

LÍNGUA, LITERATURA E SOCIEDADE: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO SOB A ÓTICA DA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL

Recebido em: 15/05/2026

Aceito em: 02/09/2026

DOI: 10.25110/educere.v26i2.2026-12799



Giulle do Nascimento e Silva ¹
Marcos Eustáquio de Paula Neto ²

RESUMO: O ensino de língua portuguesa no Brasil tem sido orientado por uma concepção de homogeneidade linguística, contribuindo para a marginalização da diversidade e a reprodução do preconceito linguístico no contexto escolar. Este trabalho tem como objetivo analisar uma proposta pedagógica que articula a formação de leitores literários à Sociolinguística Educacional, tomando a literatura regional como instrumento de formação crítica. A fundamentação teórica baseia-se na Sociolinguística Variacionista e no conceito de dialogismo, conforme Mikhail Bakhtin (2018). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-analítica, que descreve práticas centradas em leituras compartilhadas e atividades de retextualização em obras de autores de Goiás. Como resultado, evidencia-se o potencial dessas práticas para promover o letramento literário, valorizar a diversidade linguística e contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a língua como prática social e instrumento de cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo; Formação crítica; Leitura literária; Retextualização; Sociolinguística Educacional.

LANGUAGE, LITERATURE AND SOCIETY: A PROPOSAL FOR LITERARY LITERACY FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATIONAL SOCIOLINGUISTICS

ABSTRACT: The teaching of Portuguese in Brazil has been guided by a conception of linguistic homogeneity, contributing to the marginalization of diversity and the reproduction of linguistic prejudice in the school context. This work aims to analyze a pedagogical proposal that articulates the formation of literary readers with Educational Sociolinguistics, taking regional literature as an instrument of critical formation. The theoretical foundation is based on Variationist Sociolinguistics, Bakhtinian dialogism, and the theory of retextualization. This is a qualitative research of a theoretical-analytical nature, which describes practices centered on shared readings and retextualization activities based on authors from Goiás. As a result, the potential of these practices to promote literary literacy, value linguistic diversity, and contribute to the formation of

¹ Doutoranda em Linguística (PROLING), pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB).

E-mail: giulle2@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9760-1632>

² Doutor em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília. Professor Substituto de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Brasília.

E-mail: marcoseustaquio94@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5622-5477>

critical subjects capable of understanding language as a social practice and an instrument of citizenship is evident.

KEYWORDS: Critical Thinking; Dialogism; Educational Sociolinguistics; Literary Reading; Retextualization.

LENGUAJE, LITERATURA Y SOCIEDAD: UNA PROPUESTA DE ALFABETIZACIÓN LITERARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCATIVA.

RESUMEN: La enseñanza del portugués en Brasil se ha guiado por una concepción de homogeneidad lingüística, lo que ha contribuido a la marginación de la diversidad y a la reproducción de prejuicios lingüísticos en el ámbito escolar. Este trabajo analiza una propuesta pedagógica que articula la formación de lectores literarios con la sociolingüística educativa, tomando la literatura regional como instrumento de formación crítica. El fundamento teórico se basa en la sociolingüística variacionista, el dialogismo bakhtiniano y la teoría de la retextualización. Se trata de una investigación cualitativa de carácter teórico-analítico que describe prácticas centradas en lecturas compartidas y actividades de retextualización basadas en autores de Goiás. Como resultado, se evidencia el potencial de estas prácticas para promover la alfabetización literaria, valorar la diversidad lingüística y contribuir a la formación de sujetos críticos capaces de comprender el lenguaje como práctica social e instrumento de ciudadanía.

PALABRAS CLAVE: Dialogismo; Lectura literaria; Pensamiento crítico; Retextualización; Sociolingüística educativa.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa no Brasil foi historicamente orientado por uma concepção que privilegia a homogeneidade linguística (SAUSSURE, 2001; TABOSA, 2016, p. 19), compreendendo a língua como um sistema estável e dissociado das condições reais de uso. Essa perspectiva, influenciada por tradições estruturalistas e formalistas, contribuiu para a desvalorização da fala e da variação, frequentemente tratadas como desvios em relação a um modelo idealizado. Nesse contexto, consolidou-se o chamado mito da unidade linguística, que desconsidera a diversidade sociocultural do país em favor de uma norma padrão tomada como única referência legítima.

Nesse sentido, Marcos Bagno problematiza tal concepção ao afirmar que:

Ora, a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país — que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito —, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo. São essas graves diferenças de status social que explicam a existência, em nosso país, de um verdadeiro abismo lingüístico entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro

— que são a maioria de nossa população — e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral mal definida, que é a língua ensinada na escola (Bagno, 2009, p. 06).

A reflexão proposta por Marcos Bagno (2009) evidencia que essa concepção não se sustenta diante da realidade sociolinguística brasileira. Embora o português seja a língua majoritária no país, ele se manifesta por meio de uma ampla diversidade de usos, marcada tanto por fatores regionais quanto por profundas desigualdades sociais. Nesse sentido, a variação linguística não pode ser compreendida apenas como um fenômeno topográfico, mas como um reflexo das condições socioeconômicas que estruturam a sociedade. Ao destacar a existência de um “abismo linguístico” entre falantes de variedades não-padrão e aqueles associados à norma culta, o autor chama atenção para o caráter excludente das práticas linguísticas legitimadas pela escola.

No âmbito escolar, essa visão se materializa na imposição dessa norma como parâmetro absoluto, promovendo o apagamento da diversidade linguística e silenciando os saberes e as identidades dos estudantes (Faraco, 2008, p. 73). Como consequência, instauram-se práticas que reforçam o preconceito linguístico, entendido como um mecanismo de exclusão social que incide sobre os sujeitos e suas formas de expressão (Bagno, 2009, p. 29). Em contraposição a esse modelo, a Sociolinguística Educacional propõe a compreensão da língua como prática social, defendendo o reconhecimento da heterogeneidade e a valorização da adequação linguística como princípio orientador do ensino, considerando que os usos linguísticos são condicionados por fatores sociais, como nível socioeconômico, faixa etária e pertencimento a diferentes grupos sociais (Bortoni-Ricardo, 2025, p. 43).

Nesse contexto, o ensino de língua portuguesa tem se estruturado predominantemente por meio de uma perspectiva normativa (Suarez, 2024, p. 29), centrada na memorização de regras e na correção de desvios em relação à norma padrão, o que desconsidera a natureza variável e dinâmica das línguas. Tal abordagem reduz a linguagem a um modelo idealizado, afastando-se das práticas reais de uso e das experiências linguísticas dos estudantes.

Como consequência, esse modelo pedagógico contribui para a reprodução do preconceito linguístico (Bagno, 2009, p. 30), entendido como a desvalorização das variedades associadas a grupos socialmente menos privilegiados, incidindo não sobre a língua em si, mas sobre seus falantes. Nesse processo, a escola acaba por legitimar

hierarquias sociais por meio da linguagem, promovendo o silenciamento de identidades e saberes.

Dessa forma, instaura-se uma significativa desconexão entre o ensino escolar e a realidade sociolinguística dos alunos (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 24), uma vez que seus repertórios linguísticos são frequentemente ignorados ou estigmatizados, o que compromete o desenvolvimento de uma educação linguística crítica e inclusiva.

A relevância deste trabalho fundamenta-se na centralidade da Sociolinguística para a compreensão da língua como prática social, em contraposição a modelos que a concebem como um sistema homogêneo e abstrato. Essa perspectiva fornece bases teóricas para a construção de uma formação crítica, capaz de problematizar o preconceito linguístico e os processos de estigmatização ainda presentes no ensino de língua portuguesa.

Nessa direção, a educação linguística deve ser entendida como um espaço de reflexão sociocrítica, voltado à promoção da justiça social e ao reconhecimento da diversidade, garantindo ao estudante o acesso à norma de prestígio como um direito, sem deslegitimar sua identidade linguística. Nesse processo, a literatura assume papel fundamental, uma vez que o texto literário, enquanto produção histórica e social, possibilita a ampliação do repertório cultural e o desenvolvimento da consciência crítica (Candido, 2017, p. 178; Cosson, 2006, p. 54). Ao articular práticas de leitura literária com pressupostos sociolinguísticos, mediadas por atividades de retextualização (Marcuschi; Xavier, 2010), favorece-se a formação de sujeitos capazes de interpretar e atuar criticamente sobre a realidade em que estão inseridos.

O presente artigo analisa uma proposta de intervenção pedagógica que articula a formação de leitores literários, com ênfase na literatura regional goiana, à perspectiva crítica da Sociolinguística Educacional, compreendendo o texto literário como instrumento de emancipação e justiça social. Especificamente, busca-se promover o letramento literário e a ampliação da consciência sócio-histórica dos estudantes, ao mesmo tempo em que se desenvolve sua competência comunicativa, possibilitando o trânsito entre diferentes variedades linguísticas sem deslegitimar seus repertórios de origem.

Além disso, pretende-se problematizar o preconceito linguístico, evidenciando as relações entre linguagem, poder e exclusão social, bem como incentivar práticas de retextualização que favoreçam a produção de sentidos em diferentes gêneros e suportes.

Por fim, o trabalho visa evidenciar a importância da articulação entre fundamentos da Sociolinguística e práticas de leitura literária, de modo a contribuir para a construção de um ensino de língua mais crítico, inclusivo e socialmente situado.

O artigo está organizado em três seções: inicialmente, discute-se a língua como prática social a partir dos pressupostos da Sociolinguística e do dialogismo; em seguida, apresentam-se as articulações entre leitura literária e retextualização como práticas pedagógicas; por fim, analisa-se a proposta de intervenção, evidenciando suas contribuições para a formação crítica no ensino de língua portuguesa.

2. OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar uma proposta de intervenção pedagógica que articule a formação de leitores literários pela perspectiva da Sociolinguística Variacionista.

Objetivos Específicos

1. Promover o letramento literário e ampliar a consciência sócio-histórica dos estudantes;
2. Discutir o conceito de preconceito linguístico;
3. Apresentar propostas para desenvolver a competência linguística dos estudantes;
4. Incentivar práticas de retextualização no ensino de Língua Portuguesa;
5. Evidenciar a importância da articulação entre Sociolinguística Variacionista e Leitura Literária.

3. METODOLOGIA

A metodologia deste artigo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-analítica (Minayo, 2009, p. 21), configurando-se como uma proposta de intervenção pedagógica voltada à articulação entre o ensino de língua e literatura sob uma perspectiva crítica e emancipadora. O estudo desenvolve-se por meio da interlocução entre fundamentação teórica e prática docente, considerando a linguagem em sua dimensão social, histórica e identitária.

A base teórica ancora-se nos pressupostos da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2025, p. 75), especialmente nos conceitos de heterogeneidade linguística e competência comunicativa (Hymes, 1971 *apud* Benvenuto, 2024, p. 38-39),

orientando um ensino pautado na adequação linguística e no enfrentamento do preconceito linguístico. Essa perspectiva articula-se ao dialogismo (Bakhtin, 2018, p. 216) e à teoria da retextualização (Marcuschi, 2001, p. 224), que compreendem a linguagem como prática social interativa, possibilitando ao sujeito transitar entre diferentes gêneros e esferas discursivas.

No que se refere aos procedimentos, a proposta organiza-se em momentos de leitura e produção textual. Inicialmente, são realizadas práticas de leitura compartilhada e rodas dialógicas a respeito de obras da literatura regional goiana, com vistas à promoção do letramento literário e à ampliação da consciência sócio-histórica dos participantes. Em seguida, desenvolvem-se atividades de produção criativa baseadas em processos de retextualização, nas quais os textos literários são transpostos para diferentes gêneros e linguagens, como produções escritas, visuais e performáticas.

Como recurso metodológico, mobilizam-se metodologias ativas e tecnologias digitais, com destaque para a criação de produções multimodais e ambientes virtuais de socialização, ampliando as possibilidades de construção de sentidos e de participação dos sujeitos. Desse modo, a proposta busca integrar práticas de leitura e produção textual a uma abordagem sociolinguisticamente orientada, favorecendo a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A compreensão da língua como prática social (Labov, 2007, 2008; Weinreich; Labov; Herzog, 2006) constitui um dos pilares fundamentais para a superação da visão que a concebe como um sistema homogêneo, abstrato e imutável. Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como uma atividade situada, inseparável das condições de uso e das interações entre sujeitos históricos e sociais.

Sob o enfoque da Sociolinguística Variacionista, especialmente por meio dos estudos de William Labov (2007, 2008), a heterogeneidade passa a ser reconhecida como uma característica constitutiva das línguas naturais. A variação linguística, nesse sentido, não representa desordem, mas uma heterogeneidade sistemática e regulada, condicionada por fatores linguísticos e sociais, como classe social, faixa etária, gênero e região. Assim, considerando a diversidade das sociedades humanas, compreende-se que o estado natural da língua é, igualmente, dinâmico e heterogêneo.

Nessa direção, a noção de “erro” (Bagno, 2009, p. 43) pede passagem neste debate. O preconceito linguístico constitui-se, na verdade, de um preconceito de natureza social, que se revela como um constructo de natureza sociocultural e ideológica, e não como uma falha estrutural da língua. Todas as variedades linguísticas são legítimas e funcionalmente adequadas às necessidades comunicativas de seus falantes. O julgamento negativo atribuído a determinadas formas de falar — frequentemente caracterizado como preconceito linguístico — incide, na verdade, sobre os grupos sociais que as utilizam. Em contraposição à dicotomia excludente entre “certo” e “errado”, a Sociolinguística propõe o critério da adequação linguística, centrado na capacidade do sujeito de ajustar seu discurso às diferentes situações comunicativas.

Apesar desse reconhecimento científico, a escola historicamente tem atuado como uma instância de normatização, ao privilegiar uma variedade de prestígio como única forma legítima de expressão (Faraco, 2008, p. 93). Ao deslegitimar as variedades trazidas pelos estudantes, especialmente aqueles oriundos de contextos socialmente marginalizados, a instituição escolar contribui para a reprodução de desigualdades, operando por meio de mecanismos de exclusão simbólica. Nesse processo, a língua passa a funcionar como capital social (Bourdieu, 2007, p. 34), no qual determinadas variedades são valorizadas, enquanto outras são estigmatizadas, impactando diretamente as trajetórias escolares e sociais dos sujeitos.

Diante desse cenário, a Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo; Machado, 2013; Bortoni-Ricardo, 2004; 2019; 2025) emerge como uma proposta teórico-metodológica comprometida com a transformação das práticas de ensino. Seu objetivo não consiste em substituir o ensino da norma de prestígio, mas em garantir o acesso a ela como um direito, sem deslegitimar os repertórios linguísticos dos estudantes. Nessa perspectiva, o ensino de língua deve assumir um caráter emancipador, no qual o professor atua como mediador do desenvolvimento da competência comunicativa, promovendo a ampliação dos repertórios linguísticos e a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar de forma consciente em diferentes contextos sociais. Nosso entendimento concorda com o pensamento de Oslen, que defende:

O letramento não causa mudança social, modernização ou industrialização. Mas ser capaz de ler e escrever pode ser vital para desempenhar certos papéis numa sociedade industrializada. [...] O que interessa é o que as pessoas fazem com o letramento e não o que o letramento faz com as pessoas (Oslen, 1985, p. 13, tradução de Stella M. Bortoni-Ricardo).

Tendo em vista essa premissa, a sequência didática proposta em sala de aula buscou uma conscientização linguística que induziu nossos estudantes a uma reflexão crítica sobre seus usos discursivos e sobre o ensino de gramática normativa. São estratégias que contribuem com a visão do “sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive” (Ramos, 2008, p. 108). A proposta, assim, privilegia o respeito, a consciência social e novas mundividências, que estimulem o combate à marginalização, à exclusão e ao atraso econômico.

Sob a perspectiva da educação crítica (Freire, 1999, p. 34), o ensino de língua deve ultrapassar a centralidade na transmissão de normas gramaticais, assumindo-se como um processo de formação intelectual e social. Nessa abordagem, a linguagem é compreendida como prática social situada, atravessada por dimensões históricas, culturais e interacionais, o que rompe com a concepção de língua como sistema homogêneo e abstrato.

Conforme Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005, p. 36), o ensino da norma de prestígio deve ser compreendido por meio de sua relevância para a mobilidade social dos indivíduos, uma vez que seu domínio possibilita o acesso a níveis mais elevados de escolarização e a melhores oportunidades profissionais.

Nessa perspectiva, a Sociolinguística Educacional tem como finalidade ampliar as competências comunicativas dos estudantes, promovendo o acesso à variedade de prestígio sem deslegitimar seus repertórios linguísticos de origem, em uma perspectiva de democratização linguística.

Nesse sentido, o ensino de língua orienta-se para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer a linguagem como espaço de construção de sentidos e de disputas simbólicas. Assim, as práticas pedagógicas devem favorecer a reflexão, a criatividade e o desenvolvimento de uma consciência sócio-histórica, possibilitando ao estudante compreender sua inserção no mundo e atuar de forma mais autônoma.

Ao assumir a linguagem como prática social, o professor passa a desempenhar o papel de mediador do conhecimento (Bortoni-Ricardo; Machado, 2013; Bortoni-Ricardo, 2004), promovendo um ambiente dialógico que valoriza a participação ativa dos estudantes. Nessa perspectiva, a escola configura-se como espaço de exercício da cidadania, no qual o uso da linguagem se constitui como ferramenta de intervenção social. Desse modo, a educação linguística crítica contribui para a formação de sujeitos capazes

de interpretar, questionar e transformar a realidade, pautados em princípios de equidade e justiça social.

A perspectiva do dialogismo, fundamentada no pensamento de Mikhail Bakhtin (2018), compreende a linguagem não como um sistema homogêneo e abstrato, mas como uma prática social situada e dinâmica. Nessa abordagem, os sentidos não estão fixados nas palavras, mas são construídos na interação entre os sujeitos, sendo continuamente atravessados por condições históricas e sociais.

Desse modo, a sala de aula pode ser concebida como um espaço dialógico de produção de sentidos, no qual o conhecimento se constitui de forma interativa, responsiva e inacabada. A linguagem, nesse contexto, é entendida como um campo de circulação de múltiplas vozes sociais (Cosson; Paulino, 2009, p. 67), marcado pela presença de diferentes perspectivas, valores e intenções. Tal compreensão permite reconhecer a heterogeneidade discursiva como elemento constitutivo da comunicação e da construção do conhecimento.

Ao incorporar textos da literatura regional, que frequentemente mobilizam vozes marginalizadas e formas de expressão vinculadas à oralidade, a prática pedagógica amplia o reconhecimento da diversidade linguística e cultural (Candido, 2017, p. 193). Essa abordagem contribui para o enfrentamento de hierarquizações simbólicas e do preconceito linguístico, ao legitimar diferentes modos de dizer e de significar o mundo. Assim, o dialogismo possibilita que o estudante se reconheça como sujeito de linguagem, capaz de se posicionar criticamente e de estabelecer relações entre os discursos literários e sua própria realidade social.

Para que esse processo se efetive, torna-se fundamental a promoção de práticas de leitura ativa e crítica. A formação do leitor literário, nesse sentido, ultrapassa a decodificação textual, exigindo a participação do sujeito na construção de sentidos. Ao mobilizar estratégias como a retextualização (Marcuschi, 2001, p. 224), o estudante é incentivado a transitar entre diferentes gêneros e suportes discursivos, ressignificando os textos e ampliando sua competência comunicativa. Dessa forma, a leitura configura-se como prática de intervenção social, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de atuar de maneira reflexiva em seus contextos sociais.

A leitura literária e o letramento literário configuram-se como dimensões fundamentais para uma educação comprometida com a formação humana integral e a emancipação intelectual (Cosson, 2006, p. 35). Nessa perspectiva, a literatura é

compreendida como um direito humano, conforme defende Antônio Candido (2023, p. 183), ao reconhecer sua função universal de atender à necessidade de fabulação inerente à condição humana. Assim, o acesso à literatura deve ser assegurado em diferentes contextos sociais e educacionais, uma vez que o contato com o texto literário possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, o refinamento das emoções e a ampliação da compreensão sobre a complexidade da experiência humana.

O letramento literário, por sua vez, refere-se ao processo de apropriação da literatura como prática de construção de sentidos, ultrapassando a perspectiva restrita da decodificação textual (Cosson, 2006, p. 45). De acordo com o autor, esse processo fundamenta-se na experiência estética e interpretativa estabelecida entre leitor e texto, constituindo-se como elemento central na formação do sujeito. Nesse sentido, o letramento literário possibilita ao estudante desenvolver uma leitura crítica, capaz de articular dimensões culturais, sociais e históricas, ampliando sua compreensão do mundo e sua atuação enquanto sujeito social.

Articulado à perspectiva da justiça sociolinguística, o letramento literário contribui para o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística presente no contexto escolar. Ao incorporar obras que mobilizam diferentes vozes sociais e formas de expressão, especialmente aquelas vinculadas à oralidade e a grupos historicamente marginalizados, a escola promove um ensino mais inclusivo e sensível às diferenças. Dessa forma, o acesso à variedade de prestígio pode ser garantido como um direito, sem que isso implique a deslegitimação dos repertórios linguísticos dos estudantes.

Nesse processo, práticas como a retextualização e as atividades dialógicas assumem papel relevante ao possibilitar a resignificação dos textos literários em diferentes gêneros e suportes. Tais estratégias favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa e da autonomia dos estudantes, contribuindo para que a linguagem seja utilizada como instrumento de reflexão crítica e de intervenção social.

A retextualização, conforme as proposições de Luiz Antônio Marcuschi, constitui-se de “atividades prático-teóricas de passagem do texto oral para o texto escrito” (Marcuschi, 2001, p. 224) e vice-versa. Nesse sentido, trata-se de uma prática pedagógica relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa, pois possibilita a transformação de textos entre diferentes tipos, gêneros, suportes e modalidades de linguagem. Distanciando-se da ideia de reprodução mecânica, esse processo envolve a

reconstrução de sentidos, evidenciando que os gêneros discursivos são definidos por suas funções sociocomunicativas e pelos contextos em que circulam.

No âmbito do ensino, a retextualização favorece a atuação ativa do estudante, que deixa de ocupar uma posição passiva diante do texto para assumir o papel de sujeito na produção de sentidos. Ao articular-se à perspectiva do dialogismo, a prática pedagógica passa a valorizar a interação, a circulação de vozes e a construção coletiva do conhecimento, ampliando as possibilidades de leitura e interpretação.

Nesse contexto, a transposição de textos literários para diferentes linguagens, como produções orais, visuais e multimodais, constitui uma estratégia didática que amplia o repertório expressivo dos estudantes. Ao transitar entre gêneros e suportes, o aluno desenvolve habilidades de adaptação discursiva, compreendendo a linguagem como prática social situada e dinâmica.

O uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos potencializa esse processo ao favorecer a produção de sentidos em diferentes formatos e contextos de circulação. Dessa forma, a retextualização contribui para o fortalecimento da autonomia dos estudantes e para a ampliação de sua capacidade de intervenção crítica, consolidando-se como um instrumento relevante para a formação de sujeitos socialmente engajados.

Assim, ao integrar práticas de leitura, interpretação e produção textual, a retextualização amplia o alcance do letramento literário, promovendo uma educação linguística que articula linguagem, reflexão crítica e exercício da cidadania.

A proposta apresentada neste estudo, ao articular os fundamentos da Sociolinguística Educacional com práticas de letramento literário, evidencia possibilidades concretas de resignificação do ensino de língua portuguesa, orientando-o para uma perspectiva crítica e emancipadora. Nesse sentido, destaca-se, inicialmente, seu potencial para o enfrentamento do preconceito linguístico, ao problematizar a noção de uma única forma legítima de uso da língua e evidenciar o caráter socialmente construído das hierarquizações linguísticas. Ao incorporar textos da literatura regional, a proposta contribui para a legitimação de vozes historicamente marginalizadas, reconhecendo as variedades linguísticas como formas sistemáticas e legítimas de expressão. Assim, desloca-se o foco da correção normativa para o princípio da adequação linguística, possibilitando que os estudantes ampliem seus repertórios sem que isso implique a desvalorização de suas identidades linguísticas.

Além disso, a proposta promove a valorização da diversidade linguística e cultural ao reconhecer a heterogeneidade como característica constitutiva das línguas e das práticas sociais. A inserção da literatura regional no contexto escolar contribui para a valorização do patrimônio sociocultural e para o reconhecimento das experiências locais como objetos legítimos de conhecimento. Nesse processo, a diversidade deixa de ser compreendida como desvio ou inadequação e passa a ser concebida como elemento estruturante da linguagem e das interações sociais. O uso de recursos multimodais e tecnológicos amplia essas possibilidades ao integrar diferentes formas de expressão e favorecer a participação ativa dos estudantes na construção de sentidos.

Por fim, a proposta evidencia seu potencial para a promoção da criticidade, ao conceber a linguagem como espaço de construção de sentidos e de disputas simbólicas. Ao mobilizar práticas como a retextualização, os estudantes assumem um papel ativo na produção discursiva, reinterpretando textos literários e ressignificando-os por meio de suas próprias experiências e visões de mundo. Esse processo favorece o desenvolvimento da consciência sócio-histórica, permitindo que o aluno estabeleça relações entre o texto e a realidade social em que está inserido. Desse modo, a proposta contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender as dinâmicas de poder que atravessam a linguagem e de utilizar a língua como instrumento de intervenção social.

Assim, ao integrar diversidade linguística, práticas literárias e reflexão crítica, a proposta reafirma o ensino de língua como espaço de formação cidadã, no qual o acesso à variedade de prestígio é compreendido como um direito, e não como mecanismo de exclusão, consolidando uma perspectiva de justiça sociolinguística no contexto educacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar uma proposta de intervenção pedagógica que articulasse a formação de leitores literários, com ênfase na literatura regional goiana, à perspectiva da Sociolinguística Educacional, compreendendo o ensino de língua como prática social e instrumento de emancipação. Partiu-se da problematização de um modelo de ensino historicamente orientado por uma perspectiva normativa, que privilegia a homogeneidade linguística, contribui para a reprodução do preconceito linguístico e estabelece uma desconexão significativa entre a escola e a realidade sociocultural dos estudantes.

A análise evidenciou que a incorporação dos pressupostos da Sociolinguística Variacionista e Educacional permite ressignificar o ensino de língua portuguesa ao reconhecer a heterogeneidade como característica constitutiva das línguas e ao deslocar o foco da correção normativa para o princípio da adequação linguística. Nesse sentido, a articulação com a educação crítica e com o dialogismo bakhtiniano possibilitou uma compreensão da linguagem como ferramenta de construção de sentidos e de disputas simbólicas, favorecendo a formação de sujeitos reflexivos e socialmente engajados, excepcionalmente no que diz respeito aos seus usos linguísticos.

Além disso, destacou-se o papel da literatura e do letramento literário como dimensões fundamentais para a formação humana integral, ao promover o desenvolvimento da sensibilidade, da consciência sócio-histórica e da capacidade interpretativa dos estudantes. Nesse contexto, práticas como a retextualização mostraram-se especialmente relevantes, ao possibilitar a transposição de textos entre diferentes gêneros e suportes, ampliando a competência comunicativa e a autonomia dos sujeitos.

A proposta pedagógica analisada evidencia, portanto, potencial para o enfrentamento do preconceito linguístico, para a valorização da diversidade e para a promoção da criticidade, ao legitimar diferentes repertórios linguísticos e ao integrar práticas literárias, tecnologias e metodologias ativas. Ao reconhecer o acesso à variedade de prestígio como um direito, e não como mecanismo de exclusão, contribui-se para a construção de uma educação linguística orientada pela justiça sociolinguística.

Dessa forma, o estudo reafirma a necessidade de superação de modelos tradicionais de ensino, defendendo uma abordagem que integre linguagem, literatura e prática social. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e socialmente situadas, capazes de promover a formação de sujeitos autônomos e comprometidos com a transformação da realidade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 52. ed ed. São Paulo, SP: Loyola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BENVENUTO, Nathan Queiroz dos Santos. **O CURRÍCULO E AS COMPETÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**. Dissertação (Mestrado)—Porto Alegre: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2024.

BORTONI-RICARDO; MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna – a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegamos na escola, e agora?** 1º ed. São Paulo: Parábola, 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Sociolinguística educacional**. São Paulo: Contexto, 2025.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução: Daniela Kern; Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Edusp, 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 1ª ed. São Paulo: Todavia, 2023.

CANDIDO, Antonio. Literatura e Subdesenvolvimento. In: CANDIDO, Antonio. **Educação pela noite**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN & RÖSING (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LABOV, William. **SOCIOLINGUISTICS – AN INTERVIEW WITH WILLIAM LABOV**. 2007.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2001. 133p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RAMOS, Marise. **A concepção do ensino médio integrado**. Pará: Mimeo, Secretaria de Educação, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 01 mai. 2026.

SAUSSURE, Ferdinand Daise. **Curso de Linguística Geral**. Tradução: Antonio Chelini; Tradução: José Paulo Paes; Tradução: Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2001.

SUAREZ, Osmar Adonis Pargas. **Refletindo sobre os saberes (socio)linguísticos presentes na Proposta Pedagógica Curricular do Curso “Formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais, na modalidade normal, em nível médio” do Estado do Paraná**. Trabalho de Conclusão de Curso - TCC—FOZ DO IGUAÇU/PR: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2024.

TABOSA, Maria Vanderlúcia Sousa. **A VARIAÇÃO NA CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO NO FALAR DO CARIRI CEARENSE**. Dissertação (Mestrado)—FORTALEZA – CE: Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2016.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos Empíricos Para uma Teoria da Mudança Linguística**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Giulle do Nascimento e Silva: Conceituação; Metodologia; Investigação; Redação do manuscrito; Revisão e edição.

Marcos Eustáquio de Paula Neto: Conceituação; Supervisão; Metodologia; Investigação; Redação do manuscrito; Revisão e edição.