalhar com o gênero receita culinária e apresentou a receita intitulada “Frango Empanado”, incluindo título, lista de ingredientes e modo de preparo.

Figuras 5 – Produção final gênero textual receita.



Transcrição literal da produção do aluno

“Receita culinária “

Frango empanado:

Ingredientes

Panela e uma pitada de sal .

1 xícara ,de óleo

3 frangos em fatias (3 fatias de peito de frango)

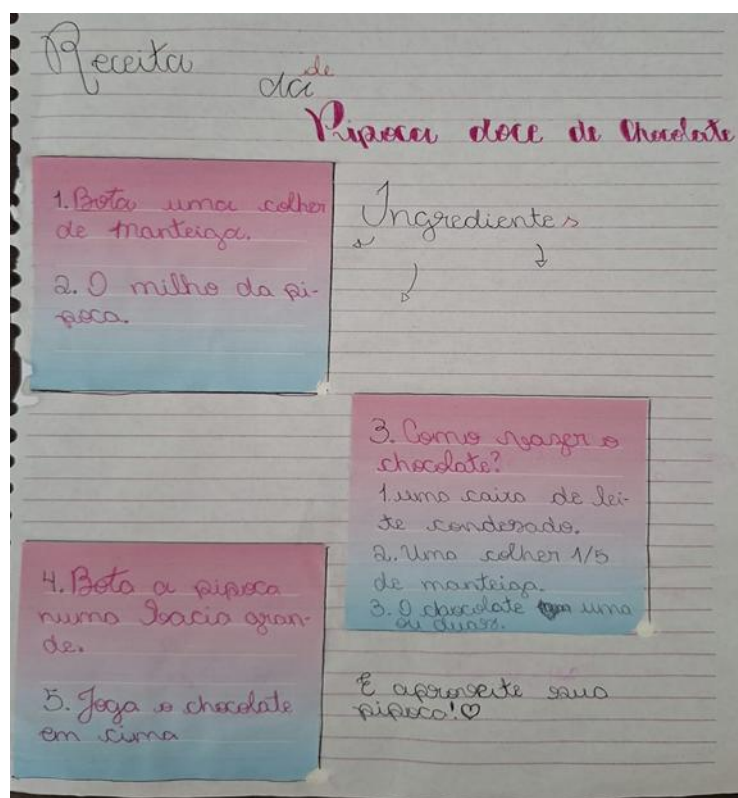
é uma ou duas xícara de farinha de rosca

“Modo de preparo”

Primero passo pegue o frango misture como o ovo já batido e coloque farinha de rosca e frite muito bem, os dois lados bem proveito.”

Esses elementos indicam que ele compreendeu a estrutura básica do gênero. A lista de ingredientes aparece de forma simples, porém adequada à função, enquanto o modo de preparo foi organizado em sequência lógica, permitindo a compreensão clara do passo a passo.

Apesar da ausência de pontuação, do uso predominante de letras minúsculas e da formatação ainda pouco convencional, o texto consegue cumprir seu propósito comunicativo. Assim, a produção demonstra que o aluno reconhece o gênero receita e consegue elaborar instruções de maneira compreensível.



Transcrição literal da produção

“Receita da pipoca doce de chocolate

Ingredientes

1. Bota uma colher de manteiga.

1 O milho da pipoca.

3 Como fazer o chocolate?

1 uma caixa de leite condensado.

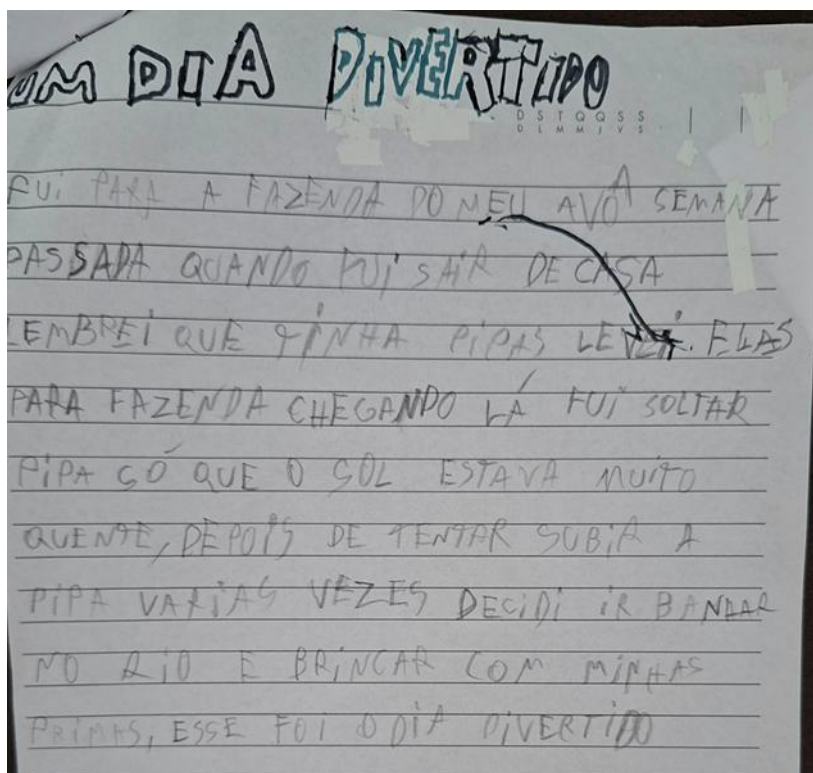
2 uma colher 1/5 de manteiga.

3 o chocolate uma ou duas.

E aproveite sua pipoca!”

Na segunda produção, observa-se que a aluna organizou o texto seguindo as características do gênero, apresentando título, lista de ingredientes e modo de preparo. Embora

ainda estejam presentes algumas marcas de oralidade, como o uso do verbo “bota”, e pequenas inadequações ortográficas, como a expressão “uma colher 1/5”, a estrutura geral foi respeitada. Isso evidencia que a estudante compreendeu o formato da receita culinária e é capaz de reproduzir sua organização básica, ainda que necessite de ajustes para aprimorar a norma-padrão.



Figuras 6 – Reescrita de primeira produção de texto feita pelo aluno

Transcrição literal da produção

Um dia divertido

“Fui para a fazenda do meu avô semana passada quando fui sair de casa lembrei que tinha pipas levei elas para fazenda chegando lá fui soltar pipa só que o sol estava muito quente, depois de tentar subir a pipa varias vezes decidi ir banhar no rio e brincar com minhas primas, esse foi o dia divertido.”

Ao comparar a primeira versão do texto com a reescrita, é possível identificar avanços significativos na redução das marcas de oralidade. Na produção inicial, o aluno utilizava formas como “pra” e “tava”, comuns na fala cotidiana, mas inadequadas para a escrita escolar. Já na segunda versão, ele substituiu essas expressões por “para” e “estava”, demonstrando compreensão mais clara das diferenças entre língua falada e escrita.

Observa-se também que, na reescrita, o aluno organizou melhor as ideias e apresentou uma sequência mais coerente dos fatos, preservando o sentido original da narrativa. Contudo, ainda são perceptíveis algumas dificuldades relacionadas à pontuação e ao uso de letra bastão, indicando que o domínio da escrita normativa ainda está em processo de construção.

De modo geral, a nova versão revela um avanço relevante na adequação ao registro formal, especialmente no cuidado com palavras que anteriormente apareciam carregadas de oralidade. Mesmo com pequenos desafios ainda presentes, o aluno evidenciou progresso e atenção às orientações propostas.

5.2 Dimensão quantitativa

Para complementar a análise, foram comparadas as produções iniciais e finais dos estudantes. Embora a turma seja pequena, foi possível identificar tendências numéricas representativas. Na produção diagnóstica, aproximadamente 66,7% dos alunos apresentavam três ou mais marcas de oralidade por texto. Após a intervenção, esse número reduziu-se para cerca de 33,3%, indicando melhora significativa na adequação à norma-padrão.

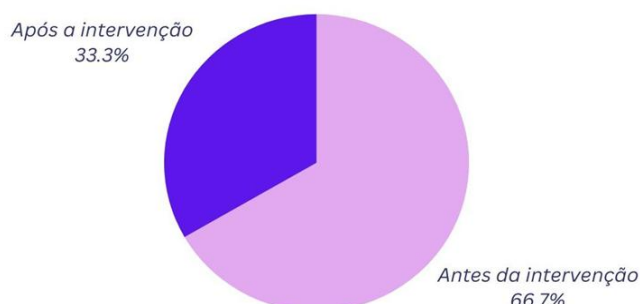
O uso da forma “pra” caiu de 9 ocorrências nas produções iniciais para 3 ocorrências ao final do processo. Já os casos de omissão das consoantes finais -r e -s, que ultrapassaram 20 ocorrências somadas no início, diminuíram para cerca de 8 ocorrências ao término da intervenção. Outro dado relevante refere-se à pontuação: enquanto 75% dos alunos não utilizavam pontuação final no início das oficinas, após a intervenção esse índice foi reduzido para 25%.

Embora ainda sejam identificados traços de oralidade, os resultados quantitativos demonstram que os alunos passaram a monitorar mais atentamente sua escrita, reduzindo erros e aplicando estratégias de revisão discutidas ao longo das oficinas.

Impactos da intervenção na redução de marcas de oralidade e problemas de escrita na turma do 6º ano podem ser analisados, conforme os gráficos abaixo:

Gráfico 1

Alunos com 3 ou mais marcas de oralidade



O gráfico mostra que, antes da intervenção, cerca de 66,7% dos alunos apresentavam três ou mais marcas de oralidade em suas produções textuais, o que indica uma forte influência da fala na escrita formal. Após a intervenção, esse percentual apresentou uma queda significativa, passando para 33,3%. Esse resultado evidencia a relevância das atividades realizadas, pois contribuíram para que os alunos distinguíssem com mais clareza as diferenças entre fala e escrita, promovendo um uso mais adequado da norma-padrão.

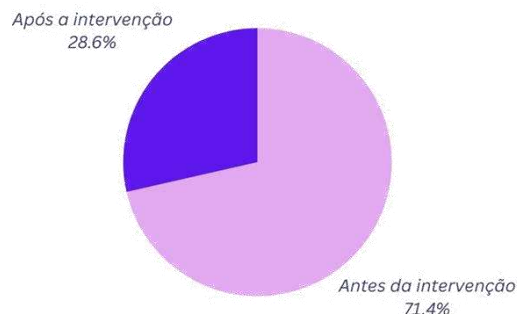
Gráfico 2: Uso do ‘pra’ nas produções formais



Conforme apresentado no Gráfico 2, observa-se que, antes da intervenção, houve aproximadamente nove ocorrências do uso da forma reduzida “pra” nas produções dos alunos, correspondendo a 75% do total registrado. Após a intervenção, esse número reduziu-se para três ocorrências, representando 25%. Esses dados evidenciam uma diminuição significativa do uso dessa variante informal, indicando que os estudantes passaram a compreender que, em contextos de escrita formal, deve-se empregar a forma padrão “para”. Tais resultados demonstram que o projeto desenvolvido contribuiu de maneira consistente para o aprimoramento linguístico dos alunos.

Gráfico 3

Outro ponto observado foi a omissão das consoantes finais “R e S” o resultado pode ser visto no gráfico a seguir.



O resultado obtido permite observar que, antes da aplicação do projeto, os alunos apresentavam, em suas produções, omissão das consoantes finais, atingindo 71,4% das ocorrências identificadas. Após o trabalho desenvolvido em sala de aula, esse número reduziu-se para 28,6%, revelando uma diminuição expressiva desse tipo de desvio. Esse resultado mostra que, embora a omissão de consoantes finais seja uma característica comum da língua falada, frequentemente transferida de forma automática para a escrita formal, especialmente por alunos que ainda estão em fase de consolidação da escrita, os estudantes passaram a demonstrar maior atenção à estrutura morfológica das palavras e à importância de utilizar a forma gráfica completa nos contextos formais.

Gráfico 4



O gráfico evidencia que, no início da intervenção, cerca de 77,8% dos alunos não utilizavam pontuação final para encerrar frases, o que comprometia a clareza e a coerência de suas produções textuais. Ao final do trabalho, esse índice reduziu-se para 22,2%, demonstrando um avanço significativo na estruturação e organização das frases. Esse progresso indica que as atividades de reescrita e de identificação das marcas de oralidade presentes em textos formais contribuíram diretamente para o desenvolvimento dos estudantes, reforçando que a turma passou a produzir textos mais completos e alinhados à norma-padrão da língua portuguesa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da fundamentação teórica apresentada e da pesquisa realizada, constatou-se que as marcas de oralidade estão fortemente presentes no cotidiano escolar dos estudantes do 6º ano. Ao longo do projeto de intervenção desenvolvido, verificou-se que essas marcas se manifestam na escrita dos alunos por meio do uso de palavras informais, da omissão de consoantes e da ausência de pontuação adequada, refletindo diretamente a forma como se expressam oralmente.

É importante destacar que tais marcas trazem consigo singularidades próprias da linguagem oral desses estudantes, relacionadas tanto à etapa escolar em que se encontram quanto aos hábitos de fala, leitura e escrita que compõem seu repertório sociocultural. Esses fatores influenciam sua formação acadêmica, especialmente em um momento de transição entre práticas espontâneas da oralidade e as exigências da escrita formal.

Assim, percebeu-se que o fenômeno é recorrente entre os alunos observados, revelando necessidades específicas que se manifestam de maneira distinta em cada estudante. Por essa razão, não se pretende homogeneizar os resultados obtidos, mas reconhecer a individualidade e as dificuldades particulares de cada um, garantindo uma prática pedagógica que valorize o desenvolvimento progressivo das competências linguísticas.

As atividades realizadas ao longo da intervenção permitiram observar, na prática, como essas manifestações linguísticas se revelam no cotidiano dos alunos. De forma geral, os conteúdos trabalhados contribuíram de maneira significativa para o aprimoramento das habilidades de escrita. Como demonstrado nas etapas desenvolvidas, foi possível alcançar o objetivo proposto, evidenciando que a construção de um texto coerente e alinhado à norma-padrão constitui um processo gradual que envolve reflexão, revisão e aperfeiçoamento contínuo.

A etapa de produção final reforçou essa compreensão ao demonstrar que a expectativa por um “texto perfeito” é inviável. Tornou-se evidente que escrever implica rascunhar, reler, revisar, ajustar e aprimorar, etapas fundamentais para o desenvolvimento da competência escritural. Esse entendimento representou um avanço significativo na postura dos alunos diante da própria produção textual.

Desse modo, o projeto de intervenção configurou-se como um estudo prático capaz de identificar pontos de dificuldade e atuar de forma direcionada para superá-los. Mesmo em um período relativamente curto, foram observados progressos relevantes, especialmente nas

atividades voltadas às principais lacunas diagnosticadas, o que se confirmou nos dados quantitativos apresentados.

Ressalta-se também a importância de aprofundar o debate sobre estratégias pedagógicas eficazes, para que os docentes não interpretem tais marcas como “erros” ou “obstáculos”, mas como parte constitutiva do processo de aprendizagem, contribuindo de forma mais efetiva para a evolução dos alunos.

Conclui-se, portanto, que o fator fundamental para o aprendizado dos estudantes é a capacidade do docente de ser flexível, investigativo e aberto a inovações, buscando constantemente aprimorar sua prática para tornar o processo de ensino mais eficiente, ainda que isso implique rever métodos tradicionais. Nesse sentido, destaca-se a relevância de desenvolver atividades didáticas que abordem temáticas significativas, como ocorreu neste projeto, que articulou conteúdos essenciais por meio de práticas pedagógicas planejadas, contextualizadas e alinhadas às necessidades reais dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49^a. ed. São Paulo: Loyola, 2007. 186 p. ISBN: 85-15-01889-6. Disponível em: <<https://escrevivencia.wordpress.com/2014/03/06/preconceito-linguistico/>> . Acesso em: 9 nov. 2025.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1997. Disponível em: <https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf> . Acesso em: 6 nov. 2025.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/portugues.pdf>> . Acesso em: 25 out. 2025.
- COSTA, Débora Amorim Gomes da. **Os saberes docentes para o ensino da oralidade: o que sabem os professores e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa?** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4219>> . Acesso em: 25 out. 2025.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>> . Acesso em: 25 out. 2025.
- LEITE, Marli Quadros. A construção da norma linguística na gramática do século XVIII. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 55, n. 2, p. 665–684, dez. 2011. DOI: 10.1590/S1981-57942011000200014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/alfa/a/FMrtdwbCySZWkbPkrtZDxPS/>> . Acesso em: 25 out. 2025.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e escrita: uma ou duas leituras do mundo?. Linha D'Água**, São Paulo, n. 15, p. 41–62, 2001. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v0i15p41-62. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37233>>.. Acesso em: 9 nov. 2025.
- MERCÊS, Adriana de Souza. **Educação linguística: concepções e fundamentos**. 2014. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/29497/1/ADRIANA%20DE%20SOUZA%20MERC%C3%8AS.pdf>> . Acesso em: 25 out. 2025.
- SILVA, Juçara Grubert da; RIOS, Luciane de Oliveira Gonçalves; CHAVES, Aline Saddi; PINTO, Maria Leda. **As marcas da oralidade na escrita: reflexões e desafios no ensino de Língua Portuguesa**. *Revista Philologus*, v. 28, n. 84, supl., p. 1–20, jan. 2023. Disponível em: <<https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1328>> . Acesso em: 25 out. 2025.
- SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n.81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/abstract/?lang=pt>> . Acesso em: 10 nov.20

APÊNDICES

Foto com os alunos e o professor da turma



Momento da Atividade



Uma das aulas ministradas

