

ENSINO DE PORTUGUÊS
FONOLOGIA,
MORFOLOGIA
E SINTAXE

Ensino de português: fonologia, morfologia e sintaxe
Copyright © 2023, Quarteto Editora e autores

Projeto gráfico
Quarteto Editora

Imagem da capa:
Tatiana Portela Souza de Oliveira

Conselho Editorial

| | |
|--|--------------------------------------|
| Antenor Rita Gomes — UNEB | Maria de Lourdes S. Ornellas — UNEB |
| Célia Marques Telles — UFBA | João Carlos Salles — UFBA |
| Claudio Cledson Novaes — UEFS | Maria Helena Besnosik — UEFS |
| Dante Augusto Galeffi — UFBA | Mírian Sumica Carneiro Reis (UNILAB) |
| Edleise Mendes — UFBA | Rita Maria Bastos Vieira — UFBA |
| Geraldo Moreira Prado — IBICT (aposentado) | Sérgio Mattos — UFRB |

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Ensino de português: fonologia, morfologia e sintaxe /
organização Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda,
Marian dos Santos Oliveira; coordenação Flávia
Aninger de Barros, Francisco Fábio Pinheiro de
Vasconcelos, Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda. –
1. ed. – Salvador, BA: Quarteto Editora, 2023.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-87365-45-9

1. Fonologia 2. Gramática - Estudo e ensino
3. Língua portuguesa - Estudo e ensino 4. Língua
portuguesa - Sintaxe 5. Morfologia I. Lacerda, Mariana
Fagundes de Oliveira. II. Oliveira, Marian dos Santos.
III. Barros, Flávia Aninger de. IV. Vasconcelos,
Francisco Fábio Pinheiro de. V. Série.

23-141076

CDD-469.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua portuguesa: Estudo e ensino 469.07
Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

QUARTETO EDITORA.
Av. ACM, 3123. Golden Plaza, 702. Parque Bela Vista
Salvador, BA | 41.280-000 | @quartetoeditora
www.editoraquarteto.com.br

COLEÇÃO PROFLETRAS NA PRÁTICA

Coordenadores

Flávia Aninger de Barros

Francisco Fábio Pinheiro de Vasconcelos

Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda

ENSINO DE PORTUGUÊS
FONOLOGIA,
MORFOLOGIA
E SINTAXE

Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda
Marian dos Santos Oliveira

(Orgs.)

quarteto
EDITORA

2023



Evandro do Nascimento Silva
Reitor

Amali de Angelis Mussi
Vice-reitora

Silvone Santa Bárbara da Silva
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação - PPPG

Departamento de Letras e Artes
Rosa Eugênia Vilas Boas Moreira de Santana

Coordenação ProfeTRAS - UEFS
Flávia Aninger de Barros
Francisco Fábio Pinheiro de Vasconcelos

DEDICATÓRIA

Dedicamos este livro aos professores e às professoras da Educação Básica, que pisam, no dia a dia, o chão da escola, para construir com os estudantes um mundo melhor.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO | 9 |
| MORFOLOGIA, TEXTO E ENSINO: O CASO DE CRUZAMENTOS E SPLINTERS | 13 |
| <i>Carlos Alexandre Gonçalves</i> <i>Margareth Andrade Morais</i> <i>Vitor de Moura Vivas</i> | |
| ESCRITA: O PAPEL DOS MARCADORES PROSÓDICOS NA PRODUÇÃO DE SENTIDO | 35 |
| <i>Doralice Leite Ribeiro Alves</i> <i>Marian dos Santos Oliveira</i> <i>Vera Pacheco</i> | |
| ENSINO DE PORTUGUÊS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: O ENFOQUE DA VARIAÇÃO MORFOSSINTÁTICA EM LIVROS DIDÁTICOS PRODUZIDOS NO ÂMBITO DO “NOVO ENSINO MÉDIO” | 63 |
| <i>Lara da Silva Cardoso</i> | |
| “CADA UM FALA COMO QUEM É”: A MORFOSSINTAXE À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL | 101 |
| <i>Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda</i> <i>Janine Araújo da Silva</i> | |
| DISCURSOS CIENTÍFICOS SOBRE A SINTAXE DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E EDUCAÇÃO BÁSICA | 137 |
| <i>Matheus Oliver Santos Oliveira</i> | |
| O ENSINO DE MORFOLOGIA DO PORTUGUÊS: DA UNIVERSIDADE À ESCOLA, DA TEORIA À PRÁTICA | 177 |
| <i>Natival Almeida Simões Neto</i> <i>Hérvickton Israel de Oliveira Nascimento</i> | |

| | |
|---|-----|
| A PERÍFRASE COM O VERBO IR COMO AUXILIAR + INFINITIVO NO TEMPO VERBAL FUTURO DO PRESENTE: DIFERENTES OLHARES | 213 |
| <i>Romilda Viana Gomes da Silva</i> <i>Valéria Viana Sousa</i> | |
| DA CONSTITUIÇÃO DE CORPORA HISTÓRICO-DIACRÔNICOS À ESCRITA DE EJA, NO SÉCULO XXI: A INABILIDADE NA ESCRITA | 245 |
| <i>Rebecca Cardoso Braga</i> <i>Huda da Silva Santiago</i> | |
| FONOLOGIA E ENSINO: UMA ABORDAGEM DIDÁTICA PARA O TRATAMENTO DA MONOTONGAÇÃO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DO SEXTO ANO | 267 |
| <i>Silvana Santos Damasceno Nascimento</i> <i>Juliana Escalier Ludwig Gayer</i> | |
| SOBRE OS AUTORES | 301 |

APRESENTAÇÃO

Quando fizemos aos colegas e às colegas que participam deste livro – dedicado aos professores e às professoras da Educação Básica – o convite para nos enviar um texto sobre ensino de português, recebemos deles e delas, prontamente, o aceite, alegres pela oportunidade de colaborar para um trabalho com a língua materna, em sala de aula, fundamentado nas bases da Linguística, que, se não tem, necessariamente, um compromisso com a Educação, tem, sem dúvida, contribuições importantes a dar a essa área (XAVIER; CORTEZ, 2003)¹.

Os textos aqui reunidos, em ordem alfabética de autoria – nove capítulos no total –, abordam questões relativas ao ensino de fonologia, morfologia e sintaxe do português, em diferentes interfaces e quadros teóricos.

No capítulo 1, *Morfologia, texto e ensino: o caso de cruzamentos e splinters*, Carlos Alexandre Gonçalves (UFRJ), Margareth Andrade Morais (IFRJ) e Vitor de Moura Vivas (IFRJ) descrevem o fenômeno morfológico ligado à criação de cruzamentos vocabulares e de *splinters*, demonstrando possibilidades de articulação desse conteúdo ao ensino de leitura.

No capítulo 2, *Escrita: o papel dos marcadores prosódicos na produção de sentido*, Doralice Leite Ribeiro Alves (UESB), Marian dos Santos Oliveira (UESB) e Vera Pacheco (UESB) defendem um ensino sobre pontuação, orientado por questões de ordem prosódica, tendo em vista uma aquisição proficiente da escrita pelos estudantes.

No capítulo 3, *Ensino de português e variação linguística: o enfoque da variação morfossintática em livros didáticos produzidos no âmbito do “novo ensino médio”*, Lara da Silva Cardoso (UESB) reflete sobre o

¹ XAVIER, A. C; CORTEZ, S. (Org.). *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola, 2003.

tratamento da variação linguística e, mais precisamente, da variação morfossintática do português brasileiro em sala de aula, analisando como esse tipo de variação é abordado em livros didáticos de língua portuguesa.

No capítulo 4, *“Cada um fala como quem é”*: a morfossintaxe à luz da sociolinguística educacional, Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda (UEFS) e Janine Araújo da Silva (UEFS) apresentam, a partir de uma concepção de língua social, uma sugestão de abordagem de estratégias de preenchimento do objeto direto de terceira pessoa, ilustrando a aplicação didático-pedagógica da pesquisa em Linguística.

No capítulo 5, *Discursos científicos sobre a sintaxe do português brasileiro e educação básica*, Matheus Olivier Santos Oliveira (UFBA) aborda as ideologias que atravessam os discursos científicos sobre a sintaxe do português brasileiro, demonstrando que diferentes narrativas sobre essa língua levam, inevitavelmente, a diferentes modos por meio dos quais os brasileiros a concebem, representam e ensinam/aprendem.

No capítulo 6, *O ensino de morfologia do português: da universidade à escola, da teoria à prática*, Natival Almeida Simões Neto (UEFS) e Hérwickton Israel de Oliveira Nascimento (UNEB) apontam caminhos que integrem a teoria com a prática e a escola com a universidade, no que se refere ao ensino de morfologia, que, segundo análise dos autores, ainda é abordada, em documentos institucionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de maneira ancilar, pois está a serviço das discussões de ortografia, variação, estudo de texto e contexto, estilística e discurso.

No capítulo 7, *A perífrase com o verbo ir como auxiliar + infinitivo no tempo verbal futuro do presente: diferentes olhares*, Romilda Viana Gomes da Silva (UESB) e Valéria Viana Sousa (UESB) constatam que, apesar de pesquisas linguísticas recentes confirmarem que a expressão do futuro verbal se constitui como um fenômeno linguístico variável,

apontando para o uso cada vez mais frequente do futuro perifrástico em detrimento do futuro sintético, principalmente na modalidade oral, compêndios gramaticais e livros didáticos, mesmo aqueles que abordam a variante perifrástica, não orientam o trabalho docente sobre a variação em questão.

No capítulo 8, *Da constituição de corpora histórico-diacrônicos à escrita de EJA, no século XXI: a inabilidade na escrita*, Rebecca Cardoso Braga (UEFS) e Huda da Silva Santiago (UEFS) contrastam dados obtidos de *corpora* de escreventes de séculos passados com dados de produções textuais de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Bahia, no século XXI, a fim de lançar pistas acerca da semelhança entre as propriedades caracterizadoras das *mãos inábeis*.

No capítulo 9, *Fonologia e ensino: uma abordagem didática para o tratamento da monotongação nas produções textuais do sexto ano*, Silvana Santos Damasceno Nascimento (UEFS) e Juliana Escalier Ludwig Gayer (UFBA) detalham parte de uma intervenção pedagógica, cujo objetivo foi reduzir os índices de desvios ortográficos na produção escrita de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II, dando destaque às ações voltadas para o apagamento de semivogais ou monotongação.

Os professores-pesquisadores que assinam os capítulos da presente obra – vários deles integrando, atualmente, o corpo docente da Educação Básica – somam-se a tantos outros especialistas que assumem, em alguma medida, um compromisso com a Educação. Conforme ressalta Mattos e Silva (2004, p. 122)², algumas pontes já foram lançadas para uma formulação pedagógica renovada, que suplante a tradição gramatical, convincentemente criticada pela Linguística.

Desejamos que esta publicação, financiada pelo Programa Interno de Auxílio Financeiro aos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

² MATTOS E SILVA, R, V. “*O português são dois...*”: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

(AUXPPG) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), contribua, de alguma forma, para uma educação linguística plena, não por meio de aplicação direta de conhecimentos em sala de aula, mas respondendo, por mediação da Linguística, a problemas que a prática educacional apresenta (FARACO, 2003, p. 68)³.

Agradecemos aos autores e às autoras e à UEFS, pela parceria na elaboração deste livro.

Feira de Santana, 14 de outubro de 2022.

Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda (UEFS)
Marian dos Santos Oliveira (UESB)
(Organizadoras)

³ FARACO, C. A. Carlos Alberto Faraco. In: XAVIER, A. C; CORTEZ, S. (Org.). *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola, 2003. p. 63-70.

MORFOLOGIA, TEXTO E ENSINO: O CASO DE CRUZAMENTOS E SPLINTERS

Carlos Alexandre Gonçalves¹

Margareth Andrade Morais ²

Vitor de Moura Vivas³

1. INTRODUÇÃO

Por conta do momento político e social conturbado por que passa o país, há uma profusão de debates e pontos de vista em circulação. Assim, não raro, surgem formas que capturam e sintetizam esses discursos por meio de algum recurso linguístico. Dentro dessa perspectiva, este capítulo tem como objetivo descrever o fenômeno morfológico ligado à criação de cruzamentos vocabulares e de *splinters*, para, em seguida, demonstrar possibilidades de articulação desse conteúdo ao ensino de leitura. Como objeto de investigação, foram utilizadas formações com *bolso-* e *-naro* criadas pelos falantes a fim de nomear o presidente e, ao mesmo tempo, expressar um posicionamento discursivo em relação a esse referente.

Em termos descritivos, investigou-se o percurso formativo dos cruzamentos vocabulares, processo de formação de palavras que consiste

¹ Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997). Professor Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: carlexandre@bol.com.br.

² Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. E-mail: margareth.morais@ifrj.edu.br.

³ Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2015). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. E-mail: vitor.vivas@ifrj.edu.br.

na fusão de duas palavras-matrizes para a formação de uma terceira. Além disso, observou-se como os *splinters* se disseminaram em bases antroponímicas, como nas formas ‘Bolsocaró’ e ‘chatonaro’.

Para cumprir tal objetivo, o capítulo está estruturado da seguinte forma: a primeira seção detalha os fenômenos morfológicos escolhidos, do ponto de vista teórico, já com a exploração de alguns exemplos. Com base no entendimento teórico dos fenômenos analisados, iniciou-se a etapa relativa à exploração desse recurso linguístico em textos, a fim de demonstrar a possibilidade de articulação entre morfologia e ensino de leitura, tendo em vista a estreita associação entre os *splinters* estudados e seu contexto de produção e circulação/viralização, principalmente, nos textos nascidos na *internet*. Desse modo, o *corpus* que embasa o trabalho foi construído por meio de exemplos retirados da *internet*, como *tweets*, *prints* do *Instagram* e *WhatsApp*.

2. SOBRE CRUZAMENTOS E SPLINTERS

Desde o final da década de 1960, o fenômeno do cruzamento vocabular (CV) vem despertando o interesse dos morfólogos, ainda que, nos dias de hoje, haja quem o considere, por sua “excentricidade”, parte da morfologia extragramatical (MARTIELO, 2013). Semelhante à composição, pelo fato de combinar duas bases, o CV difere desse tradicional mecanismo de ampliação lexical nos seguintes aspectos, fundamentalmente:

- a) A sucessão linear das bases é rompida por reduções ou sobreposição de segmentos (‘apertamento’; ‘lambafunk’);
- b) Por isso mesmo, o CV é um processo dito não concatenativo, ao contrário da composição, processo que sempre envolve encadeamento/concatenação;

- c) Produtos de CV são mais efêmeros e tendem a permanecer na língua por curto período de tempo (p. ex., ‘jeguerino’ << ‘jegue’ + ‘Severino’ dificilmente é interpretado considerando o sobrenome do ex-presidente da Câmara dos Deputados, Severino Cavalcanti, figura bastante polêmica na época e objeto de várias críticas);
- d) A principal função das novas formações não é a rotulação, como o é na composição (‘porta-luvas’, ‘aguardente’), mas a expressão de ponto de vista (‘chafé’, ‘chattoso’);
- e) CVs operam com várias classes de palavras, assim, como a composição, mas o produto não necessariamente é um nome (p. ex., ‘chorrir’ << ‘chorar’ + ‘rir’), ‘ouver’ << ‘ouvir’ + ‘ver’). A composição não forma verbos, ainda que os possa tomar como bases (‘conta-gotas’, ‘empurra-empurra’).

Nos anos 1990, foram muitos os trabalhos sobre o fenômeno em língua inglesa e, logo depois, numerosos foram os estudos sobre outras línguas. No Brasil, pelo que se conhece, foi Sandmann (1989) o primeiro autor a mencionar o CV e até esboçar uma primeira categorização para os dados que utilizou como exemplos. No entanto, ainda nessa época, pouco se conhecia sobre o assunto e se chegou a questionar se esse tipo de procedimento era novo na língua ou tinha passado despercebido pelos linguistas, no geral, e pelos morfólogos, em particular (cf. HASPELMATH; SIMS, 2010). Até as definições podem ser questionadas:

- a) Fusão de duas palavras em que há perda segmental de uma ou das duas bases (em ‘paitrocínio’, e ‘politicanalha’, por exemplo, as duas bases ficam intactas);
- b) Processos de mesclagem lexical são vinculados à linguagem jocosa ou, na melhor das hipóteses, aos discursos literário, humorístico-satírico e comercial-publicitário (cf. ARONOFF;

- FUDEMAN, 2004) com finalidade expressivo-discursiva (este não é o caso, por exemplo, de ‘futevôlei’, ‘portunhol’ e ‘chocotone’, em que está explícita a função de rotulação);
- c) Junção de partes não morfêmicas de palavras (novamente aqui, a definição deixa de fora dados como ‘barracoteca’, pois *teca*, um formativo de direito, compacta ‘biblioteca’ e leva esse significado para a nova construção);
 - d) Combinação aleatória de partes de palavras (aqui, há realmente um problema, pois, a combinação ou é feita nos segmentos que as palavras compartilham, como em ‘aborrescente’, ou considerando o acento, se as bases são foneticamente dessemelhantes, como em ‘brasiguaio’). Desse modo, o fenômeno, de modo algum, é irregular ou assistemático.

De Adams (1973) a Laubstein (1991), ainda no século passado, havia uma imprecisão muito grande sobre o CV, de um lado, e suas partes componentes, de outro. Desse modo, veem-se associações como as seguintes (cf. GONÇALVES, 2013):

“Às palavras que contêm splinters chamarei de blends”
(ADAMS, 1973: 142).

“Splinter é usado para descrever um “pedaço” de palavra que se caracteriza em blends”. (CANNON, 1986:136)

“Blends combinam dois splinters ou um splinter e uma palavra” (ALGEO, 1977: 56)

“Blend é a junção de dois vocábulos, sendo que o segundo é utilizado para completar parte do primeiro” (LAUBSTEIN, 1999: 128)

Pelas definições, não fica claro que a fronteira entre o concatenativo e o não concatenativo pode ser rompida com a criação de *splinters*.

Desde Bauer (2004, p. 95), essas unidades devem ser interpretadas como “um fragmento de palavra usado repetidamente na formação de novas palavras” (grifo nosso). Ao afirmar que *splinters* surgem do processo de *blending*, Bauer (op. cit.: 95) ressalta que o emprego que faz do termo “é uma pequena extensão do uso encontrado em Adams (1973: 142)”. A “pequena extensão” a que o autor se refere é a **recorrência** de tais partículas. Com Bauer (2004), *splinter* deixa de ser concebido apenas como uma porção aleatória de palavras para ser interpretado como uma categoria morfológica com estatuto parecido com o dos afixos, em termos posicionais, já que aparece sempre numa das bordas da palavra, mas com grande semelhança com radicais, pois veiculam conteúdos semanticamente mais densos.

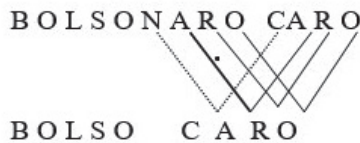
Em Gonçalves (2019), revelou-se que nomes próprios, por se envolverem em muitos cruzamentos, também podem criar *splinters*, tal é o caso de antropônimos referentes a líderes de igrejas neopentecostais. Por exemplo, a forma *Valde-*, oriunda do prenome Valdemiro Santiago, fundador e líder da Igreja Mundial do Poder de Deus (IMPD), é desprendida do CV ‘Valdemijo’, em que as sequências *miro* e *mijo* são de fato semelhantes, constituindo um caso típico de entranhamento lexical (GONÇALVES; ALMEIDA, 2004), mecanismo em que as duas bases se interpõem a ponto de haver um ou vários segmentos idênticos. No entanto, deixa de ser considerada fusão em casos como ‘Valdenero’, ‘Valdemort’, ‘Valdegado’, em que as sílabas iniciais recorrem e remetem ao referido pastor, ainda que a parte final não se assemelhe a *-miro*.

Processo semelhante ocorreu (e ainda ocorre) com o nome do chefe do executivo Jair Bolsonaro. Em Gonçalves (2020), foram analisadas mais de duzentas construções envolvendo tanto o nome quanto o sobrenome do presidente. Como inúmeros cruzamentos exploraram a semelhança entre a terminação *naro* e outra palavra da língua, a

exemplo de ‘Nero’, ‘nojo’, ‘nada’, ‘nabo’ e ‘mero’, entre tantas outras, a forma *bolso-* ganhou força lexical e, com isso, passou a se combinar com outras palavras, a despeito de haver ou não identidade sonora.

Uma formação bastante recente é ‘Bolsocaró’, oriunda do aumento expressivo no valor da cesta básica, do combustível, do gás de cozinha e de outros itens de consumo. Sem dúvida alguma, pode ser considerada um cruzamento. Do ponto de vista fonológico, as duas palavras-matrizes são literalmente superpostas, de modo que vários segmentos são compartilhados. Desse modo, uma palavra aparece integralmente “dentro” da outra, pois a menor forma de base (‘caro’) está totalmente contida na maior (‘Bolsocaró’). Essa cunhagem revela que as bases, embora não sejam do mesmo tamanho, compartilham o mesmo acento (são paroxítonas) e porções fônicas idênticas ou equivalentes; fundem-se, de tal modo, que geram, no nível da palavra resultante, inúmeras relações de correspondência de um-para-muitos entre a forma cruzada e suas matrizes lexicais, como se vê na representação abaixo, em que linhas sólidas indicam segmentos idênticos e linhas pontilhadas, correspondência parcial:

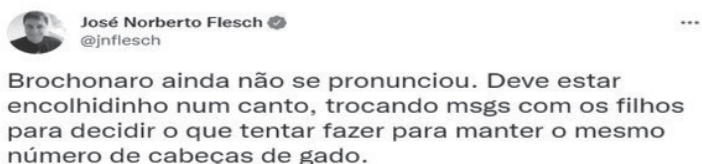
(01)



Na esteira de Gonçalves (2020), interpreta-se a forma *bolso-* como uma espécie de compactação (zipagem) do nome do presidente e alta recorrência nos dias de hoje acaba por criar um formativo, sendo indiferente o tipo de CV (GONÇALVES; ALMEIDA, 2004): se por entranhamento (‘família’), por combinação truncada (‘larangado’) ou substituição sublexical (‘banconaro’).

As avaliações do atual governo passaram a ser tão constantes nas mídias sociais que acabaram criando outro *splinter*: – *naro*. Considere o seguinte *tweet*:

(02)

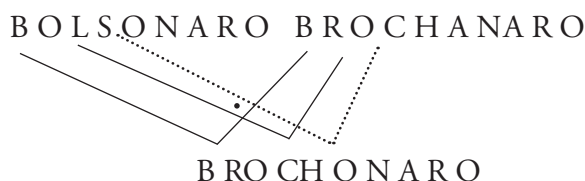


Stockwell & Minkova (2001: 7) mostram que CVs são menos transparentes que compostos e tendem a ser utilizados para chamar a atenção em textos publicitários, jornalísticos e literários, tendo, por isso mesmo, curta duração, em decorrência de sua efemeridade, além de serem bastante populares por causa de sua criatividade. Ainda de acordo com os autores, cruzamentos constituem “[...] uma área da formação de palavras, em que a inteligência pode ser recompensada pela popularidade instantânea” (STOCKWELL; MINKOVA, 2001: 7). Além disso, requerem conhecimento de mundo e são altamente datados, ou seja, sua interpretação depende diretamente de fatores como, entre outros, (a) história, (b) contexto político-social, (c) participação nas mídias e (d) conhecimento de mundo.

Formações como ‘brochonaro’ são obviamente situadas. Essa construção, por exemplo, pressupõe que o ouvinte/leitor saiba de um evento ocorrido com o atual presidente na comemoração do 7 de setembro de 2022, duzentos anos de independência do Brasil. Nesse evento, o presidente, usando a data com fins eleitorais, incitou seus seguidores a gritar com ele, em uníssono, a palavra ‘imbrochável’, em que os dicionários oscilam entre a grafia com <x> ou <ch> e o conhecido tuiteiro

optou pela escrita com <ch>, por ser a mais aceita. Sem o texto, sem o contexto, sem a semelhança fônica entre as matrizes lexicais, a interpretação certamente não surtiria impacto: a ironia, o humor, a crítica velada. Em termos representacionais, verifica-se que a correspondência entre [s] e [ʃ] é parcial porque ambas são fricativas surdas:

(03)



As formações a seguir comprovam que *naro* também vem se comportando como *splinter* nos dias de hoje, dada a alta recorrência e a perfeita alusão ao antropônimo ora considerado:

- (04) chatonaro
destanaro
bostanaro
nojonaro
desgraçanaro
gadonaro

Qual o destino dessas formações? Segundo Basilio (2005), cruzamentos “*não são formações inocentes, ao contrário, têm a função de nos levar a considerar novas (ir) realidades, seja pela contradição, seja pela maximização da força simbólica de elementos já existentes*” (BASILIO, 2005, p. 505). Sem dúvida alguma, é isso que ocorre nas formações em (04), pois indicam “intencções, sentimentos e atitudes dos falantes” (ANDRADE, 2009, p. 196), além de gerar sensação de desvio, “causando

a noção de algo inesperado e, não poucas vezes, manifestam humor, deboche, escárnio e ironia – sendo então, neste caso, eficazes para ridicularizar a imagem de determinadas pessoas, bem como provocar o riso em outras” (BENFICA da SILVA, 2019, p. 123). A atual oscilação entre as formas ‘bolsociro’ e ‘cironaro’ mostram que as duas unidades estão acessíveis e ambas constituem crítica direta ao comportamento do candidato Ciro Gomes que, ao atacar Lula, aproxima-se do rival Bolsonaro em termos de temperamento e postura.

Por esses motivos, Bauer (2004) afirma que *splinters* são por vezes reanalisados como palavras, algumas vezes, como afixos, e às vezes como elementos de construção de palavra que não parecem ter qualquer denotação particular. Em outra obra (BAUER, 2005), aponta três possíveis destinos para os *splinters*: (a) desaparecer por completo, deixando vestígios ou não, (b) tornar-se afixos produtivos ou (c) adquirir estatuto de palavras independentes. Não é possível definir por quanto tempo durará a prolifidade de *bolso-* e *naro*. No entanto, uma ou outra formação pode vingar, denunciando um momento sócio-histórico de muita turbulência no país e de enorme desprezo pela figura desse presidente por grande parte da população brasileira. A seguir, apresenta-se uma proposta de ensino de morfologia integrado à leitura a partir da análise de textos com a formação ‘Bolsocaro’.

3. REFLEXÕES SOBRE ENSINO E TEXTO: O CASO DE ‘BOLSOCARO’

Como visto na seção anterior, o surgimento de *splinters* está bastante atrelado ao contexto sócio-histórico de sua formação e, portanto, sua leitura depende do acionamento de determinada bagagem sociocultural. De acordo com Koch e Elias (2006, p. 13), “*nossa atividade de leitores ativos em interação com o autor e o texto começa com antecipações e hipóteses*”, sendo a leitura, portanto, uma atividade

estratégica de levantamento de hipóteses, conforme objetivos específicos, associando o conhecimento do código linguístico a outros conhecimentos prévios. Para Marcuschi (2008), só faz sentido falar de leitura quando se considera o conceito de compreensão, e não “copiação” de informações soltas no texto – como o autor classifica as atividades propostas nas escolas. Assim, é necessário que o leitor associe informações, levante hipóteses, faça inferências.

Por isso, para Koch e Elias (2006, p. 21), *“a leitura e a produção de sentidos são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo”*. De acordo com as autoras, ao ler, conforme a situação interacional, são acionados conhecimentos prévios – linguísticos, textuais, enciclopédicos, intertextuais, contextuais, dentre outros – que colaboram para a construção de sentidos do texto. É dentro dessa perspectiva que este trabalho insere o ensino de morfologia e, mais especificamente, do cruzamento vocabular e do *splinter*. Para tanto, apresenta-se, nesta seção, uma breve descrição do objeto de estudo. Logo a seguir, a formação ‘bolsocar’ é analisada em dois diferentes textos, apontando, por fim, as consequências para o ensino.

O ensino de língua/linguagem deve enfatizar objetos de conhecimento – como, por exemplo, a coesão e a coerência textuais, a progressão textual, as variedades linguísticas, as escolhas lexicais, os mecanismos sintáticos e morfológicos – relacionados aos contextos de uso, associando-os às especificidades dos sistemas semióticos envolvidos, como cor e intensidade nas imagens visuais, sua composição e estilo, por exemplo. Esse tipo de abordagem pode ser exemplificado a partir da imagem na Figura 1.

Figura 1



Fonte: retirada do *Instagram* em 10/12/2021.

A figura acima é um *print* de uma postagem no *Instagram* do Jornal *O Globo*. Atualmente, muitas pessoas procuram informar-se e acabam lendo notícias pelo celular e/ou computador, em vez de comprar o jornal impresso. Por essa razão, na seleção dos textos, pode ser uma boa estratégia privilegiar, em sala de aula, esse tipo de texto: multissemiótico e nativo digital, isto é, um texto que já nasce e circula somente na *internet*, mais precisamente, nas redes sociais. Desse modo, neste trabalho, foi escolhido esse tipo de texto a fim de demonstrar alguns caminhos de articulação entre ensino de leitura e morfologia. Vale destacar que as propostas foram pensadas para o Ensino Médio.

Tendo em vista que todo texto se realiza em um gênero (MARCUSCHI, 2008), admite-se que, em situações de interação em perfis do *Instagram* (e outras redes sociais), há um compósito de gêneros, os quais se atualizam em conjunto em um mesmo suporte. No texto selecionado, agrupam-se os seguintes gêneros: a postagem, a notícia e o próprio *outdoor*, usado como recurso visual que serve tanto para a notícia quanto para a postagem/*post* no *Instagram*. Há ainda ações previstas

dentro desse agrupamento de gêneros – como os compartilhamentos, curtidas e comentários – que não serão consideradas, uma vez que fogem ao escopo principal deste trabalho. Ainda assim, vale o breve destaque dessa característica, até mesmo pelo fato de esse agrupamento interferir no arranjo textual das informações.

A formatação e a organização das informações, dentro desse compósito de gêneros, seguem um estilo de leitura contemporâneo, com recursos multissemióticos, como tamanho de frases e parágrafos, cores, imagens e hipertextos *e/ou links* que levam a outras informações citadas na notícia. Também são comuns trechos em destaque para chamar a atenção do leitor e fazer com que ele compartilhe aquela informação, o que gera engajamento nas redes sociais, além de outros recursos que precisam ser incorporados ao ensino de leitura na escola. No *print* acima, a leitura pode ser iniciada pelo recurso linguístico em destaque no *outdoor* escolhido para estampar a notícia de *O Globo*: o cruzamento vocabular ‘Bolsocaró’. Nessa formação, o *splinter bolso-* se une ao vocábulo ‘caró’ evidenciando um posicionamento discursivo, como apresentado na seção 2. Essa junção, desse modo, introduz um posicionamento, uma avaliação negativa sobre as ações do atual chefe do executivo brasileiro.

O título da notícia, reforçando essa leitura, explica o contexto de circulação da imagem, informando em que regiões foram encontrados os *outdoors* e ainda destaca a frase: ‘Bolsocaró, é melhor Jair se endividando’, que mantém uma relação intertextual com um *slogan* usado na última campanha eleitoral de 2018 (‘é melhor Jair se acostumando’) e com o próprio nome do atual presidente. Em Gonçalves (2020), foram analisados vários processos envolvendo o nome do presidente. No caso em questão, há uma reanálise do nome Jair, interpretado, pela semelhança fonológica, como um complexo sintático constituído do advérbio ‘já’ e do verbo ‘ir’.

Essa interpretação é homologada também pelos recursos visuais empregados na imagem em destaque na postagem do jornal *O Globo*, dentre os quais, destacam-se a imagem da cabeça do presidente, o preço da gasolina em fonte grande vermelha e o nome gasolina em fonte preta, em contraste com a cor do preço. O professor pode destacar, ainda, o fundo amarelo com bordas vermelhas, cores intensas e bastante chamativas, que lembram a formatação de panfletos que costumam anunciar promoções, usados para chamar a atenção do leitor ao passar pelo *outdoor*.

Toda essa arquitetura verbo-visual aumenta as chances de visualização desse texto no *Instagram*, seja por aqueles que concordam com o posicionamento discursivo contrário às ações do presidente, seja por aqueles que discordam e, dentro das redes sociais, podem comentar e criticar a notícia. Muitas vezes, a maior parte das pessoas não chega a clicar no *link* para ler o restante das notícias, tendo sua leitura formada somente pela imagem e pela breve descrição que a acompanha, já que o texto digital permite ao leitor escolher o seu percurso de leitura. Dessa forma, faz-se necessário, em sala de aula, cada vez mais, explorar a leitura desse tipo de texto, mostrando como todos os recursos estão associados em prol do seu projeto de dizer, como no exemplo analisado, em que todos os recursos (verbais e não verbais) convergem para o posicionamento discursivo sintetizado pelo cruzamento 'Bolsocaro', formação que, como visto na seção 2, atenta para a volta e para a alta da inflação.

É fundamental que, nas aulas de língua portuguesa, o professor não aborde apenas processos concatenativos de formação de palavras, que ocorrem a partir do acréscimo de afixos e sufixos, mas também apresente, aos alunos, processos não concatenativos, principalmente quando ocorre produtividade e o enunciador consegue ser criativo e indicar sua atitude/visão de mundo através (também) do uso de expe-

dientes morfológicos. Franchi (2006) demonstra como é importante o professor explorar a criatividade dos alunos em sala de aula. Segundo o autor, deve-se estudar, na escola, a variedade dos recursos expressivos, colocados à disposição do locutor para a produção de sentido.

O ensino sobre cruzamentos vocabulares permite que se aborde, na escola, por um lado, a criatividade, já que surgem, a todo momento, novos dados de cruzamentos em língua portuguesa, como ‘bolsociro’ e ‘cironaro’, comentados na seção anterior, e o aluno é capaz de criar novas formações através da junção de dois significados que, culturalmente, podem ser associados; por outro lado, com essas formações, o aluno tem acesso a um recurso linguístico que está, muitas vezes, a serviço do seu posicionamento enquanto cidadão. Pode-se apresentar a visão crítica sobre um tema da sociedade através de gestos, entonação, escolhas sintáticas, mas também através de recursos morfológicos. Cabe, ao professor, na medida do possível, explorar todos esses recursos para o aprimoramento das competências de produção e leitura de texto.

O dado ‘Bolsocaró’ é um ótimo exemplo para os alunos aprenderem sobre cruzamentos vocabulares e *splinters*. Como apresentado na seção 2, *splinters* são fragmentos de palavras que passam a atuar como unidades morfológicas; geralmente, surgem de processos não concatenativos, sobretudo de cruzamentos vocabulares. A formação ‘Bolsocaró’ apresenta o *splinter bolso-*. A forma *bolso-*, estudada inicialmente por Benfica da Silva (2019), é utilizada em uma série de palavras. É um *splinter* de base antroponímica que surge a partir do uso de cruzamentos vocabulares, como ‘Bolsomito’ e ‘Bolsominion’. Hoje em dia, o *splinter* é usado, de forma criativa e produtiva, em uma série de palavras, como, por exemplo, as em (05), a seguir:

| | | |
|------|-------------|-------------|
| (05) | Bolsocaró | Bolsomania |
| | Bolsovírus | Bolsocracia |
| | Bolsominion | Bolsorragia |
| | Bolsomito | Bolsocídio |
| | Bolsonero | Bolsofagia |
| | Bolsolândia | Bolsovírus |

Na análise linguística, é interessante que o professor ensine, aos alunos, como reconhecer cruzamentos e *splinters*, além de demonstrar como esses expedientes morfológicos estão a serviço, muitas vezes, da indicação de uma atitude positiva ou negativa do enunciador. Essa possibilidade de apresentar uma visão de mundo através da morfologia é tratada, pela primeira vez, por Basílio (1987), com o termo ‘função de atitude subjetiva’, o que reforça a importância de relacionar recursos morfológicos aos efeitos de sentido que ajudam a veicular.

Em ‘Bolsocaró’, atribui-se uma visão crítica ao governo Bolsonaro motivada pela inflação do Brasil. Na imagem do *outdoor* colocada na publicação do Jornal *O Globo*, indica-se o preço elevado da gasolina. Ao apresentar a imagem do *outdoor*, o professor pode associá-la ao texto de *O Globo* contextualizando, relatando a inflação no Brasil, informando as cidades onde se colocou o *outdoor*. Outra estratégia possível é levar, para a sala de aula, uma notícia sobre a inflação de diversos produtos, a carestia dos alimentos e relacionar a notícia à formação do dado ‘Bolsocaró’, presente na imagem. Ao utilizar a formação ‘Bolsocaró’, expressa-se o descontentamento com o preço dos produtos no Brasil e associa-se o aumento dos preços ao governo e ao presidente. Não só o *splinter bolso-* é recorrente como a própria formação ‘Bolsocaró’ vem sendo bastante utilizada principalmente no período das eleições de 2022. A imagem a seguir, que circulou no *whatsapp* no atual período eleitoral, apresenta, mais uma vez, o uso de ‘Bolsocaró’ (Figura 2).

Na imagem, ‘Bolsocaró’ é utilizado como a marca do leite. O enunciador associa o aumento do preço do leite – destacado com letras grandes e no meio da imagem com o trecho ‘subiu 20% em um ano’ – ao governo e ao presidente, que aparece em uma foto no canto da tela com uma expressão de desagrado e falta de ação. A atitude crítica e negativa do enunciador aparece não só na palavra ‘Bolsocaró’, mas também em expressões como ‘100 % mamata’ e ‘60% rejeição’, colocadas na caixa de leite e no uso da mensagem ‘tire o Bolsonaro’ na caixa e ao lado da imagem do presidente após a afirmação ‘Tá tudo caro’ e da interrogação ‘Tá sentindo falta de um leite barato?’, direcionadas ao interlocutor, a fim de conseguir engajamento e convencimento. Essa visão negativa é evidenciada, ainda, pelo uso de ‘o leite azedou’ em letras grandes no início da imagem na qual ‘azedou’ representa a impossibilidade de tomar o leite devido ao seu preço: parte da população não usufrui do leite por estar caro e não por estar estragado. A expressão serve também para indicar a situação da população: ‘o leite azedou’ significa que a situação está ruim, difícil para as pessoas.

Figura 2



Fonte: retirada do WhatsApp em 21/9/2022

Em relação aos recursos semióticos, é importante salientar que, mesmo não utilizando um arcabouço teórico para amparar a análise imagética, o professor pode elencar alguns aspectos para ampliar a leitura dos alunos. Há muitas informações que podem ser destacadas, como as cores (verde e amarelo), que remetem à bandeira brasileira – símbolo muito usado por apoiadores do governo Bolsonaro –, e o fundo composto com imagens de vacas, que podem ser lidas como uma referência a gado, expressão usada para rotular simpatizantes das

ações presidenciais. Além disso, a composição da caixa de leite também chama atenção: o logotipo da caixa lembra uma vaca e ainda há uma imagem do presidente Bolsonaro na lateral, com expressão e gestual festivos em uma praia. Todo esse aparato visual, cheio de referências, mantém uma relação intertextual com um encarte de supermercado/ um panfleto de oferta, por exemplo. No entanto, o objetivo final do texto não é anunciar um produto, mas sim criticar as ações do governo Bolsonaro.

Nas palavras de Koch e Elias (2006), trata-se de um exemplo de intertextualidade intergênero, “*fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação*” (2006, p. 114). Desse modo, ainda que se possa fazer uma leitura mais abrangente dos recursos visuais, não se pode negar que tais escolhas importam para a percepção do propósito comunicativo do texto e, principalmente, para apreender seu direcionamento argumentativo.

Outro aspecto que deve ser trabalhado com os alunos em sala de aula é o fato de o *splinter* atuar como um novo afixo na língua, dada a rigidez posicional e a alta produção em série de novas formas. A partir do momento em que se depara com a forma *bolso-* e reconhece o seu significado e função, o interlocutor pode passar a usá-la em novas palavras anexada à esquerda da base, como se faz com um prefixo. Depois de os alunos terem estudado, no primeiro ano do Ensino Médio, processos concatenativos, como derivação sufixal e derivação prefixal, e processos não concatenativos, como os cruzamentos, eles podem verificar que, muitas vezes, um processo não concatenativo pode ser uma fonte de criação de novos afixos da língua.

4. PALAVRAS FINAIS

Descreveram-se, neste capítulo, as principais características de cruzamentos vocabulares e *splinters*, visto que são expedientes morfológicos

extremamente relevantes na formação de novas palavras atualmente. A percepção do comportamento desses recursos e sua produtividade são importantes para embasar as aulas de morfologia no ensino de língua portuguesa e permitir que o docente vá além de uma questão meramente descritiva dos recursos morfológicos.

Vale ressaltar que o tipo de trabalho em sala de aula aqui abordado é preconizado pelos diferentes documentos que regem o ensino de língua portuguesa, como a BNCC, por exemplo, que elenca atividades de análise linguística como uma das atribuições do docente de língua portuguesa. Em relação à análise linguística/semiótica, a própria BNCC define que ela

[...] envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas decomposição dos textos, determinadas pelo gênero (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 80)

Embora haja diversas críticas legítimas ao documento citado, é fato que se espera do ensino de língua portuguesa hoje uma prática que abarque a leitura de textos multissemióticos, integrando à leitura os aspectos não verbais, sem deixar de lado a necessária exploração dos recursos linguísticos que compõem os variados textos. Neste trabalho, demonstrou-se apenas uma das possibilidades de aplicação do conhecimento morfológico em questão. Como visto, na seção 3, a formação ‘Bolsocaró’ é fundamental na leitura do texto, uma vez que sintetiza a opinião do interlocutor em uma única forma.

Desse modo, a escolha de textos atuais, ligados ao contexto sócio-histórico dos estudantes, pode ser uma ferramenta importante para demonstrar a produtividade de determinados recursos morfológicos na criação de textos e na expressão da criatividade e do posicionamento dos falantes. Assim, torna-se possível: (i) demonstrar como o emprego do *splinter bolso-* está ligado ao contexto de produção dos textos e ao momento histórico da sua veiculação, o que ajuda também a comprovar o caráter sociointeracional dos textos; (ii) promover um ensino de leitura que, de fato, integre questões sociocognitivas e contextuais a atividades de análise linguística, explorando o conhecimento da língua para a leitura; (iii) proporcionar, ao discente, uma experiência mais ativa e criteriosa tanto no que se refere à leitura quanto no que se relaciona à descrição e à análise da língua.

REFERÊNCIAS

ADAMS, V. **An Introduction to Modern English Word-formation**. London: Longman, 1973.

ALGEO, J. Blends, a structural and systematic view. **American Speech**, 52, 47-64, 1977.

ANDRADE, K. E. **Uma análise otimalista unificada para mesclas lexicais do Português do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ARONOFF, M.; FUDEMAM, K. **What is Morphology?** (Fundamentals of Linguistics Book 1). New York: Wiley, 2004.

BASILIO, M. M. de P. A fusão vocabular como processo de formação de palavras. **Anais**. IV Congresso Internacional da ABRALIN, Salvador: UFBA, p. 545-555, 2005.

- BASÍLIO, M. M. de P. **Teoria lexical**. São Paulo: Ática, 1987
- BAUER, L. **A glossary of morphology**. Edinburg: Edinburg University Press, 2004.
- BAUER, L. The borderline between derivation and compounding. In: Dressler, W. U e at. (orgs). **Morphology and its Demarcations**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.
- BENFICA DA SILVA, V. **Cruzamento vocabular formado por antropônimos: aspectos morfológicos e fonológicos**. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar**. Abr. 2018. Disponível em: [http:// basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio). Acesso em: 10 07. 2019.
- CANNON, G. Blends in English word formation. *Linguistics*, 24.4, 725-753, 1986.
- FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática?”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GONÇALVES, C. A. V. A crença nas palavras: (des)construções lexicais em antropônimos de líderes religiosos. *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), v. 48, p. 899-918, 2019.
- GONÇALVES, C. A. V. Na sextaneja com a caipifruta da mãedrastra: o estatuto morfológico dos splinters no português brasileiro contemporâneo. **Diadorim**, Rio de Janeiro, n. 13, vol. especial, p. 139-158, 2013.
- GONÇALVES, C. A. V. Uma análise construcional das (de) formações lexicais com os nomes do atual chefe do executivo. **Gragoatá** (UFF), v. 25, n. 52, p. 648-687, 2020.

- GONÇALVES, C. A. V.; ALMEIDA, M. L. L. Cruzamento vocabular no português brasileiro: aspectos morfo-fonológicos e semântico-cognitivos. **Revista Portuguesa de Humanidades**, Braga (Portugal), v. 8, n. 1, p. 151-170, 2004.
- HASPELMATH, M.; SIMS, A D. **Understanding morphology**. London: Routledge, 2010.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.
- LAUBSTEIN, A. S. Word Blends as sublexical substitutions. **Canadian Journal of Linguistics**, Montreal, 44, n. 2, p. 127-48, jan./jul..1999.
- MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MATTIELLO, E. **Extra-grammatical Morphology in English**: Abbreviations, Blends, Reduplicatives and Related Phenomena, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2013.
- SANDMANN, A. J. **Morfologia Lexical**. São Paulo: Contexto.
- STOCKWELL, R; MINKOVA, D. **English words**: history and structure. Cambridge: Cambridge University Press, 2001

ESCRITA: O PAPEL DOS MARCADORES PROSÓDICOS NA PRODUÇÃO DE SENTIDO

Doralice Leite Ribeiro Alves¹
Marian dos Santos Oliveira²
Vera Pacheco³

1. INTRODUÇÃO

Capacitar o aluno para a compreensão leitora e a produção escrita é uma das principais atribuições da escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – *Lei nº 9.394/96*), art. 32, prevê o desenvolvimento da leitura e da escrita como meios básicos no desenvolvimento da capacidade de aprender. No entanto, escolas brasileiras vêm falhando na formação dos estudantes. Se o aluno não compreende o que lê nem o que escreve, seu desenvolvimento intelectual fica comprometido.

Em nossa prática docente, enquanto professores regentes de turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental⁴, essa triste realidade pode ser facilmente constatada. Temos percebido que grande parte dos alunos apresenta baixa proficiência em compreensão e em produção

¹ Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2017). E-mail: doradimel@gmail.com

² Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2011). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: mdossoliveira@gmail.com

³ Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: vera.pacheco@gmail.com

⁴ O Ensino Fundamental se divide em duas fases: Anos Iniciais (1º ao 5º ano de escolarização) e Anos Finais (6º ao 9º ano de escolarização) (BRASIL, 2016, p. 45).

textual. Alunos chegam a essa etapa do ensino com grande deficiência em escrita e, em sua maioria, são alunos que não utilizam os sinais de pontuação em seus textos, tornando-os ininteligíveis, prejudicando, assim, a compreensão do que foi escrito.

Diante disso, percebemos a importância de investigar se o domínio/conhecimento de sinais de pontuação que denotam aspectos prosódicos pode otimizar a escrita de um texto, uma vez que acreditamos que os aspectos prosódicos, tais como entonação, altura, intensidade, duração, pausa, dentre outros, têm forte interferência nesse processo e são representados na escrita pelos sinais de pontuação.

Partindo da constatação de que, de maneira geral, os alunos não têm conseguido apresentar um nível de produção textual adequado para os concluintes dessa etapa da educação básica, bem como de que um dos aspectos ligados à maior competência em processamento de escrita estaria relacionado ao uso adequado dos sinais de pontuação e que este, por sua vez, depende de questões de ordem prosódica, objetivamos investigar: a) quais os problemas de pontuação que se podem encontrar em textos escritos por alunos concluintes do Ensino Fundamental?; b) em que medida os problemas encontrados afetam a produção de sentido do texto que é escrito pelo aluno?; c) em que medida, as dificuldades em identificar os sinais de pontuação comprometem sua capacidade de interpretação textual?; e d) de que maneira um ensino sobre pontuação embasado em princípios prosódicos pode colaborar para maior eficácia na identificação e uso dos sinais de pontuação?

Tendo em vista estudos anteriores e dados estatísticos obtidos nas avaliações, partimos de algumas hipóteses: a) um ensino sobre pontuação orientado por questões de ordem prosódica pode influenciar na aquisição proficiente da escrita; e b) ao apreender, identificar e usar corretamente os sinais de pontuação, o participante terá menor dificuldade de produção escrita.

Diante dos questionamentos e hipóteses levantadas, os nossos objetivos foram: a) verificar se um ensino sobre pontuação, orientado por questões de ordem prosódica, poderia resultar na aquisição proficiente da escrita; b) desenvolver uma metodologia de intervenção baseada em princípios prosódicos, a fim de ajudar os alunos a adquirirem proficiência na habilidade de escrita de textos e no uso dos sinais de pontuação em seus escritos; c) propor uma reflexão sobre a relação existente entre os sinais de pontuação, marcadores prosódicos e proficiência na escrita de textos.

Visto sob esse enfoque, pensamos que os elementos prosódicos têm forte influência na produção textual; devem, logo, ser trabalhados em sala de aula, como um fator essencial na escrita. Tais aspectos prosódicos foram abordados neste trabalho baseados nos seguintes autores: Cagliari (1995, 1999, 2002); Pacheco (2006 e 2007); Stein (2003); entre outros. A leitura dessas obras ancora este trabalho.

A fim de organizar a discussão da temática apresentada neste capítulo, iniciaremos abordando a estreita relação entre linguagem escrita e prosódia. Em seguida, apresentaremos a metodologia desta pesquisa e um balanço dos resultados da aplicação do diagnóstico e da Atividade Avaliativa final. Esperamos, com este estudo, contribuir para as reflexões sobre a relevância dos marcadores prosódicos na produção escrita.

2. LINGUAGEM ESCRITA E PROSÓDIA

Vivemos em uma sociedade letrada, em que a linguagem escrita está em toda parte. Portanto, o ser humano, além da comunicação oral, ainda conta com o sistema de escrita para fins comunicativos.

Na visão de Massini-Cagliari e Cagliari (1999), a escrita nada mais é que a representação da linguagem oral e, como tal, recupera todas as suas características, inclusive a sua linearidade e seu caráter sintagmático. Nesse sentido, Pacheco (2006) argumenta que a escrita é considerada uma tentativa de representação da fala, cujas organiza-

ções de ordem fonológica, sintática e comunicativa estão fortemente ligadas à atuação de elementos prosódicos. Para essa autora, a escrita busca registrar graficamente aspectos prosódicos da língua falada. E, de fato, a autora assegura que a escrita alfabética busca registrar tanto aspectos prosódicos para a organização fonológica quanto os aspectos prosódicos determinantes em uma situação comunicativa.

Considerando que a escrita é uma tentativa de representar a língua falada, cujas organizações fonológica, sintática e comunicativa contam com uma forte atuação de elementos prosódicos, é presumível, então, que a escrita busque, de alguma maneira, registrar graficamente aspectos prosódicos da língua falada. E, de fato, a escrita alfabética busca registrar desde aspectos prosódicos imprescindíveis para a organização fonológica, até aspectos prosódicos determinantes em uma situação comunicativa (PACHECO, 2006, p. 84).

Assim sendo, consideramos os elementos prosódicos, sobretudo os sinais de pontuação, essenciais no ensino de Língua Portuguesa, visto que são elementos constitutivos do sentido do texto. Esses recursos gráficos foram criados e desenvolvidos na língua portuguesa para que pudessem dar sentido aos enunciados, definir a entoação na leitura, destacar palavras, expressões e orações, fazendo com que o enunciado, no qual estão inseridos, não seja ambíguo.

Para Silva (2009), a representação conjunta dos signos linguísticos e dos sinais de pontuação resulta na construção do sentido no âmbito da escrita. Para esse autor, “a pontuação é um recurso de extrema importância na construção dos sentidos” (SILVA, 2009, p. 97). Dessa forma, pensamos que é possível obter sentidos diferentes a partir da pontuação utilizada. A presença ou até mesmo a ausência de pontuação altera totalmente o sentido do enunciado. A leitura expressiva com marcação

prosódica destes enunciados, incitada pelos sinais de pontuação, vai interferir decisivamente na sua compreensão.

Os sinais de pontuação devem ser vistos como um elemento constitutivo do texto escrito que é produzido pelo autor e interpretado pelo leitor, com a finalidade de conferir-lhe sentido. Segundo Cagliari (1995), essas marcas gráficas são essenciais para tornar os textos mais claros e evitar ambiguidades.

É possível afirmarmos que a má qualidade nas produções, compreensões e leituras dos alunos em parte se dá pelo fato de estes não conhecerem o uso correto dos sinais de pontuação que funcionam como marcadores prosódicos. Sendo assim, pode-se dizer que, para alcançar um nível proficiente de produção, compreensão e leitura, é necessário que o educando participe de um processo educacional apropriado, e isso inclui receber instruções adequadas quanto aos aspectos prosódicos da linguagem.

3. METODOLOGIA

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o processo número 1.575.981. Foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais/responsáveis pelos participantes.

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública no estado da Bahia – Brasil. A instituição oferta o Ensino Fundamental Anos Finais e a Educação de Jovens e Adultos. Foram selecionadas duas turmas: uma de 6º ano (6ºM3) do turno matutino e outra de 9º ano (9ºM1), também do turno matutino. A escolha destas turmas se deu devido ao fato de as aulas de Língua Portuguesa acontecerem no mesmo horário em ambas as turmas e serem compostas por alunos que estavam entrando (6º ano) e saindo (9º ano) do Ensino Fundamental Anos Finais. A turma de 6ºM3 foi denominada de **Turma Teste**, e a turma de 9ºM1 foi a **Turma Controle**. A turma teste participou de

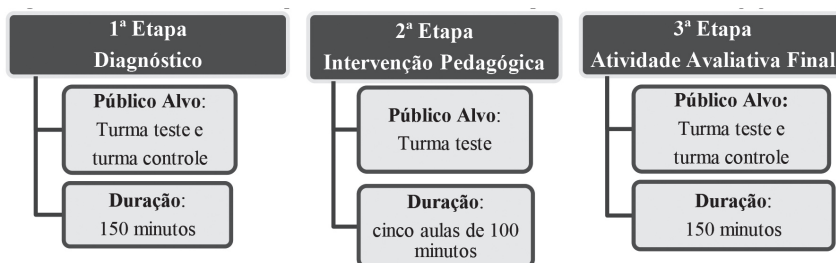
todas as etapas da pesquisa – diagnóstico, intervenção pedagógica e atividade avaliativa final –, já a turma controle não passou pelo processo de intervenção, participou apenas do diagnóstico inicial e atividade avaliativa final, uma vez que esta diferenciação serviu de parâmetro para medir a validade da intervenção aplicada. O motivo pelo qual escolhemos o 6º ano para ser a turma teste foi por acreditarmos que, se, no início desta etapa de ensino, for bem trabalhada a questão dos marcadores prosódicos, esta turma chegará ao fim do Ensino Fundamental Anos Finais, com grande proficiência em produção textual.

Aplicamos os instrumentos da pesquisa no próprio ambiente escolar, no horário regular de aulas de Língua Portuguesa. O *corpus* foi formado a partir de atividades que verificaram o nível de habilidade na escrita dos educandos e apontaram os principais problemas do uso de pontuação que esses apresentam. Desta forma, esta proposta foi estruturada em três etapas que foram desenvolvidas em um período de quase dois meses, ficando, assim, distribuída: 1ª etapa – diagnóstico; 2ª etapa – intervenção pedagógica; e 3ª etapa – atividade avaliativa final.

Na primeira etapa, denominada de **diagnóstico**, aplicamos uma avaliação com o título “Atividade Diagnóstica”, contendo algumas atividades que nos possibilitaram observar o conhecimento que os alunos possuem acerca do uso e funções dos sinais de pontuação e verificar o nível de produção textual em que esses alunos se encontravam. Na segunda etapa, partimos para a **intervenção pedagógica**, em que desenvolvemos atividades variadas e com diferenciados graus de complexidade, cujos propósitos foram a concretização dos objetivos específicos, anteriormente explicitados. Já na terceira e última etapa, aplicamos a **atividade avaliativa final**. Nessa fase, reapplicamos as mesmas atividades aplicadas na primeira etapa, com o intuito de obtermos dados para a comparação entre os conhecimentos anteriores e posteriores à intervenção pedagógica. Para o desenvolvimento dessa

última etapa, seguimos as mesmas orientações e tempo previstos para o diagnóstico, como é possível observar na Figura 1.

Figura 1 – Estrutura básica das etapas do desenvolvimento da Proposta de Intervenção Pedagógica



Fonte: Alves (2016, p. 41).

As atividades do **diagnóstico** foram constituídas de duas partes: a) produção de texto pelos alunos para coleta de dados relativos ao emprego da pontuação; e b) gravação, em áudio, da leitura oral que os alunos realizaram dos seus próprios textos, produzidos em “a”, para averiguarmos se eles realizavam variações prosódicas e pausas que, normalmente, seriam incitadas pela pontuação do texto.

Para compor o *corpus* da **intervenção pedagógica**, foi elaborada uma sequência didática com cinco oficinas – cada oficina com a duração de 100 minutos –, durante cinco semanas. As atividades de intervenção envolveram leitura, compreensão e escrita de texto e exploraram, sobretudo, os sinais de pontuação que funcionam como marcadores prosódicos, tendo em vista contribuir significativamente para a elevação do nível de habilidade dos participantes em escrita⁵.

⁵ Maiores detalhamentos sobre a proposta de intervenção podem ser encontrados em Alves (2016).

O *corpus* da terceira etapa, denominada de **atividade avaliativa final**, foi o mesmo descrito na primeira, pois fizemos uma reaplicação de todas as atividades utilizadas no diagnóstico, alterando-se apenas o termo Atividade Diagnóstica para Atividade Avaliativa Final. Esta estratégia nos possibilitou avaliar a validade da intervenção pedagógica e se os objetivos foram alcançados.

4. UM BALANÇO DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO DIAGNÓSTICO

A análise dos dados obtidos nesta pesquisa se deu a partir do método qualitativo. Os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa foram: as atividades de produção de texto e as gravações da leitura oral realizadas pelos alunos.

As atividades que compõem o diagnóstico nos permitiram verificar o nível de habilidade em escrita dos alunos e apontaram os principais problemas de pontuação que eles apresentavam. O desenvolvimento dessa fase da pesquisa foi constituído das duas partes apresentadas na metodologia.

4.1 PARTE I – PRODUÇÃO DE TEXTO

O desenvolvimento dessa parte do diagnóstico se deu a partir de uma proposta de produção de texto, para que pudéssemos coletar dados referentes ao emprego dos sinais de pontuação. Para essa atividade, os alunos foram motivados a produzirem um texto sobre amizade.

As análises dos dados obtidos a partir dos textos escritos pelos alunos revelam aspectos interessantes acerca do emprego dos sinais de pontuação. Com o objetivo de melhor sistematizar esses dados, buscamos, a seguir, destacar algumas situações mais recorrentes e que se mostraram relevantes para essa pesquisa.

4.1.1 TOTAL AUSÊNCIA DE PONTUAÇÃO

É notório que os sinais de pontuação são essenciais na construção da língua escrita, por se tratar de sinais que indicam a forma como o enunciado deve ser pronunciado (entonação), por estabelecerem a pausa na leitura, por dividirem frases, orações, períodos e, principalmente, para que a compreensão da informação não seja prejudicada.

Um bom domínio da escrita envolve o planejamento e o uso controlado de diversas estratégias. Ao nível da micro-estrutura textual, a ortografia e a pontuação são aspetos básicos para a construção de um texto. Um desvio frequente encontrado nas produções escritas atesta-se num mau uso da pontuação. (COSTA *et al*, 2011, p. 17)

Nesta pesquisa, foi possível observar que uma grande quantidade de alunos apresenta enorme dificuldade em utilizar os sinais de pontuação em seus escritos. Na análise das produções dos alunos, encontramos um caso em que o participante, em todo o seu texto, não utilizou nenhum sinal de pontuação. O exemplo abaixo ilustra essa situação.

(1) “*meu melhor amigo se chama Pablo eu conheci ele quando eu tinha cinco aninhos um dia eu fui la na casa dele mais a minha mãe ae ele chamou eu para brincar mais ele ai ele pegou a caixa de brinquedo e noisbrencubrincondo e ai la assim que eu conheci ele e muito gentio com migo ele chama eu pra brincar de bola e andar de bicicleta e solto pepa e outras coisas eu vou na casa dele quase todo dia salto pepa e fazer as atividade de escola Fim*” (Aluno J – Turma Teste)

Foram observados, ainda, muitos casos em que alunos das turmas teste e controle não fazem uso da pontuação no corpo do texto, utilizam-na apenas para finalizá-lo, conforme se vê nos exemplos abaixo:

(2) *“um belo dia eu conheci um menino chamado Washington No pre da escola eu só não sabia depois de muito tempo ele seria o meu melhor amigo no quinto ano eu fui fazer trabalho na casa dele nesse dia eu fui fazer trabalho no computador Nós dois tínhamos que fazer o trabalho quieto porque o pai e a mãe dele tinha dormido começamos 1 e 30 da tarde e paramos 3 horas pra lançar depois de ter comido ficamos muito tempo pesquisando aí acabamos 4 e 30 a mãe dele me levou e eu cheguei em casa todo cansado.”* (Aluno R – Turma Teste)

(3) *“um dia quando eu era pequena eu brincava com minha amiga Raissa de boneca agente ia pra escada da igreja e brincada nois dava banho na boneca fazia varias coisas agente brigada todo dia mas agente não conseguia ficar sem conversar nois ia todos os dias andar de bicicletanois não sabia andar direito então a gente caia toda hora e era muito engraçado depois agente ia pra nossas casas todas suadas do sol quente e essa foi a minha história.”* (Aluno A – Turma Teste)

(4) *“Minha melhor amiga o nome dela e Jamille ela e minha prima nos se conhecemos quando eramos muito pequenas nos estudamos juntas um cado de tempo ela morra na mesma comunidade que eu morro ela morra um pouco perto da minha casa e ela e muito inteligente ela e muito legal e é so isso que eu tinha pra contar dela e ele e minha melhor amiga. Fim”* (Aluno F – Turma Teste)

(5) *“Todo domingo acordo tarde por caisa do cansaso do sabado No Sabado quase não fasso nada di manha as vezes ajudo minha mae a limpar a casa quando chaga a tarde de Sabado vou jogar bola e emcotro meus amigos a jente Si diverte muito mais eu tenho um amigo do peito mesmo e o Si chama denilsom quando acaba o jogo eu e ele a jente vai para o bar*

*do meu primo a jente chega no bar vamos logo jogar Sinuca
So brincando ate tarde atehumas 9,00 horas ai eu vou embora
domingo Sedo derso para casa dele e a jente vai fazer trilha de
bicicleta pela Rosa do meu tio ate 12,00 a jente Sobe morro
desse ladeira eu ele e meus outros primos esse e meu domingo”*
(Aluno A – Turma Controle).

Fica evidente que os alunos não conseguem ainda dominar certas especificidades da língua, principalmente referentes ao emprego dos sinais de pontuação, os quais permitem identificar, na escrita, registros de entonação facilmente reconhecidos na oralidade.

Por meio dos textos apresentados, é possível identificar a enorme dificuldade dos alunos em produção textual. Além de não fazerem uso dos sinais de pontuação, eles não dividem o texto em parágrafos e não os iniciam com letra maiúscula.

Por se tratar de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, esperávamos que já tivessem adquirido certas habilidades na escrita, tais como: saber dividir o texto em parágrafos, iniciá-los com letra maiúscula, entre outras. No entanto, os textos apresentados demonstram que certas competências não foram adquiridas.

Destacamos, ainda, o número elevado de “erros” ortográficos encontrados nos textos produzidos pelos alunos. Salientamos, contudo, que não nos aprofundaremos na questão, visto que o foco da nossa pesquisa está em verificarmos quais os problemas de pontuação que podemos encontrar em textos escritos por alunos concluintes do Ensino Fundamental e em que medida a falta de pontuação afeta a produção de sentido do texto que é escrito por eles.

4.1.2 USO ALEATÓRIO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO

A presente pesquisa nos possibilitou verificar a enorme dificuldade que os estudantes têm quanto à utilização dos sinais de pontuação. Os textos analisados apresentam uma grande incidência de uso aleatório dos sinais de pontuação, principalmente da vírgula. As situações verificadas indicam que os alunos utilizam os sinais de pontuação sem ter noção da sua (in)correta inserção, como nos casos a seguir.

(6) *“A clara é uma das minhas melhores amigas, nos conhecemos desde de pequenas, se estamos Juntas em qualquer momento aprontando poucas e boas?”* (Aluno N – Turma Controle, L⁶. 1-4)

(7) *“Um dia Eu estava andando de bicicleta e o penele da bicicleta furou e eu pensei: – Oque que ei fasso agora. la tinha a casa do meu amigo Rômulo, Eu perguntei o Rômulo se ele tinha uma cola com um remendo e ele não tinha e a minha casa era lonje de lá Rômulo me inprestou abrigo e eu fiquei lá até o dia seguinte.”* (Aluno Y – Turma Teste)

O maior número de ocorrência de uso aleatório dos sinais de pontuação localizado nas produções escritas pelos alunos está no uso da vírgula “,” que eles utilizaram no lugar do ponto “.”, como em (6) e (7). Todos os excertos apresentados atestam que os educandos fazem um mau uso da pontuação.

No caso (6), além da utilização da vírgula “,” em substituição ao ponto “.”, este ainda foi substituído pela interrogação “?”, revelando que o aluno “N” da turma controle, apesar de estar no último ano do Ensino Fundamental, não tem conhecimento sobre o uso e as funções dos sinais de pontuação.

⁶ A letra L indica o número das linhas no texto do aluno.

No que se refere aos conhecimentos relacionados com a aplicação/uso dos sinais de pontuação, pouquíssimos alunos revelam ter adquirido algumas competências. Contudo, é interessante observar que os sinais aparecem em alguns textos produzidos; todavia, em quase sua totalidade, aparecem de forma equivocada. Isto demonstra que os alunos reconhecem a sua existência, porém desconhecem as respectivas regras de aplicação.

4.1.3 AUSÊNCIA DE PONTUAÇÃO NA MARCAÇÃO DO DISCURSO DIRETO

Outro fato que nos chamou bastante atenção nas produções dos alunos foi a utilização do discurso direto sem o emprego dos sinais de pontuação, importantes à delimitação/demarcção da troca de turnos conversacionais entre as personagens do texto. Os exemplos abaixo ilustram essa situação.

(8) *“Um certo dia fui para a escola junto com minha mãe. Quando cheguei lá muito envergonhado sentei-se em minha carteira e comecei a pintar derrepente veio um menino e falou com migo! Oi! Como voce se chama? Eu min chamo Diego e você? Bruno. Chamei ele para pintar com migo e ele aceitou pintamos até o final da aula quando acabou a aula eu chamei ele pra ir p brincar em minha casa e ele aceitou.”* (Aluno E – Turma Controle, L.1-10)

(9) *“Fiquei muito feles qui ela chegou da viagem Eu perguntei cono ela estava e ele res pode eu estou bem e voçêai Eu Falei estou bem cono foi de viagem ela Falou Foi bem e dias si passou nas teve um dia que viajou de novo e ategen eu não vejo ela.”* (Aluno N – Turma Teste, L.19-26)

(10) *“tambem falamos de Alzumas Amizade que nos tinha com alguém que eram em viciado na álcool lismo e eles me disserem te perso por favor nao vai por este caminho Ele não vale a pena. Voce pode fazer aos seus pais ficarem muito tiste com a noticia se voce Esta no mundo do Alcool”* (Aluno D – Turma Controle, L. 9-15)

Os trechos (8), (9) e (10) evidenciam que os alunos têm compreensão acerca da possibilidade de representação, na escrita, de diferentes formas de discurso – direto e indireto. Todavia, não delimitam esses registros na escrita, por meio da utilização dos sinais de pontuação mais comuns nessas construções textuais: dois-pontos “:”, travessão “–”, ponto “.” e aspas”.

É notório que a falta de indicação da mudança de turnos entre os interlocutores presentes na narrativa pode, em certa medida, comprometer o entendimento do texto e revela as dificuldades que estes alunos demonstram em estruturar/organizar ideias, ao elaborarem seus textos.

Em todos os casos apresentados, os informantes misturaram a fala de diferentes personagens, sem fazer qualquer indicação dessa alternância ou fazer uso dos sinais de pontuação. Para Almeida (1983) a pontuação é a arte de dividir, por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm ligação íntima entre si e de mostrar, de modo claro, as relações que existem entre essas partes.

Ainda no que diz respeito à forma de marcação dos discursos direto e indireto nos textos escritos, alguns alunos, apesar de dividirem as falas em turnos e utilizarem alguns sinais de pontuação de forma correta para indicar a entonação, não demarcam a fala do personagem por meio do travessão “–” ou das aspas”, nem utilizam os dois pontos “:” para anunciá-la, como no caso (8). No caso (9), há total ausência de indicação de mudança de turno, e a pontuação praticamente não existe nesse texto.

4.1.4 ALTERNÂNCIA, EM UM MESMO TEXTO, DOS CRITÉRIOS PARA REGISTRO DA PONTUAÇÃO

Por meio da análise dos textos, foi possível perceber que alguns alunos identificam e reconhecem a existência dos sinais de pontuação, no entanto, na realização das tarefas de produção textual, revelam dificuldades na sua aplicação. Os exemplos abaixo ilustram essa situação.

(11) “[...] e começamos a lembrar de como nosnos conhecemos ele dizia assim:

– Lembra que nosnos conhecemos na es cola: eu por vez dizia:

– tantotempe que somos amigos que eu so **já da família.**”(Aluno

G – Turma Controle, L. 9-14)

(12) “Era uma vez, Rai e Rodrigo Foram a pescar mos pegou um peixe. Também era Bonito e ele falou para mim:

– Eu vou embora já estou cansado outro dia mos continua.

Rodrigo disse.

– E eu vou para casa.” (Aluno L – Turma Teste, L.1-6)

(13) “Faleis cuidado,!! Uma cobra ele deses vou morto Air ele matar elas!!! Ar pareceu um jacare ele valou core e, um jacarecauna eu vou morto e pegus um esteleges e deu-o uma nele não matous. Corre!!! air ele coreunar toes nas sair nos salnunhoareare!!!” (Aluno S – Turma Teste, L. 6-14)

Os dados demonstram certa falta de sistematização quanto ao uso da pontuação. Os trechos (11), (12) e (13) indicam que os alunos fazem uso dos sinais de pontuação de forma arbitrária. No trecho (11), o aluno faz uso dos dois-pontos “:”, por duas vezes. Na primeira vez, ele o utiliza de forma correta, mas, ao utilizá-lo pela segunda vez, ele faz uso de forma arbitrária, pois, pelo context,o fica subentendido que

se trata de uma pergunta e que o sinal ideal para a frase seria o ponto de interrogação “?”, e não os dois-pontos “:”.

O que percebemos no excerto (12) é que o participante faz uso correto dos dois-pontos “:” para anunciar a fala do personagem, utilizando o discurso direto. Porém, mais abaixo, quando ele vai novamente anunciar a fala do personagem, ele faz uso errôneo da pontuação. No fragmento (13), o aluno “S” faz uso do ponto de exclamação “!” repetidas vezes e, por vezes, utiliza-o de maneira errônea.

As alternâncias observadas no uso (in)correto das marcas de pontuação no texto e a não utilização delas indicam que os alunos ainda não sistematizaram certos aspectos relacionados às funções e uso dos sinais de pontuação e não utilizam essas marcas gráficas em seu texto, de forma criteriosa.

4.2 PARTE II – ÁUDIO DA LEITURA REALIZADA PELOS ALUNOS

Na execução dessa segunda e última parte do diagnóstico, foram selecionados dez alunos – cinco da turma teste e cinco da turma controle. A seleção dos participantes se deu por meio de sorteio. O sorteio dos cinco alunos da turma teste foi realizado na sala de professores, pela professora regente, na presença da pesquisadora e demais professores da escola que ministrariam aula no primeiro horário. O sorteio dos cinco alunos da turma controle foi feito na própria sala de aula, pela professora regente, na presença da pesquisadora e de todos os alunos da turma. A gravação dos áudios ocorreu na sala de vídeo da escola, por ser um espaço sem barulho e de pouca movimentação de pessoas.

Os alunos foram motivados a realizarem a leitura oral de seus próprios textos produzidos na Parte I do diagnóstico. As leituras foram gravadas em aparelho de áudio pela pesquisadora.

Esta parte da pesquisa foi muito importante porque nos permitiu ter uma maior percepção das possíveis correlações entre variações pro-

sódicas realizadas pelos alunos durante a leitura e o registro dos sinais de pontuação em seus escritos.

4.2.1 VARIAÇÕES PROSÓDICAS REALIZADAS NA LEITURA ORAL, MAS NÃO MARCADAS NA ESCRITA PELOS SINAIS DE PONTUAÇÃO

O desenvolvimento dessa segunda parte do diagnóstico se deu a partir da análise da leitura que os alunos realizaram de seus próprios textos. Os dados revelam muitos trechos em que os alunos não utilizaram os sinais de pontuação, mas que, durante a leitura, eles realizaram variações tonais e pausas que normalmente seriam incitadas por marcas de pontuação.

Ao fazermos uma comparação entre a gravação da leitura oral e o material escrito desses dez alunos, os dados revelaram que, mesmo quando não empregavam determinados sinais de pontuação, ao efetivarem a leitura oral de seus próprios textos, eles acabavam recuperando algumas variações prosódicas que, normalmente, seriam incitadas pelos sinais de pontuação. A análise das gravações da leitura oral dos trechos a seguir:

(14) “– Vô acabamos de pegar um peixe bonito e graúdo.
– *Cadê esse peixe, vai busca-lo para mandar sua avó assar para comermos no jantar.*” (Aluno I – Turma Controle, L. 8)

(15) “Quando passou dois meninos de moto então com isso rafael gritou:
– *seu otário. Os garotos da moto retornaranse e perguntaram: – você falou com migo, seu otário. Meu primo já meio com raiva: – foi com você mesmo. Os garotos disseram: – Então vem pra porrada.*” (Aluno J – Turma Controle, L. 6-19)

revela que, em (14), o aluno “I” realizou a leitura do vocativo “Vô” com uma entonação exclamativa e o restante da oração foi realizado em tom 1, com valor declarativo. Já o enunciado “*Cadê esse peixe*” foi

realizado em tom 2. Mesmo não ocorrendo o registro do ponto de interrogação “?” no enunciado, a entonação utilizada nessa ocorrência expressa uma interrogação.

No excerto (15), a expressão “*seu otário*” foi realizada em tom 5, pois o aluno foi bem enfático na realização dessa entonação. Já os trechos “*foi com você mesmo*” e “*vem pra porrada*” foram realizados em tom 1 secundário, ou seja, com entonação exclamativa. A leitura da oração “*você falou com migo*” foi realizada em tom 2; a entonação utilizada nessa ocorrência indica que se trata de uma frase interrogativa. Os sinais de pontuação que incitam as marcações prosódicas não estavam presentes nos enunciados, mas, para o aluno que os produziu, essas marcas estavam tácitas.

Ainda no excerto (15), o aluno “J” utiliza dois verbos de elocução: “*gritou*” e “*perguntaram*”. Cagliari (2002) caracteriza essas expressões como marcas prosódicas da linguagem escrita. A presença da palavra “*gritou*”, por exemplo, tende a provocar uma elevação do volume da voz, que, de acordo com Pacheco (2008, p. 9), “é a intensidade com que o enunciado é dito, e pode ser resgatado na escrita por meio de *gritou*”. Essas e outras marcas presentes no texto permitem ao leitor distinguir a fala dos personagens, de modo a recuperar elementos como: ritmo, volume, intensidade, qualidade de voz, entre outros traços de natureza prosódica, típicos da fala oral.

As análises da gravação da leitura oral desses alunos indicam que, durante a realização da leitura do seu texto, o leitor recupera marcas entoacionais próprias da oralidade, como forma de garantir uma melhor compreensão do texto lido. Alguns alunos, por vezes, mostraram-se sensíveis à relação entre oralidade e escrita e deixaram transparecer isso ao comporem seus textos e ao lerem suas composições.

Os resultados desta pesquisa evidenciam a dificuldade que os alunos têm na realização de certos padrões prosódicos representados pelos sinais de pontuação. A não realização apropriada dessa mar-

cação prosódica acaba por interferir no sentido de cada enunciado, tendo em vista que essas marcações prosódicas incitadas pelas marcas gráficas de pontuação são extremamente necessárias na construção de sentido.

Observando essas divergências entre os sinais de pontuação e as entonações realizadas pelos alunos, ficamos a pensar: que interpretação esses alunos estariam fazendo desses enunciados, pois acreditamos que a entoação que o aluno produz para uma enunciação reflete a interpretação que ele está fazendo dela. Na visão de Stein (2003, p. 134), “o leitor pode interpretar o texto de formas diferentes segundo a caracterização prosódica que seja impressa ao ato da leitura. A entoação atribuída à leitura pode direcionar decisivamente para uma ou outra interpretação”.

Em concordância com o que afiança Pacheco (2007, p. 63), “a presença de um sinal de pontuação incita variações prosódicas, levando o leitor a resgatar detalhes da fala oral”. Todavia, os dados obtidos por meio das gravações da leitura dos textos escritos por eles revelaram que, durante a leitura oral de vários trechos, os informantes realizaram variações prosódicas diferentes das que normalmente eram incitadas pelas marcas de pontuação.

5. RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA ATIVIDADE AVALIATIVA FINAL

Todos os resultados apresentados até aqui comprovam a relevância desta pesquisa e a eficácia da sequência didática aplicada. Por meio da aplicação da intervenção pedagógica, percebemos que, ao trabalhar com atividades sobre o domínio/conhecimento dos sinais de pontuação, que denotam aspectos prosódicos, é possível otimizar a compreensão textual, uma vez que confirmamos que os aspectos prosódicos têm forte interferência nesse processo.

Os resultados obtidos por meio dos textos escritos pelos alunos (parte I) e dos áudios da leitura oral (parte II) também evidenciaram o que era expectável, que nenhum dos alunos era capaz de fazer uma aplicação correta dos sinais de pontuação. Porém, após intervenção, um bom número de alunos demonstrou avanço quanto ao uso dos sinais de pontuação nos textos escritos e, quanto à entonação incitada pelos marcadores prosódicos, na leitura oral.

Vale lembrar que a aplicação da intervenção pedagógica ocorreu durante apenas cinco dias, com duração de 100 minutos cada dia. Se o professor de Língua Portuguesa inserir esse conteúdo em seu planejamento e desenvolver atividades dessa natureza em sala de aula, os alunos passarão a desenvolver melhor a competência escrita

Nesta terceira etapa da Proposta de Intervenção Pedagógica, é feita a análise dos resultados obtidos por meio da aplicação da Atividade Avaliativa Final. O material utilizado nessa etapa foi o mesmo descrito no diagnóstico, alterando-se apenas o título Atividade Diagnóstica para Atividade Avaliativa Final. Esta estratégia nos possibilitou avaliar a validade da intervenção pedagógica e o alcance dos objetivos. A aplicação da parte I desta avaliação aconteceu no dia 28 de setembro e, da parte II, no dia 30 de setembro de 2016, com a participação das turmas teste e controle. Vale ressaltar que a parte I dessa avaliação foi aplicada pela professora regente de Língua Portuguesa de cada turma, sem nenhuma intervenção da pesquisadora.

Assim, para verificarmos o alcance dos nossos objetivos, analisamos os dados obtidos na Atividade Avaliativa Final, em comparação com a Atividade Diagnóstica, de modo pormenorizado.

5.1 PARTE I – PRODUÇÃO DE TEXTO

As considerações feitas nessa segunda parte da Atividade Avaliativa Final se deram a partir dos textos produzidos pelos alunos para coleta

de dados referentes ao emprego dos sinais de pontuação. Para essa atividade, os alunos foram motivados a produzirem um texto, com o mesmo tema sugerido no diagnóstico, para que fosse analisado quanto ao uso dos sinais de pontuação.

A partir da comparação dos textos escritos pelos alunos na parte I da Atividade Avaliativa da Final com os produzidos na parte I Atividade Diagnóstica, foi possível observar se houve ou não desenvolvimento dos alunos das turmas teste e controle quanto ao uso dos sinais de pontuação em suas produções. Com o intuito de melhor sistematizar esses dados, buscamos, a seguir, destacar algumas situações mais recorrentes do emprego dos sinais de pontuação.

Os dados coletados no diagnóstico e descritos no item 4.1.1 apontaram que uma grande quantidade de alunos apresentava enorme dificuldade em utilizar os sinais de pontuação em seus textos. Foi observado um caso – texto (1) – em que o participante não utilizou nenhum dos sinais de pontuação, em todo o seu texto. Após aplicação da intervenção pedagógica, fica evidente um avanço no desempenho da turma teste quanto ao uso desses sinais, conforme pode ser constatado abaixo.

(16) *“Era uma vez eu e um menino se chamava Pablo. Eu e ele estava andando de bicicleta. E ele e eu iriam para o campo e comesou a chover. E aí nois saiu correndo para a minha casa até a chuva passar.”*(Aluno J – Turma Teste)

Por meio da análise do texto produzido pelo aluno “J”, da turma teste, na Atividade Avaliativa Final – texto (16) –, comparando-o com a produção na Atividade Diagnóstica – texto (1) –, é notável o desenvolvimento desse aluno. Antes da intervenção, o texto (1) não apresentava nenhuma marcação de pausa nem entonacional, devido à ausência dos sinais de pontuação. Após intervenção, o aluno faz uso dos sinais no

texto (16), o que demonstra que adquiriu conhecimentos quanto ao uso e funções dos sinais de pontuação. O fato de esse aluno pontuar o texto comprova o êxito da intervenção pedagógica.

Nos dados do diagnóstico, foi constatada a enorme dificuldade dos estudantes quanto à utilização dos sinais de pontuação. Nos primeiros textos produzidos pelos participantes e analisados nos itens 4.1.2, 4.1.3e 4.1.4, foram encontradas várias incidências de uso aleatório dos sinais de pontuação, principalmente da vírgula “,”. As situações verificadas indicavam que os alunos faziam uso dos sinais, sem ter conhecimento da sua (in)correta inserção. Contudo, após intervenção na turma teste, esse quadro se inverte. Alunos da turma teste passaram a utilizar consciente e corretamente os sinais nos seus textos, ao contrário dos participantes da turma controle que continuaram a apresentar dificuldades no uso desses sinais, inserindo-os no texto de forma equivocada, conforme dados abaixo.

(17) “Um certo dia eu estava na festa de Malhada e começou a chover, chover e a chover. Eu estava mais um amigo meu. Ele tinha uma casa perto da festa e eu pedi para William:
– *William, posso ir para a sua casa até passar a chuva? E ele deixou.*

Quando a chuva passou eu fui em bora.” (Aluno Y – Turma Teste)

(18) “[...]Nois perguntamos a eles:

– *Para quem e esse buraco...*

Eles responderam:

– *Para o morto, Vocês querem entrar aqui dentro!*” (Aluno G – Turma Controle, L. 12-16)

O texto (17), se comparado ao texto (7), ambos produzidos pelo aluno “Y” da turma teste, demonstra um avanço no domínio quanto ao uso da pontuação. No texto (17), produzido após intervenção pe-

dagógica, o aluno anuncia a fala por meio do uso de dois-pontos “:”, usa nova linha e insere travessão “—” para introduzir a fala do personagem, emprega a vírgula “,” para separar o vocativo e utiliza o ponto de interrogação “?” para indicar que se trata de uma pergunta e orientar a entonação na realização da leitura. Todos esses recursos evidenciam o avanço deste aluno da turma teste e comprovam a sua preocupação em registrar, na escrita, as informações que orientem a leitura do texto.

Já o excerto (18), se comparado ao excerto (11), ambos produzidos pelo aluno “G” da turma controle, demonstra a grande dificuldade que o participante tem quanto ao uso da pontuação. No Excerto (11), o aluno “G” havia utilizado o sinal de dois-pontos “:” no lugar do ponto de interrogação “?”. No excerto (18), o ponto de interrogação “?” é substituído primeiro pelas reticências “...” e, depois, pelo ponto de exclamação “!”. Isso demonstra que esse aluno ainda não sistematizou os aspectos relacionados às funções e uso dos sinais de pontuação, uma vez que não utiliza essas marcas gráficas em seu texto, de forma criteriosa. É possível deduzir que a ausência dos pontos de interrogação “?” nos trechos (11) e (18) pode comprometer a compreensão do texto, visto que não orienta o possível padrão entoacional a ser expresso no momento da leitura.

A aplicação da intervenção pedagógica durou apenas cinco semanas, com aplicação de 100 minutos cada semana. Mesmo em tão pouco tempo, foi possível notarmos um avanço significativo no desempenho da turma teste e a eficácia da intervenção. Muito embora tenhamos observado esse avanço, ressaltamos que ainda há muito a ser feito para sanar todas as deficiências nas produções escritas desses alunos e, assim, amenizar os problemas detectados na escrita de alunos do Ensino Fundamental.

5.2 PARTE II – ÁUDIO DA LEITURA REALIZADA PELOS ALUNOS

A execução dessa última parte da Atividade Avaliativa Final ocorreu da mesma forma explicitada no item 4.2. A única diferença está na quantidade de participantes. No dia da coleta de dados desta etapa, uma aluna da turma controle faltou à aula. Portanto, essa terceira parte contou com a participação de apenas nove alunos.

Os materiais utilizados nessa etapa foram os textos dos alunos, produzidos na parte I da Atividade Avaliativa Final. As leituras foram novamente gravadas em dispositivo de áudio pela pesquisadora.

Essa segunda parte da Atividade Avaliativa Final visava à promoção de uma melhor compreensão dos usos e finalidades da pontuação em textos escritos e a uma maior percepção das possíveis correlações entre variações melódicas e o emprego da pontuação.

Foi solicitado que os nove alunos lessem os seus próprios textos para verificar se as variações prosódicas realizadas na leitura oral estavam marcadas na escrita pelos sinais de pontuação. Dentre os nove textos analisados e comparados com os áudios, apenas o de um aluno estava muito bom; este não apresentou dificuldade na utilização da pontuação e nem na realização entoacional durante a leitura oral. Em determinados textos, percebemos a falta de alguns sinais de pontuação, mas que foram recuperados durante a leitura, e, em outros, observamos algumas discrepâncias entre a pontuação presente no texto e a entonação realizada pelos alunos na leitura oral. Algumas das discrepâncias observadas encontram-se nos excertos a seguir.

(19) “– *Eu vo arruma uma amiga minha pra você ficar, ta bom.*
– *Esta bem.*” (Aluno J – Turma controle, L. 14-16)

(20) “*Willian falou – ai meu deus*” (Aluno Q – Turma teste, L.5)

No excerto (19), o segmento “*ta bom*” foi realizado pelo aluno “J”, com uma entonação interrogativa, e o enunciado “*Esta bem*” foi pronunciado com uma entonação exclamativa. Apesar de os pontos de interrogação “?” e de exclamação “!” não se fazerem presentes nos enunciados, o aluno realizou a entonação que seria incitada por esses sinais que deveriam estar marcados no texto, mas que foram substituídos pelo ponto “.”.

No excerto (20), a expressão “*ai meu deus*” foi realizada em tom 5, pois o aluno foi bem enfático na realização dessa entonação. O sinal de exclamação “!” que incita essa marcação prosódica não estava presente no texto, mas para o aluno que o produziu essa marca era perceptível.

Apesar de alguns participantes ainda apresentarem dificuldades no uso dos marcadores prosódicos na escrita e na entonação dos enunciados na leitura, consideramos os resultados, após a aplicação da intervenção pedagógica, bem positivos, como pode ser observado no exemplo abaixo.

(21) “[...] *ele decidiu ser espartinho, e então: Bom! Me deu um soco e saiu correndo. Ai então eu pensei: “ah, se eu pego ele agora”. Eu então sai correndo atrás dele.*” (Aluno K – Turma teste, L. 1-3)

No excerto (21), é visível um bom desempenho do aluno “K” da turma teste. Na realização da leitura oral desse fragmento, o aluno realizou todas as variações prosódicas incitadas pelos sinais de pontuação.

As ocorrências observadas nos excertos (19) e (20) mostram que a entonação realizada na leitura nem sempre está relacionada ao emprego da pontuação nos textos escritos de alguns alunos, tanto da turma teste quanto da turma controle, e apontam a necessidade de um trabalho constante sobre os marcadores prosódicos em sala de aula, uma vez que, ao longo da análise dos dados, foi perceptível a grande dificuldade dos alunos em realizar corretamente a marcação prosódica incitada

pelos sinais de pontuação. Dado o curto período de intervenção, não foi possível suprir todas as deficiências nesse sentido.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa evidenciaram o que era expectável: a grande dificuldade dos alunos em produção textual está fortemente ligada ao não conhecimento das regras de uso/funcionalidade dos sinais de pontuação e à realização equivocada da entonação no ato da leitura. As dificuldades em identificar os sinais de pontuação comprometem sua capacidade de escrita e interpretação textual.

A aplicação da intervenção pedagógica contribuiu expressivamente para elevar o nível de produção textual dos alunos. Isso ficou evidente durante a realização de cada oficina. Ao fazer um balanço do resultado das atividades aplicadas na turma teste, ficou comprovado o êxito da intervenção, ao apresentar resultados que apontam uma melhora significativa desses alunos na habilidade de escrita e no uso correto dos marcadores prosódicos. Além disso, obtiveram melhor compreensão dos usos e funcionalidades dos sinais de pontuação em textos escritos e maior percepção das possíveis correlações entre variações melódicas e o emprego das marcas de pontuação.

Tendo em vista a estreita relação entre prosódia e escrita, buscamos, por meio desta pesquisa, trazer um pouco dessas discussões e levantar dados que pudessem comprovar o importante papel da marcação prosódica na produção do sentido do texto escrito.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. L. R. **Leitura e escrita:** o papel dos marcadores prosódicos na compreensão. Dissertação (mestrado), 150f. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília.1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília. 2016.

CAGLIARI, L. C. Breve História da Pontuação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, Campinas. **Anais**. Campinas: Unicamp, 4: 1995, p. 177-183.

CAGLIARI, L. C. Breve história dos sinais de pontuação. In G. Massini-Cagliari; L. C. Cagliari, **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras. 1999, p.197-207.

CAGLIARI, L. C. Marcadores prosódicos da escrita em obras literárias. **Actas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**. Lisboa: APL., 18. 2002, p. 223-232.

COSTA, J; CABRAL, A. C.; SANTIAGO, A.; VIEGAS, F. **Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Conhecimento Explícito da Língua**. Lisboa: Ministério da Educação.2011.

PACHECO, V. **O Efeito dos Estímulos Auditivo e Visual na Percepção dos Marcadores Prosódicos Lexicais e Gráficos Usados na Escrita do Português Brasileiro**. Campinas, Unicamp, 2006. 349p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

PACHECO, V. Leitura e prosódia: o caso dos sinais de pontuação. In: FONSECASILVA, M.C.; PACHECO, V.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A.S.C. (Orgs.) **Em torno da Língua(gem): questões e análises**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007, p. 41-70.

SILVA, A. C. **A pontuação e os efeitos de sentido:** um estudo sob o viés bakhtiniano. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, São Paulo. 2009.

STEIN, C. C. **Para uma teoria da recepção:** Interferências pragmáticas e prosódicas na leitura. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

ENSINO DE PORTUGUÊS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: O ENFOQUE DA VARIAÇÃO MORFOSSINTÁTICA EM LIVROS DIDÁTICOS PRODUZIDOS NO ÂMBITO DO “NOVO ENSINO MÉDIO”

Lara da Silva Cardoso¹

1. INTRODUÇÃO

A expansão dos estudos linguísticos no Brasil, desde a segunda metade do século XX (CAVALIERE, 2001), permitiu não somente o desenvolvimento de uma diversidade teórica para o estudo da língua, como também, por meio dessa diversidade, mudanças no tratamento do ensino de língua portuguesa nas escolas. Uma das principais mudanças que ocorreram no ensino de português a partir do desenvolvimento da Linguística, segundo Soares (1996), foi a comprovação da baixa eficácia de um ensino exclusivamente pautado na memorização de regras gramaticais prescritivas, presentes em compêndios gramaticais escritos com base em textos literários de séculos passados (NEVES, 2002). Em substituição a tal concepção de ensino, os estudos linguísticos apontaram a necessidade do desenvolvimento de aulas de português em que o texto, em suas distintas modalidades, fosse o objeto central de análise (GERALDI, 2011).

A análise do texto em sala de aula, por sua vez, deve ser feita, segundo Mendonça (2006), em três dimensões: a produção textual, a leitura e a análise linguística. A autora sugere que o trabalho em sala

¹ Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2020). Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica da rede pública de educação da Bahia e de Linguística na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: laracardooso@hotmail.com

de aula se inicie pelo uso da língua, a partir da leitura e da produção de texto, por meio do contato com textos reais, autênticos e de circulação efetiva na sociedade (ANTUNES, 2003). É durante tal processo que se constrói a reflexão sobre a língua, por meio da análise linguística. Nessa análise, diferentes conhecimentos e mecanismos são explorados, a fim de potencializar a competência comunicativa dos alunos. Entre os conhecimentos linguísticos passíveis de reflexão, estão o da variação linguística e, especificamente, o da variação morfossintática existente no português brasileiro (PB).

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de refletir sobre o tratamento da variação linguística e, mais precisamente, da variação morfossintática do PB em sala de aula. Para isso, analisou-se como a esse tipo de variação é abordado em um livro didático de língua portuguesa do ensino médio e em um livro didático da área de Linguagens e suas Tecnologias, que integraram o catálogo de livros selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), no ano de 2021². Assume-se, neste trabalho, que o livro didático é uma importante ferramenta no ensino de português e suas concepções fundamentam, em grande parte, as atividades e as definições de língua trabalhadas em sala de aula (CRISÓSTOMO, 2013). Os livros escolhidos para análise são intitulados “Linguagem em Interação – Língua Portuguesa” e “Moderna Plus — Linguagens e suas Tecnologias (volume 04)” e foram escritos por Juliana Vegas Chinaglia e Maria Luiza Abaurre, Marcela Pontara e Maria Bernadete Abaurre, respectivamente. Sua organização seguiu as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, e as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conhecidas como o “Novo Ensino Médio”.

O capítulo está organizado como segue. Na primeira seção, apresento alguns pressupostos teórico-metodológicos que envolvem o

² Cf. <http://portal.mec.gov.br/pnlem/saiba-mais>.

estudo científico da variação linguística, pautados na corrente teórica da Sociolinguística Variacionista (COELHO *et al.*, 2015), e aponto alguns fenômenos morfofossintáticos destacados por estudiosos do português brasileiro que apresentam um comportamento diferente do que a gramática tradicional, com regras prescritivas, impõe como padrão ideal. A segunda seção é destinada a mostrar como a variação linguística e, especificamente, a variação morfofossintática é abordada nos documentos oficiais que regem os parâmetros educacionais do ensino médio. A terceira seção contém a descrição precisa do *corpus* e dos pressupostos metodológicos. Na seção quatro apresento a análise descritiva do *corpus* selecionado e, na seção 05, as considerações finais.

2. ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA VARIAÇÃO MORFOSSINTÁTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

A variação e a mudança linguísticas são fenômenos que, embora não tiveram sua existência desconsiderada na história do estudo da língua, se tornaram objeto de estudo científico apenas a partir da segunda metade do século XX. Isso aconteceu porque, apesar de a mudança entre as línguas ter sido objeto de pesquisa histórico-comparativa no século XIX, o interesse desse tipo de pesquisa era compreender o caráter evolutivo das línguas e de encontrar a protolíngua (ancestral comum de uma família de línguas) e não necessariamente entender a variação e a mudança como fenômeno integrado ao sistema linguístico. Além disso, no início do século XX, período em que há o advento da Linguística enquanto ciência da linguagem, o objetivo central dos estudos sobre a língua era a compreensão de sua estrutura interna (SAUSSURE, 2004). Desse modo, o interesse primordial estava na investigação sincrônica, ou seja, no estado da língua em um período estável. Tal interesse descartou o desenvolvimento de um estudo diacrônico, que buscasse entender a sucessão de estágios do sistema linguístico em um

longo período, já que a variabilidade não era considerada necessária à homogeneidade desse sistema.

Apenas a partir dos anos 60 surge o interesse, entre os estudiosos da linguagem, de relacionar a variação ao sistema interno da língua e de associar essa variação às diferenças estruturais de uma sociedade e às mudanças linguísticas que ocorrem ao longo do tempo. O principal pesquisador que direcionou os estudos da linguagem a esse caminho foi William Labov (2008), a partir de trabalhos investigativos que apontavam para a existência de uma variação em nível fonético-fonológico condicionada à estratificação social do inglês em cidades norte-americanas. Os resultados de sua pesquisa mostraram que uma pronúncia diferente não só expressa uma atitude quanto à classe social a que pertence o usuário de tal pronúncia, mas também permite que grupo sociais possam ser diferenciados a partir do uso linguístico.

Essa perspectiva de estudo deu origem a uma corrente teórica, a Sociolinguística, que assume a heterogeneidade linguística – e, portanto, a variação – como parte constitutiva da língua. Diversos campos de pesquisa nessa corrente teórica foram desenvolvidos, a fim de investigar, a partir de diferentes pontos de vista, o papel da variabilidade na língua e na sociedade. Na vertente da Sociolinguística Variacionista, desenvolvida principalmente por Labov (2008), busca-se entender os mecanismos que regulam a variação e sua relação com elementos internos ao sistema linguístico e com a sociedade que a utiliza.

Nessa vertente, a variação linguística é definida como o fenômeno em que duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa possuem um mesmo valor de verdade (TARALLO, 2003). A mudança linguística, por sua vez, diz respeito à alteração, de uma forma para outra, de algum aspecto ou fenômeno linguístico (FARACO, 2005), e é considerada a consequência de uma variação ocorrida em estágio temporal anterior.

Ambos os fenômenos são atrelados a fatores linguísticos e sociais, que devem ser compreendidos e interpretados pelo linguista.

Para além disso, os estudos sociolinguísticos variacionistas ainda buscaram compreender como as mudanças linguísticas acontecem sem que a comunicação seja interrompida. Weinreich, Labov e Herzog (2006) afirmam que a mudança é consequência de uma variação ocorrida em estágio temporal anterior, sendo necessário o estabelecimento de pressupostos teórico-metodológicos que permitam realizar essa correlação. Assumindo a mudança e a variação como integrantes do sistema linguístico, tais autores afirmam que a mudança ocorre sem que as pessoas tenham problemas de comunicação porque, em uma comunidade de fala, um mesmo falante aprende mais de uma variante. Assim, há a possibilidade de um desfavorecimento gradual da forma mais antiga em prol da nova, mas isso não é uma realidade permanente já que, conforme os autores, toda mudança pressupõe variação, mas nem toda variação pressupõe mudança. Ou seja, a mudança sempre envolve uma fase de co-ocorrência (variação), mas é possível que a co-ocorrência não desencadeie uma mudança linguística. A determinação de uma possibilidade ou de outra depende da relação do fenômeno com a organização interna da língua e da sociedade.

Para encontrar respostas de como a estrutura linguística de uma comunidade de fala complexa se transforma no curso do tempo de tal modo que tanto a língua quanto a comunidade permaneçam ordenadas, Weinreich, Labov e Herzog (2006) assumem que o pesquisador deve levar em consideração os dados empíricos de uma comunidade de fala e tentar responder a cinco questões: i) quais são os fatores condicionantes gerais da mudança? (problema das restrições); ii) como a língua muda sem que haja falha na comunicação entre seus falantes? (problema da transição); iii) como uma mudança linguística se encaixa nos sistemas linguístico e social? (problema do encaixamento); iv) qual é o efeito da avaliação dos

membros de uma comunidade de fala a uma determinada mudança linguística? (problema da avaliação); v) por que uma determinada mudança linguística ocorre em certa época e lugar (problema da implementação)? A partir das respostas dadas a essas questões, torna-se viável compreender o processo de variação e de mudança da língua em análise.

Em relação ao português brasileiro, os estudos que tiveram como base os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, se iniciaram na década de 70. Desde então, inúmeros trabalhos a respeito da variação e da mudança linguística no PB em diferentes níveis da língua (fonético-fonológico, morfossintático, pragmático-discursivo) contribuíram significativamente para compreender como os fatores linguísticos e sociais estão envolvidos na variação. A partir dessas investigações, três aspectos a respeito do português brasileiro foram essenciais para rediscutir o ensino de língua portuguesa em sala de aula: i) o reconhecimento de diferentes normas linguísticas existentes no PB (norma-padrão, norma culta, norma popular); ii) o distanciamento dessas normas promovido pela estreita relação existente entre língua e sociedade; iii) o processo de estabelecimento das relações de poder a partir do uso de determinada norma linguística (preconceito linguístico).

A identificação das normas linguísticas do português brasileiro (primeiro aspecto) é uma importante contribuição dos estudos sociolinguísticos variacionistas ao ensino de língua portuguesa. Sendo a regularidade da heterogeneidade linguística um dos princípios dessa corrente teórica, a observação da língua usada em uma determinada comunidade de fala³ levou à formulação do conceito de norma linguística e, posteriormente, ao conceito de norma sociolinguística, desenvolvido por Lucchesi (2015). A norma sociolinguística é definida segundo o

³ Entende-se por comunidade de fala, segundo Lucchesi (2015), um grupo de pessoas em interação e que compartilham um mesmo conjunto de normas de usos linguísticos.

autor como um conjunto de regras que abrange, em uma comunidade de fala, um grupo social determinado a partir da semelhança do comportamento linguístico, da avaliação subjetiva comum partilhada entre seus membros sobre as variações linguísticas pertencentes a seu grupo e da tendência de mudança presente de maneira mais ou menos uniforme nesse grupo social.

Ao investigar as normas sociolinguísticas, as pesquisas sobre o PB compararam seus resultados a partir de critérios linguísticos e sociais e, além disso, confrontaram os dados com o padrão linguístico exigido e prescrito em livros tradicionais de gramáticas do português. Tal análise levou à consolidação da existência de três conjuntos de normas diferentes entre si: a norma-padrão (regras gramaticais idealizadas pela cultura letrada), a norma culta (conjunto de normas utilizado pelo grupo social mais escolarizado) e a norma popular (conjunto de normas do grupo social menos escolarizado) (VIEIRA, FREIRE, 2014). Um dos fenômenos morfossintáticos que prova a diferenciação de comportamento linguístico dessas três normas é o paradigma da flexão verbal no português brasileiro.

A flexão verbal envolve aspectos morfossintáticos e está entrelaçado com distintos fenômenos linguísticos, como a possibilidade ou não da omissão de sujeitos em sentenças e a reorganização do sistema pronominal. A retenção progressiva de sujeito na sentença (DUARTE, 2020) junto à entrada dos termos “a gente” e “você” no sistema pronominal (LOPES, 2003) e à exclusão do uso do pronome vós são alguns dos fenômenos que contribuíram para transformar o paradigma da flexão verbal no PB. Essa transformação também está relacionada a diversos fatores sociais que envolvem, principalmente, critérios socioeconômicos e de escolarização. Com base nas pesquisas realizadas com diversas camadas sociais da população brasileira, Lucchesi e Ribeiro (2009) apresentaram três diferentes paradigmas da flexão verbal, representando a norma-padrão, a norma culta e a norma popular, respectivamente.

Enquanto a norma-padrão apresenta possibilidades mais restritas de flexão verbal, além da presença de pronomes pessoais raros no uso do português brasileiro (como “vós”), a norma culta brasileira apresenta, a partir da entrada de “você” e “a gente” enquanto pronomes, uma maior possibilidade de flexão do verbo. A norma popular, por sua vez, é ainda mais expressiva, já que para um mesmo pronome (como “nós”) há mais de uma possibilidade de flexão verbal, com a presença ou não do termo que expressa superficialmente a concordância de número. Dessa forma, percebe-se a diferenciação do comportamento linguístico no português brasileiro em, ao menos, três normas: a norma-padrão, a norma culta e a norma popular.

Quadro 01 – Paradigma da flexão verbal do português brasileiro.

| Norma padrão | Norma culta brasileira | Norma popular brasileira |
|---------------------|---|--|
| eu trabalho | eu trabalho | eu trabalho |
| tu trabalhas | você trabalha (- tu trabalhas - tu trabalha) | você trabalha (- tu trabalha) |
| ele/ela trabalha | ele/ela trabalha | ele/ela trabalha |
| nós trabalhamos | nós trabalhamos (- a gente trabalha) | nós trabalha - nós trabalhamos(s) a gente trabalha - a gente trabalhamos(s) |
| vós trabalhais | vocês trabalham (- vocês trabalha) | vocês trabalha (- vocês trabalham) |
| eles/elas trabalham | eles/elas trabalham (- eles/ela trabalha) | eles/elas trabalha (- eles/elas trabalham) |

Fonte: Lucchesi e Ribeiro (2009, p. 143).

O distanciamento da norma culta e popular em relação à norma-padrão é a segunda contribuição dos estudos sociolinguísticos ao ensino do português destacada neste trabalho. Um dos fenômenos morfofossintáticos que melhor representa esse distanciamento é a ordem dos clíticos pronominais. Denominados pelas gramáticas tradicionais de pronomes do caso oblíquo, os clíticos são itens lexicais (me, te, nos, vos, o, lhe, se e variantes) que representam formas átonas dos pronomes pessoais e estão comumente relacionadas à posição de complemento verbal. A ordem do clítico na sentença pode ser posposta (ênclise) ou anteposta ao verbo (próclise), conforme o tipo de oração ou o elemento que está antecedendo o verbo. Um dos contextos de obrigatoriedade da ênclise, segundo a norma-padrão, é o de sentenças em que o verbo simples ocupa a primeira posição (Exemplo 01). Conforme Bechara (2009, p. 588), “não se inicia período por pronome átono”.

1. Sentei-me, enquanto Virgília, calada, fazia estalar as unhas. (BECHARA, 1985, p. 588).

No português brasileiro, em contexto de uso efetivo na(s) comunidade(s) linguística(s), representantes da norma culta (isto é, com alto grau de escolaridade) e da norma popular (com baixo grau de escolaridade) apresentam um padrão de comportamento diferente do que rege a norma-padrão para o mesmo fenômeno. Vieira (2002) analisou dados de falantes do português brasileiro que utilizam ambas as normas e constatou uma preferência pelo uso da próclise em sentenças com verbo simples em posição inicial (Tabela 01).

Tabela 01 – Colocação de clíticos pronominais por falantes do PB em diferentes níveis de escolaridade.

| | Próclise | Ênclise |
|--|-----------------|----------------|
| Informantes sem escolarização (analfabetos) | 83% | 17% |
| Informantes com algum nível de escolarização (2º grau e ensino superior) | 91% | 9% |

Fonte: Vieira (2002), com adaptações.

Desse modo, diferentemente do que se afirma na norma-padrão, há um comportamento generalizante, no PB, do uso preferencial da colocação proclítica dos pronomes oblíquos átonos em início de sentença. Essa preferência ocorre independentemente do grau de escolaridade, mostrando que a norma-padrão já não representa sequer os falantes dos brasileiros que utilizam as normas que possuem maior prestígio social no Brasil.

Por fim, o terceiro aspecto relevante é o preconceito linguístico envolvido no uso de determinadas variantes do PB. Uma vez que a variação linguística está estritamente relacionada a fatores sociais, a consciência dos falantes quanto às formas alternantes e às relações de poder que envolvem o uso linguístico pode influenciar na preferência entre uma ou outra forma linguística. Vitória (2017) realizou uma pesquisa sobre a percepção e atitude linguística de estudantes universitários quanto ao uso da primeira pessoa do plural, especificamente quanto ao uso dos pronomes “nós” e “a gente”. Por meio de um teste de reação subjetiva⁴, a

⁴ Segundo Freitag (2016), testes de reação subjetiva são realizados para identificar o posicionamento do informante quanto a uma variante linguística fazer parte do repertório de sua comunidade de fala e ser adequada a determinados contextos, formais e informais, de uso.

autora indicou que os falantes investigados avaliam negativamente tanto construções com o pronome “nós” e a flexão verbal com o morfema de concordância de número ausente (ex.: “nós vai”) quanto construções com o pronome “a gente” seguidas pela flexão verbal com a presença do morfema de concordância verbal (ex.: “a gente vamos”). Tais possibilidades de flexão estão presentes no paradigma verbal representativo da norma popular (cf. Quadro 01) e mostram o quanto fatores sociais como escolarização e condição socioeconômica afetam a percepção de uso da língua pelos falantes.

Percebe-se, assim, que os estudos sociolinguísticos reformularam diversas concepções antes arraigadas ao ensino de língua portuguesa. Tendências de ensino como a exclusão da variação do sistema linguístico, a colocação da norma-padrão como “certa” em oposição a qualquer outra norma, considerada “errada”, e até mesmo a não relação entre língua e sociedade foram sendo cientificamente desmistificadas. Desse modo, o ensino de língua portuguesa, antes pautado – inconscientemente ou não – nessas premissas (ANTUNES, 2003), precisou ser reanalisado. A seção seguinte descreve algumas observações no que diz respeito à variação linguística conforme os documentos parametrizadores do ensino educacional brasileiro.

3. O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O “NOVO ENSINO MÉDIO”

O ensino de língua portuguesa no Brasil é orientado por documentos legais, elaborados com a finalidade de uniformizar e orientar o planejamento curricular das escolas públicas e privadas, além de serem um importante ponto de partida teórico-metodológico para o trabalho docente. Entre os documentos norteadores da educação brasileira estão a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/1996) e a BNCC (Base Na-

cional Comum Curricular)⁵. A LDB estabelece os princípios gerais do sistema educacional brasileiro, desde suas finalidades até as diretrizes para a formação de docentes. A BNCC, por sua vez, é um documento que orienta a formulação dos currículos educacionais e sua constituição já estava prevista na LDB.

Em 2017, uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases reconfigurou a organização do ensino médio (alteração denominada “novo ensino médio”, publicada na lei nº 13.145/2017), garantindo uma flexibilização na estrutura curricular. Segundo essas alterações, o ensino médio deve ser dividido em dois: a formação geral básica e os itinerários formativos. A formação geral básica corresponde a aprendizagens essenciais que perpassam diferentes áreas do conhecimento, incluindo língua inglesa, história, matemática, língua portuguesa etc., as quais devem estar obrigatoriamente presentes em todo o currículo do ensino médio. Já os itinerários formativos correspondem à parte flexível, que deve ser composta por conhecimentos que envolvem diferentes áreas do conhecimento (linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas) ou a formação técnica e profissional. A escolha de um desses itinerários, pelo estudante, para completar a grade curricular do ensino médio é uma maneira de garantir o protagonismo juvenil (BRASIL, 2018b).

Por meio da BNCC, definiu-se que o ensino deve ser pautado no desenvolvimento de competências e habilidades segmentadas por série e/ou etapa educacional, a fim de igualar as demandas educacionais

⁵ Há outros documentos relevantes para a educação brasileira, como as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). AS DCNs foram originadas a partir da LDB e contribuem para a elaboração de metas e objetivos do ensino escolar. Os PCNs, embora não sejam de cumprimento obrigatório, direcionam e fundamentam as premissas fundamentais a cada área do conhecimento presente na educação escolar.

do Brasil. Entende-se por competência a mobilização de conceitos, habilidades e valores necessários à resolução de problemas da vida cotidiana (BRASIL, 2018a). Já as habilidades se referem às “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018a, p. 29). Cada habilidade está ligada a uma ou mais de uma competência de cada área do conhecimento. Assim, durante toda a educação básica, a escola deve promover a potencialização de competências e habilidades que envolvem diferentes campos de conhecimento e que contribuem para o pleno desenvolvimento social e intelectual do estudante, por meio de uma prática curricular que atenda a tais demandas.

Nessa nova configuração do ensino médio, a disciplina de língua portuguesa aparece tanto como um componente específico, com carga horária própria e obrigatória nos três anos do ensino médio, quanto envolvida na área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, junto às disciplinas de Arte, Educação Física e Inglês. A variação linguística aparece nos documentos legais em ambas as áreas, envolvendo diferentes competências e habilidades que, juntas, integram os conhecimentos necessários, segundo a BNCC, “à consolidação e ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens” (BRASIL, 2018a, p. 482).

Enquanto componente específico, a BNCC propõe que o estudo da língua portuguesa aprofunde “a reflexão sobre a língua no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua” (BRASIL, 2018a, p. 504). Desse modo, o documento prevê o não só o reconhecimento do papel da norma-padrão na sociedade, mas também a importância de reconhecer as outras normas existentes. Além disso, a BNCC entende que “a perspectiva de abordagem do português brasileiro também deve estar presente,

assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras” (BRASIL, 2018a, p. 504). Assim, além da compreensão da variabilidade linguística, é preciso que o aluno compreenda a formação do português brasileiro e as razões subjacentes a sua pouca discussão em sala de aula, em contraposição aos estudos linguísticos, que muito tem debruçado a respeito de entender sua formação sistêmica e sócio-histórica (MATTOS E SILVA, 2004).

Ainda enquanto componente específico, a BNCC aponta 54 habilidades do uso da língua portuguesa que devem ser desenvolvidas durante os três anos do ensino médio. Essas habilidades estão relacionadas a cinco campos de atuação social a serem trabalhados ao longo dessa etapa educacional (campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, campo artístico) e a sete competências relativas à área de Linguagens e suas Tecnologias. Dessas 54 habilidades, três estão ligadas aos estudos sociolinguísticos e à variação linguística e, segundo a BNCC, podem ser trabalhadas em todos os campos de atuação social.

(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.

(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e

sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos (BRASIL, 2018, p. 508).

(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.) (BRASIL, 2018a, p. 507-509).

O desenvolvimento da primeira habilidade envolve diretamente o reconhecimento de diferentes normas existentes no português brasileiro, primeira contribuição dos estudos sociolinguísticos ao ensino de língua portuguesa mencionados na seção 02. Diferentemente de apenas ensinar a norma-padrão, o professor deve apresentar o funcionamento da língua portuguesa em uso real no Brasil, contrastando com a norma presente em compêndios gramaticais. A segunda habilidade trata da abordagem, em sala, da variação linguística em diferentes níveis linguísticos, incluindo o nível morfo-sintático, para que o aluno compreenda a relação entre língua e sociedade e para que reconheça o distanciamento entre as normas linguísticas do PB e a relação de poder estabelecida a partir do uso da língua, que são também contribuições do estudo da variação linguística abordadas na seção 2. Por fim, a habilidade terceira apresenta a prática de uso da língua pelos alunos, considerando a variedade linguística empregada, levando o aluno não só a refletir criticamente sobre a heterogeneidade linguística, mas também a praticá-la de maneira consciente.

Já enquanto área de conhecimento, a área de Linguagens e suas Tecnologias, segundo a BNCC, deve ser desenvolvida na escola a fim de promover “uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (BRASIL, 2018a, p. 481). Nessa área do conhecimento, há sete competências que devem ser trabalhadas em sala de aula. Entre elas, uma envolve a questão da heterogeneidade linguística:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018a, p. 490).

Assim, a BNCC destaca a importância de que o estudante reconheça a relação entre linguagem e sociedade, tanto no que diz respeito ao funcionamento ordenado e heterogêneo da língua quanto no que diz respeito às relações de poder estabelecidas pela e a partir da língua. Para o desenvolvimento dessa competência, a BNCC prevê o desenvolvimento de três habilidades, duas das quais envolvem diretamente a variação linguística:

(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico. (BRASIL, 2018, p. 494).

Considerando tais habilidades, presume-se que os alunos, ao fim do ensino médio, devem ter desenvolvido a consciência crítica quanto ao uso da língua em diferentes contextos, que demandam uma adequação linguística e o respeito a diferentes variações existentes. Para isso, é necessário que haja, em sala de aula, práticas reais de emprego da língua considerando distintas interações sociais, para que se promova a potencialização da competência linguística dos estudantes (ANTUNES, 2003).

Vê-se, portanto, que os documentos legais que tratam da educação brasileira, e, especificamente, do ensino de língua portuguesa durante o ensino médio, levam em consideração as pesquisas linguísticas realizadas sob o escopo da Sociolinguística Variacionista. Cabe ao professor, por meio do conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos dessa teoria e das orientações curriculares previstas na BNCC, apresentar a realidade linguística do português brasileiro em sala de aula e promover discussões sobre o assunto. O livro didático é, nessa tarefa, uma importante ferramenta, uma vez que é distribuído para todas as escolas e é selecionado pela classe docente. Desse modo, a análise da abordagem da variação linguística em livros didáticos do ensino médio fomenta importantes considerações a respeito do tratamento da variação linguística em sala e a relevância dessa temática na perspectiva do professor, seja para a seleção do livro didático, seja para a prática em sala de aula. A seção seguinte apresenta a descrição do *corpus* escolhido e alguns pressupostos metodológicos que regem a análise realizada.

4. ANÁLISE DA VARIAÇÃO MORFOSSINTÁTICA EM LIVROS DIDÁTICOS PRODUZIDOS NO ÂMBITO DO “NOVO ENSINO MÉDIO”

Para analisar o tratamento da variação morfofossintática em livros didáticos produzidos no âmbito do “novo ensino médio”, escolheu-se

como orientação metodológica a análise descritiva de um livro didático específico de língua portuguesa e de um livro didático voltado à área de Linguagens e suas Tecnologias. A escolha desses dois livros se deu devido a ser essa a proposta do Programa Nacional do Livro Didático (2021) de adequação do material didático às novas regulamentações educacionais. Os livros escolhidos foram, respectivamente, o livro “Linguagens em Interação – Língua Portuguesa”, escrito por Juliana Vegas Chinaglia, e o livro “Moderna Plus: Linguagens e suas tecnologias (volume 04)”, escrito por Maria Luiza Abaurre, Marcela Pontara e Maria Bernadete Abaurre, ambos publicados pela Editora Moderna no ano de 2020. Os livros são volume único, ou seja, podem ser usados ao longo de qualquer série do ensino médio, estando de acordo à proposta de desenvolvimento de competências e habilidades previstas na BNCC.

A análise descritiva foi guiada por três perguntas-chave: i) o livro trata da variação linguística de forma isolada ou integrada a demais temas do ensino de língua portuguesa? ii) é abordado, no livro didático, o comportamento de fenômenos morfossintáticos do português brasileiro? iii) há discussões sobre as normas sociolinguísticas do PB, o seu distanciamento e o preconceito linguístico? Tais questionamentos são importantes para verificar o cumprimento da BNCC na produção do material didático e, além disso, analisar se os conhecimentos produzidos no âmbito da Sociolinguística estão sendo trabalhados na educação básica.

A primeira pergunta – “o livro trata da variação linguística de forma isolada ou integrada a demais temas do ensino de língua portuguesa?” – foi inicialmente pensada por Lima (2016). Segundo o autor, muitos livros didáticos apresentam a temática da variação de maneira isolada, em um capítulo separado das demais temáticas que envolvem o estudo da linguagem. Esse isolamento faz com que o assunto seja abordado como algo isolado dos demais usos da língua ou restrito a

contextos de oralidade. Assim, torna-se importante analisar não só se há a presença da variação linguística no livro didático, mas também como acontece essa abordagem.

A pergunta segunda – “é abordado, no livro didático, o comportamento de fenômenos morfossintáticos do português brasileiro?” – serve para verificar se, no material didático, há incentivos à reflexão sobre a realidade sociolinguística do PB. Como foi visto na seção 02, o português brasileiro apresenta padrões morfossintáticos que destoam do comportamento previsto pela norma-padrão. Além disso, é nesse nível da língua que há um número elevado de regras prescritivas presentes em gramáticas tradicionais. Desse modo, a compreensão do distanciamento entre as normas de uso do PB e a norma-padrão é importante para o alcance da potencialidade comunicativa dos estudantes de adequação linguística.

A terceira pergunta – “há discussões sobre as normas sociolinguísticas do PB, o seu distanciamento e o preconceito linguístico?” – foi constituída a fim de analisar como os estudos sociolinguísticos estão sendo levados em consideração na produção de material didático para o ensino médio. Na seção 02, foram apresentadas e justificadas três contribuições dos estudos sociolinguísticos para o fomento de mudanças no ensino de língua portuguesa: a existência de diferentes normas linguísticas, a relação da língua com a sociedade e o preconceito linguístico existente no Brasil. Embora existam várias outras contribuições da Sociolinguística ao ensino de português, a análise se concentrará nos três aspectos mencionados.

Cada pergunta será respondida individualmente, a partir da análise dos dois livros didáticos escolhidos. A análise realizada no livro específico de língua portuguesa será exposta na subseção seguinte. Inicialmente, apresenta-se uma descrição da organização do material e, posteriormente, descrevem-se as análises realizadas a partir das perguntas-chave.

4.1 A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO MORFOSSINTÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO “LINGUAGENS EM INTERAÇÃO”

O livro “Linguagens em Interação – Língua Portuguesa”, publicado pela Editora Moderna e escrito por Juliana Chinaglia (2020), é dividido em seis unidades, cada qual com dois capítulos subdivididos em sete seções, expostas no Quadro 02 a seguir.

Quadro 02 – Organização do livro “Linguagens em Interação – Língua Portuguesa”.

| Seção | Função |
|-----------------------------|--|
| <i>Vamos conversar?</i> | Promover uma reflexão sobre o conteúdo a ser abordado no capítulo. |
| <i>Usos da língua</i> | Analisar aspectos da sintaxe do português, articulado com a compreensão e a produção textual. |
| <i>Intertextualidade</i> | Promover a construção de conhecimentos por meio de diferentes textos. |
| <i>Hora da leitura</i> | Apresentar textos de diferentes gêneros textuais. |
| <i>Ampliando a conversa</i> | Propor atividades como debates, seminários e criações artísticas relacionados a questões discutidas anteriormente. |
| <i>Produção de texto</i> | Propor criação de textos de gêneros diversos, com atividades de textualização, avaliação e reelaboração. |
| <i>Enem e Vestibulares</i> | Propor resolução de questões presentes em exames nacionais de larga escala. |

Fonte: Chinaglia (2020), com adaptações.

Cada unidade está envolvida em um tema contemporâneo transversal (TCT) sugerido pela BNCC (meio ambiente, ciência e tecnologia,

multiculturalismo, cidadania e civismo, economia e saúde). Além disso, nota-se a presença de atividades em distintas modalidades de uso da língua (oral e escrita), bem como a proposição de atividades de leitura, interpretação e produção textual ao longo de toda a unidade. De acordo com a função de cada seção, espera-se que a seção “Usos da língua” apresente reflexões sobre a realidade linguística do português brasileiro, de maneira articulada às demais sessões do livro. O material didático foi analisado a partir das três perguntas-chave listadas anteriormente.

No que diz respeito à primeira pergunta-chave – “o livro trata da variação linguística de forma isolada ou integrada a demais temas do ensino de língua portuguesa?” – observa-se que a variação linguística aparece de forma diluída em diferentes unidades e capítulos. Há a presença de construtos teóricos sobre o tema em partes diferentes do material, como, por exemplo, no primeiro capítulo do livro, intitulado “Identidade e autoconhecimento”, e no capítulo 09, intitulado “Saúde e bem-estar”. Assim, nota-se a interação do assunto a distintos temas transversais. De forma geral, todas as menções a aspectos relacionados à variação linguística aparecem na subseção “Analisando a linguagem do texto”, sempre associado à seção “Hora da leitura”, em que se desenvolvem questões relacionadas ao português brasileiro e a seu uso. Apesar de existir uma seção específica para discutir a língua em contexto de uso – seção “Usos da língua” – seu espaço é majoritariamente voltado à exposição de regras gramaticais pertencentes à norma-padrão (cf. Figura 1), com perguntas descontextualizadas.

Figura 1 – Comparação da análise linguística nas seções “Usos da língua” e “Analisando o texto”.

USOS DA LÍNGUA

Sintagmas da oração

Releia o período extraído de “Taboão de Palmares” e responda às atividades a seguir.

Gente da pele preta que tem o suor como marca registrada no rosto.

1. O período acima é simples ou composto? Explique.
2. Identifique o sujeito e o predicado da oração.

Analisando a linguagem do texto

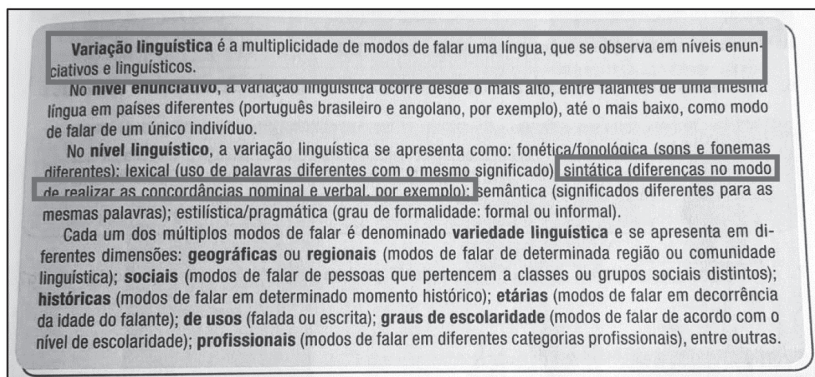
1. Releia este trecho do conto “A avó, a cidade e o semáforo”, de Mia Couto.
A mim me tinha cabido um prémio do Ministério. Eu tinha sido o melhor professor rural. E o prémio era visitar a grande cidade. Quando, em casa, anunciei a boa nova, a minha mais-velha não se impressionou com meu orgulho.

- a. Que usos da língua diferentes do português brasileiro você nota nesse trecho?

Fonte: Chinaglia (2020, p. 40 e p. 265), com adaptações.

As conceitualizações sobre a variação linguística são expostas em forma de “box”, o qual, segundo a autora, serve para sistematizar o conteúdo estudado e apresentar conceitos (CHINAGLIA, 2020). No primeiro capítulo do livro, é apresentado o conceito de variação linguística e seus níveis de atuação (nível enunciativo e linguístico), incluindo o nível sintático da língua. Além disso, são brevemente apresentadas as dimensões sociais relacionadas à variação na língua: dimensões geográfica, social, histórica, etária, de uso, escolaridade e profissional.

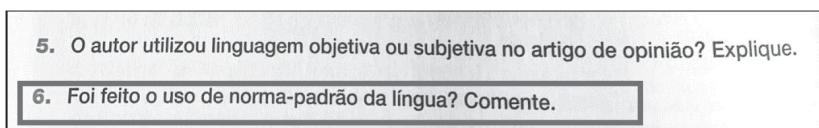
Figura 2 – Informações sobre variação linguística presentes no livro “Linguagens e Interação – Língua Portuguesa”.



Fonte: Chinaglia (2020, p. 27).

À exceção dos capítulos 01 e 09, anteriormente mencionados, nas demais partes do livro didático, há apenas perguntas a respeito da utilização (ou não) da norma-padrão no texto em análise, principalmente na seção “A hora da leitura”. Embora essa observação seja relevante, não há necessariamente, nessa pergunta, reflexões do que seja a norma-padrão e do seu uso em sociedade (Figura 3).

Figura 3 – Pergunta sobre o uso de norma-padrão no livro “Linguagens em Interação – Língua Portuguesa”.



Fonte: Chinaglia (2020, p. 188)

Quanto à segunda pergunta – “é abordado, no livro didático, o comportamento de fenômenos morfofossintáticos do português brasileiro?”

– notou-se que, no livro, há poucas menções a fenômenos linguísticos associados ao uso do português brasileiro, sobretudo em nível morfosintático. Apenas no capítulo 09, na seção “Usos da língua”, a partir da conceitualização de regras prescritivas de concordância nominal, é que a ausência de marcação de plural no substantivo integrado a um sintagma nominal (comportamento frequente no PB) é apresentada. Pede-se ao estudante que descreva o comportamento desse fenômeno e que responda por qual interlocutor e em qual modalidade de uso (fala ou escrita) esse padrão poderia ser encontrado e considerado adequado.

Figura 4 – Análise de comportamento morfosintático de fenômenos linguísticos do PB no livro “Linguagens em Interação – Língua Portuguesa”.

6. Você acabou de ler um trecho, na modalidade escrita, como um bom exemplo da regra básica de concordância nominal. Observe, a seguir, a concordância nominal em orações reescritas do mesmo trecho e responda às questões seguintes.

I – As casa colonial bem equipadas tinham latrinas com fossas séptica.
II – As casa colonial bem equipada tinham latrina com fossas séptica.

a. Como se dá a marca explícita de plural nos sintagmas nominais da oração I?

b. Como se dá a marca explícita de plural nos sintagmas nominais da oração II?

c. Em sua opinião, essas orações, na modalidade falada, seriam ditas por quais interlocutores e em qual situação de comunicação?

d. Na modalidade escrita, em sua análise, em qual situação de comunicação essas construções poderiam ser consideradas adequadas?

Fonte: Chinaglia (2020, p. 245-246).

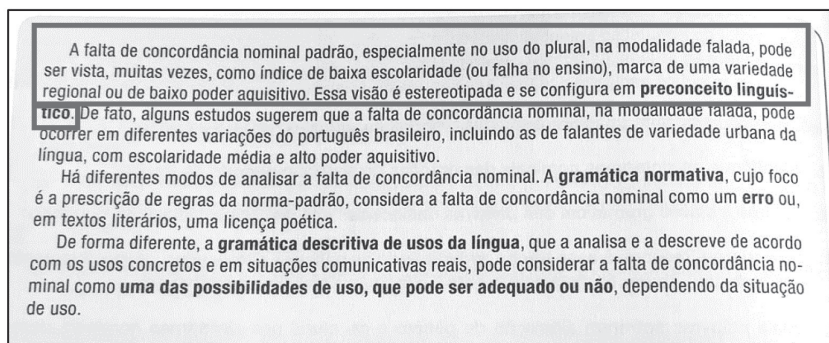
Já em relação à terceira pergunta-chave – “há discussões sobre as normas sociolinguísticas do PB, o seu distanciamento e o preconceito linguístico?” – percebe-se, conforme a Figura 3, que há algumas reflexões sobre o uso ou não da norma-padrão em textos da modalidade escrita, bem como da adequação dessa norma à produção textual em análise. Entretanto, não há menção explícita da existência de outro tipo

de norma linguística ou, até mesmo, de diferentes regras linguísticas presentes no uso do português brasileiro. Sendo assim, não há uma abordagem concisa a respeito do distanciamento das normas sociolinguísticas do PB.

O preconceito linguístico é brevemente abordado no capítulo 09. Ao abordar a ausência de marcação de plural no substantivo que integra um sintagma nominal (cf. Figura 4), o livro didático aponta as diferentes possibilidades de análise desse comportamento linguístico (seja como um erro, a partir da norma-padrão, seja como uma possibilidade de uso, a partir da visão descritiva da língua). Além disso, é mencionado no livro, que esse fenômeno é frequente em falantes de qualquer nível de escolaridade e a visão estereotipada de ser um comportamento linguístico restrito a pessoas de baixa escolaridade é considerado preconceito linguístico.

A subseção seguinte aborda a análise descritiva de um livro didático proposto pela Editora Moderna para o itinerário formativo da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Figura 5 – Abordagem de “preconceito linguístico” no livro Linguagens e Interação – Língua Portuguesa



Fonte: Chinaglia (2020, p. 246).

4.2 A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO MORFOSSINTÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO “LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS”

O livro “Moderna Plus – Linguagens e suas Tecnologias” corresponde a um dos seis volumes produzidos pela Editora Moderna para cumprir a formação do itinerário formativo relativo à área de Linguagens e suas Tecnologias, previsto na BNCC. Escrito por Maria Luiza Abaurre, Marcela Pontara e Maria Bernadet Abaurre, o volume escolhido tem como subtítulo “Linguagem e comportamento: estilos literários, variação linguística, consumo e contracultura” e é dividido em três unidades, compostas por 4 capítulos. Neste volume, segundo as autoras, o interesse principal está no aprimoramento de três das sete competências destinadas à área de Linguagens e suas Tecnologias pela BNCC, incluindo a competência específica que trata de variação linguística (cf. seção 02).

Não há uma subdivisão de capítulos uniforme, de maneira que cada parte do livro é subdividida conforme a necessidade para o desenvolvimento de projetos integradores. Em geral, duas seções são mais frequentes ao longo do material didático: a seção “Você em ação”, cuja proposta envolve uma atividade a ser realizada em equipe pelos alunos, e a seção “Roda de conversa” em que são propostas perguntas que promovem discussões oralizadas. As unidades que compõem o livro foram lidas e analisadas a partir das três perguntas-chave listadas anteriormente.

A primeira pergunta-chave foi constituída da seguinte forma: “o livro trata da variação linguística de forma isolada ou integrada a demais temas do ensino de língua portuguesa?”. O livro “Moderna Plus – Linguagens e suas Tecnologias”, em seu quarto volume, aborda extensamente a variação linguística. O assunto é desenvolvido com profundidade na unidade 03, com um grande espaço destinado à discussão e conceptualização da temática. Não foram encontradas menções à variação linguística nas demais unidades do material didático.

Na terceira unidade do livro em análise, há a definição teórica de termos como variedade linguística e variedades sociais. Além disso, há um espaço considerável destinado a tratar da variação dialetal no Brasil, com a discussão de um mapa linguístico brasileiro (Figura 6).

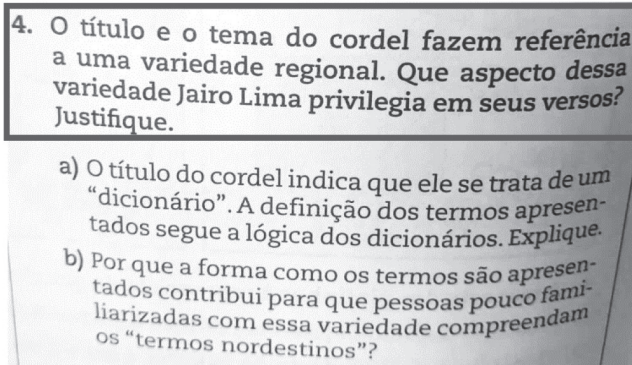
Entretanto, a temática é tratada de maneira isolada. Há apenas a proposta da produção de um meme contendo uma variação regional (gênero textual disseminado pela internet e constituído, geralmente, por uma alteração humorística de algum outro gênero ou situação comunicativa de grande alcance social, principalmente no universo digital) e uma proposta de discussão da relação entre variação regional e a literatura de cordel (Figura 7), que envolvem outras áreas do conhecimento, mas estão condensadas em uma única unidade do livro didático.

Figura 6 – Mapa da divisão dialetal no Brasil no livro “Moderna Plus – Linguagens e suas Tecnologias”



Fonte: Abaurre, Pontara e Abaurre (2020, p. 111).

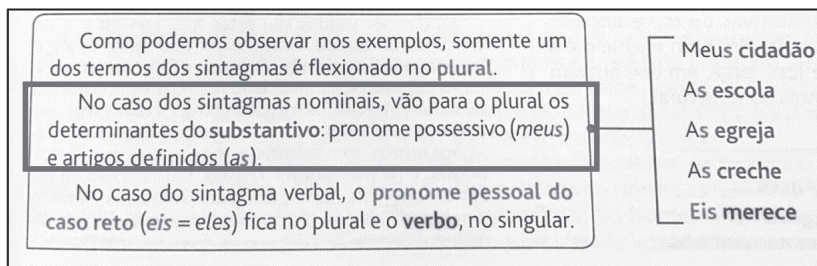
Figura 7 – Abordagem da variação linguística na literatura de cordel.



Fonte: Abaurre, Pontara e Abaurre (2020, p. 116).

Com relação à segunda pergunta-chave – “é abordado, no livro didático, o comportamento de fenômenos morfossintáticos do português brasileiro?” –, percebe-se uma maior inserção de fenômenos morfossintáticos do português brasileiro que no livro específico de língua portuguesa. Embora as autoras tenham destinado mais espaço para a variação fonético-fonológica (sobretudo sobre o “sotaque brasileiro”), há uma importante discussão, no material, sobre a ausência de marcação de plural em sintagmas nominais, realizada a partir da interpretação de uma tirinha e da explicação do comportamento do fenômeno (Figura 8), que é contextualizado para fomentar a discussão sobre estereótipos linguísticos e variedades estigmatizadas do PB.

Figura 8 – Apresentação de um padrão linguístico da concordância nominal no PB.



Fonte: Aburre, Pontara e Aburre (2020, p. 109).

Um outro fenômeno morfofossintático apresentado no livro didático é a ausência de artigo diante de nome próprio, inserido no material também para fomentar a discussão de estereótipos linguísticos. A partir de uma crônica, o livro se propõe a discutir a relação entre variedade regional, variação linguística e preconceito linguístico. Além de descrever o fenômeno, as autoras ainda apresentam brevemente resultados linguísticos a respeito de seu uso: “O uso de artigo definido antes de nomes próprios é, na verdade, um fenômeno variável. Estudos já feitos por linguistas confirmam que (...) é menos usado nos Estados do Nordeste, mas não significa que não seja utilizado” (ABAURRE, PONTARA, ABAURRE, 2020, p. 115).

A terceira pergunta-chave proposta para a análise do material didático foi formulada da seguinte maneira: “há discussões sobre as normas sociolinguísticas do PB, o seu distanciamento e o preconceito linguístico?”. Durante toda a terceira unidade do livro, as autoras trazem reflexões importantes sobre a construção e a idealização de normas sociolinguísticas no português brasileiro. Ao mencionar a ausência da marcação de plural em sintagmas nominais, por exemplo, as autoras comentam que “o português considerado padrão é aquele mais próximo

da variedade falada pelas elites sociais e econômicas, o que não é um mero acaso. A relação entre língua e poder sempre existiu em todas as sociedades que buscaram a normatização linguística” (ABAURRE, PONTARA, ABAURRE. p. 110). Na apresentação desse mesmo fenômeno, há ainda, uma menção ao distanciamento das normas sociolinguísticas: “no entanto, é evidente que há uma regra sendo seguida por quem fala dessa maneira. Ela é diferente daquela prescrita pela norma-padrão, mas não pode ser considerada errada. Apenas não é adequada para uso em contextos formais” (ABAURRE, PONTARA, ABAURRE, p. 110). Dessa forma, propõe-se, ao estudante, a compreensão da relação entre linguagem e sociedade, bem como da existência de diferentes normas sociolinguísticas no PB.

O preconceito linguístico também é bastante comentado e discutido ao longo dessa unidade. Com a discussão de estereótipos linguísticos, sobretudo regionais, por meio de charges, tirinhas e poemas, as autoras apresentam a definição de preconceito linguístico e seu impacto negativo no uso da língua entre aqueles que usam a variedade não prestigiada do PB.

É importante reconhecer que essa opção equivale a outras, mais frequentemente identificáveis, que colaboram para reforçar um olhar preconceituoso em relação a características como a cor da pele, a orientação sexual e a variedade linguística utilizada. Nesse sentido, o preconceito linguístico é tão danoso como qualquer outro e tem como consequências a discriminação e a estigmatização.

Algumas variedades, geralmente aquelas utilizadas por pessoas de pouca escolaridade pertencentes a uma classe social menos privilegiada, costumam ser o alvo preferencial das atitudes discriminatórias. O conhecimento sobre

as variedades linguísticas nos ajuda a ver a variação como um fenômeno natural que caracteriza todas as línguas do mundo. (ABAURRE, PONTARA, ABAURRE, 2020, p.108).

O preconceito linguístico é posto em análise associado a outros tipos de preconceitos, a fim de levar o aluno à compreensão da importância de conhecer as variedades linguísticas para evitar visões estigmatizadas sobre o uso da língua portuguesa e sobre as pessoas que utilizam a norma popular do PB. Outras contribuições dos estudos sociolinguísticos podem ser encontradas ao longo da unidade: a divisão dialetal do Brasil, exemplificação de variações lexicais regionais por meio da apresentação e discussão de cartas linguísticas, além de considerações sobre mudanças gramaticais no português desde o século XVI até os dias atuais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço nos estudos sociolinguísticos permitiu uma ampla compreensão da realidade sociolinguística. Os documentos oficiais que regem a educação brasileira não só levam isso em consideração como consideram essencial a promoção dessa compreensão para o alcance da potência comunicativa dos estudantes. O reconhecimento da diversidade linguística, a capacidade de adequação linguística e o combate ao preconceito linguístico, por meio da identificação das relações de poder estabelecidas entre língua e sociedade, são alguns dos objetos de estudo que devem se fazer presentes no ensino de língua portuguesa segundo a BNCC. As reformas curriculares promovidas no ensino médio, por sua vez, estabeleceram o tratamento desses objetos de estudo em dois momentos: no componente específico de língua portuguesa e no itinerário formativo da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Com o objetivo de compreender como a variação morfofossintática do português brasileiro é abordada a partir da nova reformulação do ensino

médio, analisou-se, neste artigo, dois livros didáticos que integraram o catálogo de livros do Programa Nacional do Livro Didático em 2021: o livro “Linguagens e Interação – Língua Portuguesa”, específico da disciplina de português, e o livro “Moderna Plus – Linguagens e suas Tecnologias”, referente ao itinerário formativo da área de Linguagens, ambos publicados pela Editora Moderna. Três perguntas-chave guiaram a análise descritiva do material selecionado: i) o livro trata da variação linguística de forma isolada ou integrada a demais temas do ensino de língua portuguesa? ii) é abordado, no livro didático, o comportamento de fenômenos morfossintáticos do português brasileiro? iii) há discussões sobre as normas sociolinguísticas do PB, o seu distanciamento e o preconceito linguístico?

Após a análise, percebeu-se que o livro específico de língua portuguesa trata da variação linguística de forma mais integrada a outras temáticas de estudo. Entretanto, há pouco espaço destinado à compreensão de fenômenos morfossintáticos do PB e ao debate sobre preconceito linguístico e identificação de normas sociolinguísticas. Apesar de abordar as competências e habilidades previstas na BNCC no que diz respeito à heterogeneidade da língua, o livro destina mais espaço à compreensão de regras da norma-padrão, por meio de questões isoladas e descontextualizadas, mantendo o foco em um único uso do português, ou seja, no uso prescritivo da língua.

Já o livro “Moderna Plus”, apesar de abordar a variação linguística em uma unidade isolada dos demais componentes do material didático, possui um aprofundamento maior nos conceitos teóricos da variação, bem como na análise de fenômenos morfossintáticos do português e no debate sobre o que é o preconceito linguístico. Há, no livro, a apresentação de cartas linguísticas e resultados de pesquisas dialetais do português, promovendo o conhecimento, pelo aluno, de como se realiza uma pesquisa sobre a língua com rigor científico. Ademais, o

livro trata de maneira constante e reflexiva questões como a identificação de normas sociolinguísticas e a relação de poder estabelecida entre língua e sociedade, fazendo com que o estudante reflita sobre as consequências negativas do preconceito linguístico e a necessidade de adequação linguística, sem manutenção ou criação de perspectiva pejorativa sobre as normas sociolinguísticas do PB.

Utilizados em conjunto, os dois livros apresentam uma boa abordagem à temática. Embora não contemple todas as possibilidades de estudo e a complexidade da realidade sociolinguística brasileira, a abordagem promove um importante prenúncio para uma discussão profunda a ser realizada em sala de aula, tendo o livro didático como uma importante ferramenta e o professor como mediador do conhecimento. Alguns desafios impostos pela prática docente, entretanto, podem dificultar o desenvolvimento das competências relacionadas à variação linguística e previstas na BNCC: a carga horária destinada aos itinerários formativos, por exemplo, pode ser assumida por qualquer professor da área de Linguagens (formação em língua inglesa, português, artes ou educação física). Tendo em vista que o aprofundamento maior da variação linguística se encontra no livro destinado ao itinerário formativo da área de Linguagens e suas Tecnologias, não há garantias de que o professor terá a formação adequada para tratar do assunto.

Apesar disso, vê-se, nos livros analisados, a atenção destinada ao estudo da variação linguística e a tentativa de cumprir com o desenvolvimento das competências e habilidades conforme a BNCC. A utilização de materiais com tal abordagem possibilita, enfim, o alcance da pesquisa sociolinguística à educação básica, contribuindo para a formação sociocomunicativa dos estudantes brasileiros.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M.; PONTARA, M.; ABAURRE, M. **Moderna Plus:** linguagens e suas tecnologias. São Paulo: Moderna, 2020.

ANTUNES, I. **Aula de Português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018a.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1432. **Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2018b.

CAVALIERE, R. Uma proposta de periodização dos estudos linguísticos no Brasil. **Alfa**, São Paulo, v. 1, n. 45, p. 49-69, dez. 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4185/3783>. Acesso em: 23 set. 2022.

CHINAGLIA, J. **Linguagens em Interação:** Língua Portuguesa. São Paulo: IBEP, 2020.

COELHO, I.; GORSK, E.; SOUZA, C.; MAY, G. **Para conhecer:** sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2015.

- CRISÓSTOMO, M. T. **O livro didático de língua portuguesa: usos e contribuições para o ensino**. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2013. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/dissertacao_final_-_moniqueteixeira_030920191556.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.
- DUARTE, M. E. A remarcação em curso no valor do parâmetro do sujeito nulo. **Cadernos de laAlfal**, n. 12, v. 2, p. 71-99, 2020. Disponível em: https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/12_2_cuaderno_005.pdf. Acesso em 23 set. 2022.
- FARACO, C. A. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- FREITAG, R. Uso, crença e atitudes na variação na primeira pessoa do plural no Português Brasileiro. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online]. v. 32, n. 4, pp. 889-917, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-44506992907750337>>. Acesso em 23 set. 2022.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LIMA, R. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, M.; VIEIRA, S.; TAVARES, M. **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 81-114.

LOPES, C. R. S. **A inserção de 'a gente' no quadro pronominal do português.** Frankfurt amMain/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 2003.

LUCCHESI, D.; RIBEIRO, I. Teorias da estrutura e da mudança linguísticas e o contato entre línguas In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. **O português afro-brasileiro.** Salvador: EdUFBA, 2009, p. 331-372.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas:** a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MATTOS E SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2004.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

NEVES, M. H. M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SAUSSURE. F. **Curso de linguística geral.** 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SOARES, M. B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. **Revista de Educação da AEC,** Belo Horizonte, v.25, n.101, p. 9-26, 1996.

TARALLO, F. A. **Pesquisa Sociolinguística.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

VIEIRA, S. **Colocação pronominal nas variedades europeia, brasileira e moçambicana: para a definição da natureza do**

clítico em português. 2002. 441 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

VIEIRA, S. R.; FREIRE, G. Variação morfofossintática e ensino de Português. In: MARTINS, M.; VIEIRA, S.; TAVARES, M. A. (orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014, p. 81-114.

VITÓRIO, E. G. de S. L. A. Crenças e atitudes linguísticas quanto ao uso dos pronomes ‘nós’ e ‘a gente’ na cidade de Maceió/AL.

Matraga – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, [S.l.], v. 24, n. 40, abr. 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/26878>>. Acesso em: 23 set. 2022.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

“CADA UM FALA COMO QUEM É”: A MORFOSSINTAXE À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda¹
Janine Araújo da Silva²

1. PARA COMEÇO DE CONVERSA, “OS HOMENS FAZEM A LÍNGUA...”

Os homens fazem a língua e não a língua os homens (OLIVEIRA, 1536, cap. IV, l. 27-28).

No século XVI, quando a Linguística ainda não era uma disciplina científica – o que só acontece com os estudos segundo o método histórico-comparativo, a partir de fins do século XVIII (FARACO, 2005, p. 128) –, Fernão de Oliveira, dando início à gramaticização do português, com sua *Gramatica da Lingoagem Portuguesa*, de 1536, “traz à tona fundamentos que constituem o carro-chefe da lingüística atual de base empírica” (CALLOU, 2009, p. 126). Noções de variação, de mudança, de condicionamentos extralinguísticos, que se acham na Dialectologia e, mais explicitamente, na Sociolinguística Laboviana, estão presentes na gramática, de caráter descritivista, de Fernão de Oliveira, a qual, em várias passagens, demonstra sua percepção, bastante nítida,

¹ Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (2009). Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: marianafagundes@uefs.br.

² Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2021). Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual de Feira de Santana (bolsista CAPES). Professora da Educação Básica, da rede estadual de ensino da Bahia e da rede municipal de ensino de Feira de Santana (BA). E-mail: janine.profetras2019@gmail.com.

da heterogeneidade das línguas. Conforme ressalta Callou (2009, p. 127), evidenciando o papel pioneiro de Fernão de Oliveira no âmbito dos estudos gramaticais e dos estudos sociolinguísticos,

Embora o tratamento dado hoje a tais questões – de variação e mudança – não seja idêntico e o arsenal teórico-metodológico seja mais sofisticado, a percepção dos fatos é a mesma. De um lado, a unidade da língua, assegurada por um sistema estruturado de oposições e correlações formais; de outro, a diversidade, expressa através de normas de uso – regionais, socioculturais, etárias –, resultantes de um processo histórico.

Essa concepção de língua social, que está na base dos estudos linguísticos menos imanentistas, já defendida por Fernão de Oliveira, em 1536, quando afirma, por exemplo, que “os homens fazem a língua e não a língua os homens” (cap. IV, l. 27-28), é também a concepção de língua que se assume neste capítulo, que tem por objetivo apresentar possibilidades de abordagem, em sala de aula, na Educação Básica, da morfossintaxe segundo pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004).

Dar a conhecer aos estudantes a legitimidade da variação linguística – aqui, a partir da consideração, no campo morfossintático, de diferentes estratégias de preenchimento do objeto direto de terceira pessoa – faz parte da agenda de trabalho do Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa (NELP)³, do Departamento de Letras e Artes (DLA) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que se tem empenhado para um diálogo, cada vez mais produtivo, com a Educação Básica, fazendo chegar às escolas – em formato de produtos educacionais, como cadernos de atividades, audiovisuais, blogs etc.⁴ – resultados de

³ Disponível em: <https://nelpuefs.wordpress.com/>. Acesso em: 20 set. 2022.

⁴ Conferir, entre outros: <https://nelpuefs.wordpress.com/caderno->

pesquisas acadêmicas, como parte do projeto NELP na Sala de Aula e também em parceria com a Ação Linguística na Escola, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da UEFS⁵.

O NELP, afinando-se com Labov (2008 [1972]), com o qual os valores culturais do falante passam a primeiro plano, fomenta o respeito à diversidade linguística (intimamente relacionada à diversidade sociocultural), em defesa da dignidade humana, afinal “Cada hum fala como quem é” (OLIVEIRA, cap. 1, l. 8)⁶.

2. “UM ENSINO DE GRAMÁTICA PERTINENTE PARA A VIDA...”

Um ensino de gramática pertinente para a vida e capaz de ter influência na qualidade de vida das pessoas (nossos alunos) será sem dúvida um ensino de gramática que desenvolva a competência comunicativa do falante, isto é, a capacidade de o falante usar cada vez mais recursos da língua e de forma adequada a cada situação de interação comunicativa (TRAVAGLIA, 2007, p. 18).

Um ensino de gramática que não tem em vista a melhoria da qualidade de vida dos estudantes não é pertinente, como ressalta Travaglia (2007, p. 18); o desenvolvimento da competência comunicativa do falante deve estar na primeira linha do programa de ensino de língua materna,

do-professor/;https://falaepb.wordpress.com/;https://youtube.com/playlist?list=PLj5rJKWcYZxNpFsuGwGEmuau2cJTqocS. Acesso em: 22 set. 2022.

⁵ Conferir mesas redondas da Ação Linguística na Escola, no canal do PPGEL, no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCBF6HpKXIZY4QA0mv9dA6ZA>. Acesso em: 22 set. 2022.

⁶ Conferir o banco de dados sociolinguísticos do NELP, o Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (CE-DOHS), disponível em: <http://www.uefs.br/cedohs/>. Acesso em: 22 set. 2022. Conferir também Santiago *et al* (2021).

favorecendo-lhe envolver-se em diferentes práticas de oralidade e de escrita. A variedade dos recursos linguísticos e das estratégias linguísticas deve ser considerada para uma educação linguística plena, no âmbito da qual o que importa é a adequação da forma linguística ao contexto de uso, com a finalidade de uma interação comunicativa competente.

Substituir os conceitos de ‘certo e errado’ pelos conceitos de ‘adequado e inadequado’ é o que defende a Sociolinguística Educacional – em cujos pressupostos o presente trabalho se baseia –, colaborando para a constituição de “uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos educandos e atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38). Trata-se da pedagogia da variação linguística, que confronta a ditadura da Gramática Tradicional (GT).

Faraco (2008, p. 184) dedica um capítulo de seu livro *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*, à defesa de uma pedagogia da variação linguística; para o autor

O tema é rico para aprofundarmos nossa busca de alternativas pedagógicas que permitam pôr a escola na vanguarda, sensibilizando as crianças e os jovens para a variação e para seus sentidos sociais e culturais; contribuindo para uma reconstrução do nosso imaginário nacional sobre a nossa realidade lingüística e, acima de tudo, combatendo a violência simbólica que ainda atravessa nossas relações sociais.

Quando se defende a variação linguística – e essa complexa temática está prevista em documentos oficiais de diretrizes para o ensino de português⁷ –, não se está defendendo, conforme ressalta Faraco (2008), que “tudo vale na língua”, mas

⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016).

O que as descrições linguísticas efetivamente mostram é que os falantes variam sistemática (e não aleatoriamente) sua expressão e tomam como baliza não um padrão absoluto de correção, mas critérios de adequação às circunstâncias. Nesse sentido, os fenômenos lingüísticos não são relativos, mas relativos às circunstâncias (FARACO, 2008, p. 168).

Sendo assim, parece claro que um ensino de gramática que garanta a ampliação da mobilidade sociolinguística do falante passa, necessariamente, pela postulação da precedência do sociolinguístico sobre o lingüístico, não se concentrando, portanto, apenas no estudo de um objeto autônomo, desvinculado das práticas verbais (RODRIGUES, 1996 [1965]).

3. "A SINTAXE BRASILEIRA VEM SE DEFININDO..."

[...] a sintaxe brasileira vem se definindo desde, pelo menos, o século passado, e hoje tais mudanças se encontram difundidas e são as que marcam as falas correntes de brasileiros [...] (MATTOS E SILVA, 2004, p. 142).

De acordo com Mattos e Silva (2004, p. 142), pesquisas linguísticas vêm demonstrando as diferenças entre o português do Brasil e o português de Portugal, como a de Tarallo (1993), o qual apresenta mudanças na sintaxe brasileira, no final do século XIX. As mudanças referidas pelo autor são: rearranjo do sistema pronominal, abrindo caminho para objetos nulos e mais frequentemente ocorrendo sujeitos lexicais no sistema brasileiro; mudança sofrida pelas estratégias de relativização, como consequência direta da mudança no sistema pronominal; reorganização dos padrões de ordem básica para a ordem estrita SVO e o estreitamento da adjacência na marcação do

caso acusativo; padrões sentenciais em perguntas diretas e indiretas (TARALLO, 1993, p. 70).

Essa proposta de Tarallo, ressalta Mattos e Silva (2004, p. 142),

tem não só grande interesse teórico, como apresenta um alcance fundamental para a questão do ensino do português no Brasil. Se a sintaxe brasileira vem se definindo desde, pelo menos, o século passado, e hoje tais mudanças se encontram difundidas e são as que marcam as falas correntes de brasileiros, mesmo dos de escolaridade alta em situações informais, tornar-se-á muito difícil pelo treinamento escolar – ainda mais pela desqualificação da escola e do percentual de brasileiros que a ela têm acesso – reverter esse conjunto de mudanças inter-relacionadas e consistentes, divergentes da norma-padrão, fundada na gramática do português europeu.

A língua da escola, de padrão lusitanizante, parece, assim, ao estudante brasileiro uma língua estrangeira; um caso de extrema diglossia, segundo Kato (1993, p. 20), essa distância que há entre a fala do estudante e o padrão linguístico que se ensina.

A norma gramatical escolar só é adquirida, afirma Mattos e Silva (2004, p. 143), se o estudante tiver acesso a uma escolaridade de muito boa qualidade, sendo o professor capaz de, com materiais didáticos adequados, abordar, em sala de aula, o *continuum* dialetal brasileiro, desde a norma-padrão até o outro extremo, em que aparecem os usos populares (muitas vezes, estigmatizados), passando pelos usos intermediários, que ocorrem, sem censura, nas falas brasileiras de escolarizados e não-escolarizados.

Essa abordagem a que se refere Mattos e Silva depende de uma boa formação sociolinguística do professor e do domínio por ele da língua-padrão, bem como de materiais que valorizem o pluridialeto-

lismo brasileiro, dando a conhecer a seus estudantes a legitimidade dos diferentes usos linguísticos ao mesmo tempo em que lhes ensina o português escolar.

4. “A APLICAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA PESQUISA EM LINGÜÍSTICA”

O estado atual dos estudos científicos com considerável grau de desenvolvimento, de um lado, e a realidade, muitas vezes infrutífera, do ensino de língua portuguesa, de outro, reclamam a aplicação didático-pedagógica da pesquisa em Linguística (VIEIRA, 2004, p. 253).

Quase 20 anos depois da publicação de Vieira (2004), o discurso pedagógico, se incorporou o tema da variação linguística – entre outros, relativos a metodologias para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita –, ainda está essa incorporação aquém do que é necessário e desejável. Análises de coleções de livros didáticos, como as recentemente realizadas, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UEFS, por Silva (2021) e Santos (2021), evidenciam, por exemplo, que os fenômenos de variação ainda são marginais no ensino de língua materna. De acordo com Faraco e Zilles (2015, p. 9), essa marginalidade se dá “Talvez porque não tenhamos ainda, como sociedade, discutido, suficientemente, no espaço público, nossa heterogênea realidade linguística nem a violência simbólica que a atravessa”.

Foi a partir da década de 1970 que a participação da Linguística nos debates sobre o ensino de português no Brasil passou a ser mais significativa, isto é, materializada em metodologias abrangentes.⁸ Como ressalta Faraco (2008, p. 165-166), Rodrigues (1996[1965]), cujo pionei-

⁸ Conferir, como exemplo, Back (1971).

rismo na construção universitária da Linguística no Brasil é conhecido, atribuiu a essa ciência também a ocupação com o ensino de português. Mas isso não é consensual entre os linguistas. Por exemplo, Castilho (2003, p. 57-58), por um lado, considera fundamental o diálogo entre a Linguística e a Educação:

Se você reflete, você vê a variação toda que se encontra na língua. Como ela não é um objeto monolítico, unitário, não é uma estrutura totalmente indeterminada, não é uma estrutura que não guarda a menor relação com a situação de fala, quando você reflete nessa direção, de fato, a intervenção da linguística no ensino se torna fundamental.

Por outro lado, Borges Neto (2003, p. 47-48), por exemplo, afirma que a Linguística, em sentido estrito, não tem um compromisso com a Educação, embora tenha permitido avanços muito grandes na área educacional:

Não há um compromisso necessário, acho que há um compromisso interessante, um compromisso que resulta de ser a educação uma área em que temos o que dizer. Eu acho inclusive que precisaríamos até ser mais escutados pelos educadores.

Não se nega, entretanto, como se vê, mesmo quando não se defende um compromisso necessário da Linguística com a Educação, que “se há alguém que pode contribuir para a área de línguas, não só língua materna, mas para língua estrangeira, são os linguistas” (KATO, 2003, p. 118) E os linguistas têm contribuído, ainda que encontrem barreiras impostas por ideologias diferenciadas, como destaca Cyranka (2015, p. 32). Aos poucos, tem sido incorporada aos livros didáticos a reflexão sociolinguística, por exemplo, como resultado de discussões

centradas na promoção de avanços na qualidade do ensino da escola básica. Segundo a autora,

De fato, já é exigência do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que se insiram nos livros didáticos alguma atividade relativa à questão da variação linguística. O que temos visto, no entanto, ainda representa muito pouco frente à complexa questão que esse tema propõe. De fato, entram em jogo aí aspectos ligados a ideologias diferenciadas, entre elas, a luta pela igualdade, além da necessidade de uma avançada visão do ensino concebido na sua dimensão sócio-histórica (CYRANKA, 2015, p. 32).

Aqui, tendo isso em vista, com o desejo de colaborar para o enfrentamento desse problema – a abordagem, ainda tímida, da variação linguística no ensino de língua materna –, apresentam-se atividades, de natureza morfofossintática, elaboradas segundo os pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional, sobre estratégias para o preenchimento do objeto direto de terceira pessoa (apresentadas, originalmente, em Silva (2021))⁹.

4.1 “EU CONHEÇO ELA HÁ MUITOS ANOS”: O OBJETO DIRETO DE TERCEIRA PESSOA

Um dos traços mais característicos do português do Brasil é o uso de ele (e suas variantes de feminino e plural) como um acusativo (CÂMARA JR., 2004, p. 96, grifo do autor).

Esta subseção apresenta um recorte da pesquisa *A Sociolinguística Educacional e o ensino de língua portuguesa: estratégias de pronominali-*

⁹ Resultados parciais da pesquisa de Silva (2021) encontram-se publicados em Silva (2022).

zação do objeto direto de terceira pessoa (SILVA, 2021), desenvolvida no âmbito do PROFLETRAS/UEFS, entre 2019 e 2021. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e de base documental e bibliográfica, com reverberações para o Ensino Fundamental II da Educação Básica.

No que tange à base documental, foram avaliadas, quanto ao tratamento da variação e mudança linguísticas, a partir de roteiro (adaptado) proposto por Bagno (2007), duas coleções de livros didáticos (LD) adotadas pelo Centro de Educação Básica (CEB-CSU), escola pública da rede municipal de Feira de Santana, Bahia, a saber: a) *Português linguagens*, 6º ao 9º ano, 9ª edição reformulada, de 2015, e o volume de 8º ano, edição de 2006; b) *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, 6º ao 9º ano, edição de 2018. Esta última coleção somente passou a ser utilizada no CEB-CSU, em abril de 2021, após o retorno às aulas presenciais. Quanto à base bibliográfica, a pesquisa ancora-se na Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004) e traz uma breve revisão de literatura¹⁰ sobre o objeto de estudo (pronomes lexical ou *ele* acusativo).

As pesquisas pioneiras empreendidas por Tarallo (2018 [1983]) foram substanciais para diagnosticar a emergência de uma gramática genuinamente brasileira, pois revelam diferenças significativas entre o português brasileiro (PB) e o português europeu (PE). Dentre tais diferenças, destaca-se a reestruturação do sistema pronominal. E um dos fenômenos que caracterizam essa gramática brasileira, conforme Câmara Jr. (2004, p. 96, grifo do autor), é justamente “[...] o uso de *ele* (e suas variantes de feminino e plural) como um acusativo”. Essa estratégia, apesar de fazer parte dos usos linguísticos de brasileiros de variados graus de escolarização, ainda é considerada estigmatizada, especialmente quando contraposta à estratégia de uso dos clíticos (o/a/

¹⁰ Cf. Tarallo (2018 [1983]) [1985]; Tarallo; Duarte (1988); Duarte (1989); Cyrino (1990; 1994; 1999; 2018); Galves (2001; 2018).

os/as), socialmente prestigiada e qualificada pela tradição gramatical escolar como regra a ser seguida. Além dos usos mencionados, estudos linguísticos apontam outras duas possibilidades para o preenchimento/não preenchimento do objeto direto de terceira pessoa: a categoria vazia (ou objeto nulo), estratégia mais amplamente empregada pela maioria dos falantes brasileiros¹¹; e o sintagma nominal lexical pleno. Mattos e Silva (1996) destaca os seguintes exemplos, a partir de Tarallo e Duarte (1988):

(1a) Eu conheço *a Maria* há muitos anos.

(1b) Eu conheço *ela* há muitos anos.

(1c) Eu conheço \emptyset há muitos anos.

(1d) Eu *a* conheço há muitos anos.

(TARALLO; DUARTE, 1988, p. 49-50, *apud* MATTOS E SILVA, 1996, p. 66, grifos da autora).

O exemplo (1a) traz *a Maria* como sintagma nominal lexical pleno em posição de objeto direto de terceira pessoa. (1b) revela a presença do pronome lexical acusativo *ela*. (1c) representa a categoria vazia (objeto nulo), estratégia preferida dos informantes, correspondendo, segundo dados apresentados pelos pesquisadores, a, aproximadamente, 70% dos usos. E, por fim, (1d) representa a estratégia que, embora menos utilizada pelos falantes (variando de 0% a 6,4% de uso), as escolas insistem em ensinar, sendo assimilada por alguns, justamente em razão dos esforços do ensino formal.

A escolha do pronome lexical acusativo, estratégia estigmatizada, como objeto de estudo da pesquisa decorreu da análise preliminar de 81 redações de estudantes do CEB-CSU que, em 2019, cursaram o 7º

¹¹ Cf. Tarallo (2018 [1983] [1985]), Tarallo e Duarte (1988), Duarte (1989), Cyrino (1990, 1994, 1997, 2018) e Galves (2001, 2018).

ano do Ensino Fundamental II, os quais passaram a integrar as classes de 8º ano, em 2020. Essa investigação prévia possibilitou a identificação da presença do fenômeno variável em 47 dos textos avaliados, um total bastante significativo de 58% de ocorrências. Além disso, a análise das coleções de LD permitiu a identificação de lacunas quanto ao tratamento da variação e mudança linguísticas e, em especial, quanto à abordagem do pronome lexical e das demais estratégias de preenchimento/não preenchimento do objeto direto de terceira pessoa. Quando muito, verifica-se apenas a presença do fenômeno variável, conforme exemplo extraído do LD *Português linguagens*, volume de 8º ano, edição de 2006 (cf. *Figura 1*):

Figura 1 – *A língua em foco*: Questão 8 – Exemplo de estratégia de pronominalização.

Leia a tira a seguir, de Ziraldo, e responda às questões de 6 a 8.

(O Menino Maluquinho – As melhores ázns. Porto Alegre: L&PM, 1995. p. 42.)

6. O Menino Maluquinho e seus amigos vão ao cinema. No 2º quadrinho, eles opinam sobre o filme visto. Na fala das personagens aparecem três formas verbais: **adorei**, **morri**, **chorei**. Qual é o tipo de sujeito dessas formas verbais? *sujeito desinencial (eu)*

7. Há, na tira, duas orações cujos sujeitos são indeterminados. Quais são elas? *"quando afogaram ele" e "e ainda dizem que é filme de terror"*

8. A situação mostrada na tira é informal e, por isso, as personagens utilizam uma linguagem coloquial. Como ficariam as frases a seguir caso a situação exigisse o emprego da variedade padrão formal?

a) Cê viu o Jason? *Você viu o Jason?* b) "Quase chorei quando afogaram ele!" *Quase chorei quando o afogaram!*

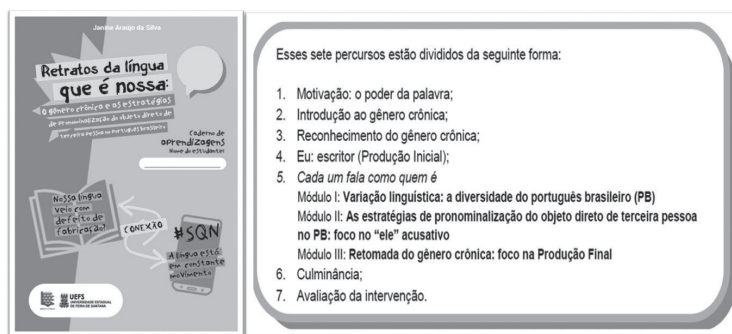
Fonte: Cereja e Cochar (2006, p. 32)

O exemplo apresentado repete-se na edição de 2015, desta vez, à página 31. Todavia, conforme se observa, não há uma discussão aprofundada a respeito do uso do pronome lexical (*ele* – cf. *Figura 1*) ou

mesmo do sintagma nominal (*o Jason* – cf. *Figura 1*) como estratégias possíveis no PB para o preenchimento do objeto direto de terceira pessoa, em oposição ao clítico padrão defendido pela tradição gramatical. O LD, ao solicitar que o estudante reescreva as frases em que esses fenômenos variáveis aparecem, prioriza, no exercício proposto, “o emprego da variedade padrão formal”, indicando apenas que os usos dos personagens dos quadrinhos de Ziraldo fazem parte de “uma linguagem coloquial”, sem maiores esclarecimentos sobre o fato.

Por essa razão, para suprir as lacunas identificadas nos LD e contribuir para a ampliação da competência comunicativa dos estudantes, considerando uma abordagem mais abrangente da variação linguística, vislumbrou-se a necessidade de proceder à elaboração de um material didático complementar, o que culminou na criação do *Caderno de Aprendizagens do Estudante*, intitulado *Retratos da língua que é nossa: o gênero crônica e as estratégias de pronominalização do objeto direto de terceira pessoa no português brasileiro*, como produto da pesquisa, conforme *Figura 2*, a seguir:

Figura 2 – Capa do *Caderno de Aprendizagens do Estudante* e distribuição dos *percursos formativos*.



Fonte: Silva (2021, p. 299-301)

Esse *Caderno de Aprendizagens* foi produzido com o intuito de apresentar uma proposta de intervenção pedagógica (DAMIANI, 2013), a partir da sistematização de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; BARREIROS; SOUZA, 2015), elaborada para a didatização do gênero crônica, “escolhido [...] por se tratar de texto que, embora escrito, se aproxima da linguagem do cotidiano e, por isso mesmo, pode viabilizar, no espaço da sala de aula, a percepção da heterogeneidade característica da língua” (SILVA, 2021, p. 56). Ademais, por ser um texto de menor extensão, permite ao professor executar, em classe, no tempo da aula, as atividades planejadas, favorecendo, assim, o acompanhamento mais próximo das produções textuais dos estudantes. As etapas da sequência didática (SD) planejada podem ser observadas a partir do detalhamento dos *percursos formativos* listados na *Apresentação do Caderno de Aprendizagens do Estudante*, conforme *Figura 2*.

Silva (2021, p. 257-279) apresenta o detalhamento de todas as etapas da SD planejada, desde a exegese da pesquisa aos estudantes, pais e demais membros da comunidade escolar, até a culminância e avaliação final da intervenção pedagógica.

As etapas de produção textual correspondem a um estágio de suma importância para a intervenção, pois, de posse da primeira escrita, o professor e sua classe terão em mãos um relevante *corpus* para proceder à análise linguística/semiótica e verificar a presença de fenômenos em variação característicos do PB, do mesmo modo que se processou a escolha do objeto de estudo da pesquisa. Esse procedimento segue a ideia preconizada por Geraldi (2011), segundo a qual, para um ensino produtivo de língua portuguesa, deve-se realizar a análise de textos dos próprios estudantes, ao invés de verificar simplesmente textos de autores renomados da literatura ou, ainda, frases artificiais e desconectadas de qualquer contexto real de interação sociocomunicativa. Cabe lembrar que o trabalho de produção textual deve ser compreendido como um

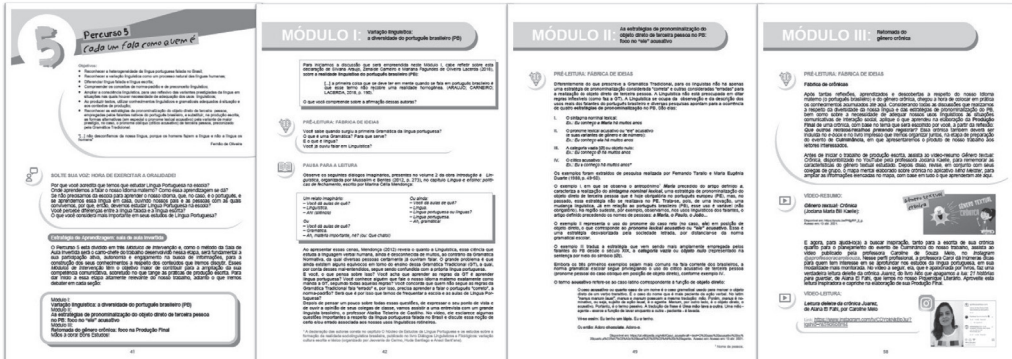
processo que envolve checagem de conhecimentos e leituras prévias, planejamento (projeto de texto), esquematização de ideias (rascunho), organização das ideias (versão inicial), revisão – que pode ser realizada pelo autor do texto ou por outros leitores/colegas de classe ou professor – e edição (versão final)¹².

Feita a primeira produção escrita, inicia-se a aplicação dos módulos de intervenção, que se afinam com o reconhecimento da variação linguística (cf. *Figura 3*).

No *Caderno de Aprendizagens*, o quinto percurso formativo, responsável por essa etapa, recebe o título *Cada um fala como quem é*, reflexão proposta, em 1536, por Fernão de Oliveira, considerado o primeiro gramático da língua portuguesa. O percurso divide-se em três módulos (cf. *Figura 3*): I) *Variação linguística: a diversidade do português brasileiro (PB)*; II) *As estratégias de pronominalização do objeto direto de terceira pessoa no PB: foco no “ele” acusativo*; III) *Retomada do gênero crônica*. Nessa fase, pretende-se levantar discussões embasadas nos pressupostos da Sociolinguística Educacional para implementação de uma pedagogia da variação linguística, de modo a refletir sobre os fenômenos em variação, observáveis nas produções dos estudantes, a fim de valorizar sua expressão (sobretudo a escrita), reconhecendo-a como própria de seu idioma materno, e de habilitá-los a ampliar o seu arcabouço linguístico, a partir do reconhecimento de outras estratégias de preenchimento/não preenchimento do objeto direto de terceira pessoa, inclusive daquela preconizada pela norma-padrão.

¹² Para verificar o detalhamento das etapas desse processo de produção textual, recomenda-se conferir o *Percurso 4* do *Caderno de Aprendizagens do Estudante*, de Silva (2021, p. 34-40) ou acessar o material digital disponível em: <https://falaepb.files.wordpress.com/2021/07/capa-35-41.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

Figura 3 – Módulos de Intervenção do Caderno de Aprendizagens de Silva (2021).



Fonte: Silva (2021) (*Caderno de Aprendizagens do Estudante*, p. 41, 42, 49 e 58).

O percurso traz, inicialmente, alguns objetivos a serem alcançados pelos estudantes. Destacam-se aqui os principais, a saber: a) Reconhecer a heterogeneidade que caracteriza o PB; b) Reconhecer a variação linguística como um processo natural concernente às línguas humanas; c) Compreender as diferentes normas linguísticas, incluindo o conceito de norma-padrão, e as implicações do preconceito linguístico; d) Ampliar a consciência linguística, para uso crítico, reflexivo, produtivo e adequado da língua materna em diferentes situações e contextos de interação sociocomunicativa; e) Reconhecer e empregar diferentes estratégias de preenchimento/não preenchimento do objeto direto de terceira pessoa e habilitar-se a fazer uso da estratégia padrão, em contextos de escrita, quando a situação o exigir e/ou quando for do interesse do estudante.

Para ilustrar, serão detalhadas, a seguir, amostras de atividades apresentadas no *Percurso 5* do referido *Caderno de Aprendizagens*. Cabe salientar que essa etapa formativa, assim como as demais, está


pautada na aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA)¹³, destacando-se, nesse percurso, o método da Sala de Aula Invertida¹⁴, no qual os estudantes “levam para a classe suas dúvidas, considerações e inquietações sobre o que foi estudado previamente”, tendo em vista que “o tempo destinado ao encontro entre professores e estudantes torne-se mais produtivo, porquanto as aulas não se resumirão a momentos de transmissão de informações da parte do professor, direcionadas aos estudantes” (SILVA, 2021, p. 253). Nessa MAA, o professor orienta, antecipadamente, os discentes sobre quais conteúdos devem estudar, disponibilizando materiais diversos (textos, vídeos, *links* etc.) e estimulando-os a buscarem mais informações a respeito do que será discutido posteriormente. Essa é uma estratégia interessante porque permite ao estudante fazer registros escritos, com maior tranquilidade, seguindo o seu próprio ritmo, e acessar, no momento mais adequado à sua rotina e quantas vezes forem necessárias, os conteúdos que serão trabalhados em classe.

Cada percurso formativo do *Caderno* é encabeçado por um momento de reflexão, a partir do qual os estudantes são convidados a exercitar a oralidade, respondendo a um pequeno número de questionamentos. Trata-se de um momento de socialização de ideias prévias. No quinto percurso, antes de abordar, com maior especificidade e aprofundamento, a variação linguística, a discussão encetada por esses questionamentos gira em torno da aquisição, ensino e aprendizagem da língua portuguesa e, também, sobre as diferenças entre a língua falada e a língua escrita, conforme revela a *Figura 4*:

¹³ Cf. CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.

¹⁴ Cf. BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Afonso Celso da Cunha Serra (Trad.). 1. ed. [Reimp.]. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

Figura 4 – Atividade introdutória do *Percurso 5* – Prática de oralidade



SOLTE SUA VOZ: HORA DE EXERCITAR A ORALIDADE!


- Por que você acredita que temos que estudar Língua Portuguesa na escola?
- Onde aprendemos a falar o nosso idioma materno? Como essa aprendizagem se dá?
- Se não precisamos da escola para aprender o nosso idioma, que, no caso, é o português, e se aprendemos essa língua em casa, ouvindo nossos pais e as pessoas com as quais convivemos, por que, então, devemos estudar Língua Portuguesa na escola?
- Você percebe diferenças entre a língua falada e a língua escrita?
- O que você considera mais importante em seus estudos de Língua Portuguesa?

Fonte: Silva (2021) (*Caderno de Aprendizagens do Estudante*, p. 41)

Após essas reflexões introdutórias, inicia-se o primeiro Módulo da intervenção pedagógica, intitulado *Variação linguística: a diversidade do português brasileiro (PB)*. Nessa etapa, os estudantes devem, em primeiro lugar, refletir sobre os conceitos de gramática e sobre a diferença entre aulas pautadas na GT e aulas sistematizadas a partir de reflexões propostas pela Linguística. Afinal, o que se observa é que, grande parte das vezes, os estudantes sequer ouviram falar sobre a ciência Linguística ou sobre estudos avançados nesse campo (MENDONÇA, 2012) ou no campo da Sociolinguística. Portanto, é crucial o trabalho do professor, no sentido de levar esses conhecimentos para as salas de aula da Educação Básica, especialmente para fundamentar o debate em torno da variação linguística.


Para fomentar a discussão concernente à variação linguística, assente na MAA da Sala de Aula Invertida, o *Caderno de Aprendizagens* traz alguns *links* para que os estudantes acessem, antecipadamente, textos e vídeos sobre o assunto, com discussões promovidas pelo professor Ataliba Teixeira de Castilho e outros pesquisadores de renome, bem como por outros professores atuantes nas mídias digitais (cf. *Figuras 5 e 6*).

Figura 5 – Pausa para leitura e vídeo com a palavra do Prof. Ataliba de Castilho

 **PAUSA PARA A LEITURA**

Ataliba Teixeira de Castilho: o linguista libertário
Um dos precursores dos estudos sobre o português falado no Brasil preza a liberdade dos usuários da língua e critica o apego excessivo dos gramáticos às regras.


Autodenominado caipira por ter nascido em Araçatuba e crescido em São José do Rio Preto, o linguista Ataliba Castilho diverte-se com as mudanças da língua. Uma das mais recentes é a transformação do pronome *que* em palavra variável, como em "Quês pessoas?", identificada em redes sociais por um de seus estudantes de doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Para ele, "ao se esforçarem para que as pessoas obedecem às regras, os gramáticos não viram que estavam dando um cala-boca no cidadão brasileiro". A crítica aos gramáticos não significa que Castilho tenha alguma aversão a normas da língua culta, mas apenas que valoriza os limites geográficos e históricos do idioma.



Disponível em: <https://parabolablog.com.br/index.php/blog/ataliba-teixeira-de-castilho-o-linguista-libertario-parte-2>
Acesso em: 13 abr. 2021.


Professor da Universidade Estadual Paulista (Unesp), de 1961 a 1975, da Unicamp, de 1975 a 1991, e da Universidade de São Paulo (USP), de 1993 a 2006, Castilho coordenou grandes projetos de pesquisa que ajudaram a definir a identidade do português falado no Brasil. O mais recente, o Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB), reuniu 200 pesquisadores de todo o país [...].

Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/ataliba-teixeira-de-castilho-o-linguista-libertario>
Acesso em: 13 abr. 2021.

 **VÍDEO**


Quando se trata de português falado, não existe certo e errado
(Pesquisa Fapesp)

Disponível em: <https://youtu.be/rVKLLzsaCok>
Acesso em: 13 abr. 2021.



Fonte: Silva (2021) (Caderno de Aprendizagens do Estudante, p. 43)

Figura 6 – Vídeos sobre origem e evolução do PB e sobre variação linguística


 **VÍDEO**

Origem da Língua Portuguesa (Profa. Camila Micheletto Pacheco)
<https://www.youtube.com/watch?v=JqXEInVJV3o>

Origem e evolução do Português (Aula Completa) (Bom de Língua - Português e Inglês)
<https://www.youtube.com/watch?v=w-Td8-HIP3ys>


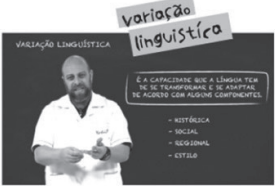
As marcas do português brasileiro (Pesquisa Fapesp)
<https://www.youtube.com/watch?v=0sDuGRKwguY>

45

 **VÍDEO**

Variação Linguística
(Professor Noslen)

Variedades linguísticas
(Thiago Lobo)




Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6RROVvgNolI>
Acesso em: Acesso em: 13 abr. 2021.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X48HFSC2bk>
Acesso em: Acesso em: 13 abr. 2021.

Fonte: Silva (2021) (*Caderno de Aprendizagens do Estudante*, p. 45-46)

Os estudantes são orientados a registrar, em Diário de Bordo (cf. *Figura 7*), todas as considerações e dúvidas que surgirem durante a realização das leituras prévias sobre o assunto e ao assistirem aos vídeos indicados e a outros pelos quais se interessem no tocante à variação e mudança linguísticas no PB. Essas anotações serão importantes para subsidiar, em momento posterior, quando reunidos em classe, as discussões em torno da referida temática.

Figura 7 – Orientações para a escrita no Diário de Bordo



DIÁRIO DE BORDO: HORA DE EXERCITAR A ESCRITA!

- O que você achou de obter mais informações a respeito da origem do nosso idioma materno?
- Não é interessante perceber como as línguas vão se formando e se modificando ao longo do tempo?
- Você acha que a língua portuguesa que falamos e outras línguas pelo mundo afora deixaram de sofrer modificações ou você acha que esses idiomas continuam se transformando?
- Você poderia mencionar algum exemplo de modificações que percebe em seu idioma materno, no uso cotidiano que faz dessa língua?
- Você percebe diferenças entre a língua falada e a língua escrita? Que tipo de diferenças podemos observar entre essas duas modalidades de uso da língua?
- A linguagem que utilizamos na internet, por exemplo, é a mesma que empregamos em outras situações, como ao escrever textos na escola ou mesmo ao falar com outras pessoas em nosso dia a dia?

Refleta sobre esses questionamentos e anote suas considerações. Além disso, procure na internet mais informações a respeito da diversidade do português brasileiro. Informe-se, também, sobre a heterogeneidade da língua e sobre variação linguística. Quais os tipos de variações linguísticas existentes no PB? Busque explicações e exemplificações sobre isso e registre todas as suas descobertas em seu Diário de Bordo. Assista também aos vídeos disponibilizados sobre o assunto e pesquise outros. Na próxima aula, discutiremos sobre tudo isso. Prepare-se para trocar ideias com seus colegas!

Fonte: Silva (2021) (*Caderno de Aprendizagens do Estudante*, p. 46)

O Módulo I é finalizado com a proposição de uma *Roda de conversa sobre variação linguística* (cf. *Figura 8*), na qual os estudantes, de posse dos registros feitos em seus respectivos Diários de Bordo, podem trocar ideias com os colegas e esclarecer dúvidas entre si e com o professor. Nesse momento, devem ser discutidas, mais amplamente, as noções de “adequação” e “inadequação”, em contraposição às noções de “certo” e “errado”, no que se refere aos usos linguísticos. Além disso, é o momento oportuno para o professor ampliar a discussão em torno das normas linguísticas que vigoram na sociedade brasileira. Para tanto, o módulo de estudos respalda-se nas considerações de Mattos e Silva (1996) acerca do assunto.

O Módulo II, intitulado *As estratégias de pronominalização do objeto direto de terceira pessoa no PB: foco no “ele” acusativo*, inicia-se com a apresentação das estratégias de preenchimento/não preenchimento do objeto direto de terceira pessoa, a partir dos exemplos de Tarallo

e Duarte (1988) já referidos no início desta subseção. É importante observar que, a essa altura da intervenção, os estudantes já terão produzido sua crônica inicial, o que, possivelmente, permitirá ao professor, conjuntamente com os estudantes, observar a presença e a frequência de uso das estratégias mencionadas, constituindo-se, assim, importante *corpus* para análise linguística/semiótica, conforme postulado por Geraldi (2011).

Figura 8 – Questões orientadoras para a *Roda de conversa sobre variação linguística*.

Roda de conversa sobre variação linguística

Chegou a hora de dialogar com seus colegas de turma sobre a variação linguística e a diversidade do português brasileiro. Vamos formar um círculo para discutir esse assunto de grande relevância. Vocês podem observar os seguintes tópicos para dar início ao diálogo e podem, de igual maneira, sugerir outros pontos importantes:

- Afinal, o que é variação linguística?
- Quais os principais tipos de variações observados no português falado no Brasil?
- Cite algumas causas dessa diversidade linguística do português brasileiro.
- Vamos falar sobre preconceito linguístico? O que é isso?
- Existe preconceito linguístico na escola? De que forma?
- Qual a sua opinião a respeito da diversidade linguística observada no Brasil? A variação ocorre apenas na fala de pessoas menos escolarizadas?
- Considerando a heterogeneidade própria da nossa língua materna e de todas as línguas humanas, como deve ser o ensino do vernáculo nas escolas?

46

Fonte: Silva (2021) (*Caderno de Aprendizagens do Estudante*, p. 46)


Considerando os elementos identificados na produção inicial dos estudantes e comparando-os aos exemplos apresentados por Tarallo e Duarte (1988), o professor deve, em primeiro plano, explicitar aos estudantes o que representa o caso acusativo, estabelecendo uma comparação entre esse caso latino e a função sintática de objeto direto categorizada pela GT, que também deve ser analisada e discutida nas aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica, porém sob a ótica da Sociolinguística Educacional. Além disso, para as atividades propostas, é interessante

que o professor estimule os estudantes a revisitarem, a partir da GT, as informações a respeito da categoria gramatical dos verbos e dos pronomes pessoais, em especial dos pronomes que, segundo a GT, denominam-se retos e oblíquos. Será necessária também a revisão de conhecimentos da tradição gramatical acerca da predicação ou transitividade verbal, principalmente dos verbos que exigem como complemento um objeto direto. Essa retomada de conhecimentos desse ser feita de modo entrelaçado à análise dos textos produzidos pelos estudantes, conforme sugerem as atividades do Módulo II, ilustradas nas *Figuras 9 e 10*.

Note-se que, nas atividades sugeridas no Módulo II, procura-se conduzir os estudantes a refletirem sobre os conteúdos indicados na GT a respeito do assunto discutido, não para mera identificação e/ou classificação de categorias gramaticais, mas, sim, para verificarem como esses elementos funcionam nos textos produzidos por eles e como essas informações são importantes para revelar a diversidade linguística do PB, desnudando estratégias variadas empregadas pelos usuários da língua, em situações reais de uso.

Além disso, observando-se o enunciado da questão 7, por exemplo, verifica-se que é possível confrontar as normas prescritas pela GT e o que efetivamente ocorre na língua, uma vez que, embora a tradição gramatical proíba o uso de pronomes do caso reto em posição sintática de sujeito, a ocorrência do pronome lexical acusativo evidencia que esse é um fenômeno que faz parte da língua corrente dos brasileiros, correspondendo, portanto, a uma variante que, ao lado de outras, deve ser considerada ao estudar a língua materna.

Figura 9 – Práticas de reflexão e análise linguística.

 PRÁTICAS DE REFLEXÃO E ANÁLISE LINGUÍSTICA

1. Para começar, busque na Gramática Tradicional informações sobre PRONOMES PESSOAIS e VERBOS, para relembra-los esses conceitos:

| CLASSE GRAMATICAL | DEFINIÇÃO | EXEMPLOS |
|-------------------|-----------|----------|
| Pronomes pessoais | | |
| Verbos | | |

2. Identifique em sua Produção Inicial PRONOMES PESSOAIS de 3ª pessoa (do caso reto e do caso oblíquo) e VERBOS.

| | | |
|---|--|--|
| Pronomes pessoais retos de 3ª pessoa | | |
| Pronomes pessoais oblíquos de 3ª pessoa | | |
| Verbos | | |

3. Agora, vamos relembra-los a natureza de alguns verbos. Procure na Gramática Tradicional Escolar informações sobre TRANSITIVIDADE VERBAL e, em especial, sobre VERBO TRANSITIVO.

O que a gramática diz sobre o VERBO TRANSITIVO?

Você percebe que, quando analisamos certos verbos, há espaços relacionados a eles que devem ser preenchidos? É isso, por exemplo, que caracteriza a **transitividade** de um verbo, ou seja, a constatação de que falta alguma informação para complementar o sentido que se pretende expressar com o uso de determinado **verbo**.

Observe o exemplo:

Alguém (sujeito) → QUERER → alguma coisa (objeto)

O verbo QUERER pressupõe ALGUÉM (um SUJEITO) que quer e mais ALGO/ALGUMA COISA (COMPLEMENTO VERBAL/OBJETO) que se quer. Ou seja, o verbo **querer** demanda o preenchimento de duas lacunas: uma associada ao **sujeito** que deseja e outra associada ao **objeto** que é desejado. Sendo assim, de que forma poderíamos preencher esses espaços?

Fonte: Silva (2021) (*Caderno de Aprendizagens do Estudante*, p. 50)

Figura 10 – Práticas de reflexão e análise linguística



PRÁTICAS DE REFLEXÃO E ANÁLISE LINGÜÍSTICA

4. Utilize algumas das palavras a seguir para preencher as lacunas associadas ao verbo QUERER e, na sequência, faça o mesmo com o verbo ENCONTRAR.

João – Maria – amigo – ele – ela – eles – elas – o – a – os – as – boné – doces

- a) _____ quer _____.
b) _____ quis _____.

Observe, agora, o exemplo do verbo ENCONTRAR e faça o mesmo:



- c) _____ encontrou _____ no mercado.
d) _____ encontrava _____ na escola.

5. Tanto o verbo QUERER quanto o verbo ENCONTRAR, nos exemplos mencionados, apresentam a mesma transitividade. De acordo com as normas da Gramática Tradicional, podemos classificar esses verbos como:

- a) Intransitivos
b) transitivos diretos
c) transitivos indiretos
d) transitivos diretos e indiretos

Justifique a classificação indicada:

6. Voltando à sua Produção Inicial, transcreva os trechos de seu texto em que há uso de VERBO TRANSITIVO DIRETO associado a algum PRONOME DO CASO RETO. Observe se o pronome que você empregou está na posição de sujeito ou na posição de objeto (complemento do verbo).

| Trecho da Produção Inicial | Pronome (sujeito) | Pronome (objeto) |
|----------------------------|-------------------|------------------|
| | | |
| | | |
| | | |

7. De acordo com a Gramática Tradicional, um pronome do caso reto pode ocupar a posição de objeto do verbo ou deve exercer a função de sujeito da sentença?

Fonte: Silva (2021) (*Caderno de Aprendizagens do Estudante*, p. 51)

Para auxiliar o professor da Educação Básica a discutir com seus estudantes as diferentes estratégias de preenchimento/não preenchimento do objeto direto de terceira pessoa evidenciadas no PB, levando em conta que os LD não tratam, de maneira apropriada, a questão, o *Caderno de Aprendizagens do Estudante* de Silva (2021) sugere atividades que suscitem, nos estudantes, reflexões acerca de seus próprios usos, a fim de que eles avaliem quais variantes costumam empregar mais comumente, no dia a dia, e quais estratégias são mais adequadas, considerando diversificadas situações comunicativas.

A partir da canção *Meu guri* (cf. *Figura 11*), de Chico Buarque de Holanda, por exemplo, os estudantes podem refletir sobre o emprego do pronome *ele*, tanto em posição de sujeito quanto em posição de objeto (pronome lexical acusativo), sendo este último, conforme anteriormente explicitado, um uso comum no PB, que, todavia, contraria a prescrição da GT.

Embora a GT condene certos usos – como em: “Eu consolo *ele*” (sendo *ele* pronome lexical acusativo, ou pronome reto em posição de objeto direto) – e defenda outros – como em: “Eu consolo-*o*” (sendo *o* clítico (pronome oblíquo átono) recomendado pela GT) –, é importante que o ensino de língua na escola não reproduza, com rigidez, as regras da norma-padrão, mas viabilize a reflexão sobre as diversas possibilidades e estratégias às quais o falante/escrevente costuma/pode recorrer, ao utilizar sua língua materna, de modo a habilitá-lo a decidir se quer ou não, a depender das exigências do contexto, empregar, de maneira consciente, a norma prescrita pela tradição gramatical.

Figura 11 – Práticas de reflexão e análise linguística a partir de canção de Chico Buarque

 PRATICAS DE REFLEXAO E ANALISE LINGUISTICA

Você já ouviu a canção *Meu guri*, de Chico Buarque de Holanda? A letra dessa canção daria uma bela crônica. Vamos ouvi-la?

Agora, preste atenção ao seguinte trecho:

*"Chega no morro com o carregamento
Pulseira, cimento, relógio, pneu, gravador
Rezo até ele chegar cá no alto
Essa onda de assaltos tá um horror
Eu consolo ele, ele me consola
Boto ele no colo pra ele me ninar
De repente acordo, olho pro lado
E o danado já foi trabalhar, olha aí"*



Disponível em: <https://www.rtsdirect.com.br/imagesrc/25256887.jpg?w=70>.
Acesso em: 13 abr. 2021.

10. Ainda sobre trecho da canção de Chico Buarque de Holanda, observe as possibilidades a seguir e assinale aquela que está mais próxima da forma como você fala em seu cotidiano:

a) Eu consolo ele
b) Eu consolo-o
c) Eu consolo meu guri
d) Eu consolo

11. Agora, reescreva os trechos indicados a seguir, em conformidade com a regra de pronominalização preconizada pela Gramática Tradicional Escolar, ou seja, empregue o pronome oblíquo átono de 3ª pessoa para substituir o pronome lexical acusativo (em destaque), adequando, dessa forma, a linguagem da canção à norma-padrão da língua portuguesa:

a) *Eu consolo **ele***

b) *Boto **ele** no colo*

Fonte: Silva (2021) (*Caderno de Aprendizagens do Estudante*, p. 52)

Ao fim dos Módulos I e II, os estudantes são convidados a formar grupos para confeccionar *lapbooks*, por meio dos quais poderão compartilhar com a comunidade escolar os conhecimentos construídos, ao longo desse percurso formativo, sobre variação e mudança linguísticas e sobre o fenômeno variável estudado. Para tanto, são disponibilizados, ao final do Módulo II, alguns *links* de acesso a vídeos que orientam a produção desses livros interativos (cf. *Figura 12*).

Figura 12 – Produção de *lapbooks*: trabalho colaborativo

 **PRODUÇÃO DE LAPBOOKS: TRABALHO COLABORATIVO**

Agora, retome os grupos formados com seus colegas a partir dos tipos de variação linguística estudados e, considerando também o que aprendeu sobre as estratégias de pronominalização e/ou de preenchimento/não preenchimento do objeto direto de terceira pessoa no PB, produza com sua equipe um *lapbook* interativo para apresentar à comunidade escolar essas informações e, especialmente, para incentivar outras pessoas a ampliem sua visão sobre o nosso idioma materno de modo a repudiar toda e qualquer forma de preconceito linguístico. Assista aos vídeos a seguir, para colher dicas de como produzir o seu *lapbook* e acesse o QR Code ou o *link*, para navegar em uma página com inúmeras ideias inspiradoras. Seja criativo(a)! Capriche!

Se ligu nos links! (Para aprender a fazer um *lapbook*)

Conheça um **LAPBOOK INTERATIVO de qualidade!**
(Janaina Spolidorio)
https://www.youtube.com/watch?v=MqkUV_fJCek

 **Lapbook tutorial**

 **Lapbook interativo**

LAPBOOK – Tutorial (Profa Sílvia)
<https://www.youtube.com/watch?v=GfDWrmY7n8>

Tarjeta Cascada | Waterfall Card (Siendo Diferente)
<https://www.youtube.com/watch?v=l8G1tiYoBxk>

 **Tarjeta Cascada**

 **La Pace Lapbook**

LA PACE – Lapbook (Marta Bacco)
<https://www.youtube.com/watch?v=mQICFFQc15Q>

Fonte: Silva (2021) (*Caderno de Aprendizagens do Estudante*, p. 56)

No Módulo III, os estudantes devem revisar as características do gênero crônica e todas as etapas do processo de elaboração do texto, desde o planejamento inicial até a edição, e, a partir de outras leituras e de uma nova proposta de produção textual (cf. *Figura 13*), agora

com foco na produção final, devem construir uma nova crônica, contrapondo-a à primeira escrita. O objetivo principal, nesse momento, a partir da análise contrastiva, é verificar se as aprendizagens a respeito das estratégias de preenchimento/não preenchimento do objeto direto de terceira pessoa foram consolidadas, no sentido de possibilitar aos estudantes um exercício de construção textual mais consciente, inclusive para aplicação da estratégia padrão, caso seja necessário. Ao final desse processo, os estudantes devem, colaborativamente, via *Google Docs*, organizar o livro de crônicas da turma e disponibilizá-lo em rede e em formato impresso, bem como devem planejar e fazer acontecer a Tarde de Autógrafos, para lançamento do livro produzido.

O *Caderno de Aprendizagens*, aqui brevemente ilustrado, encontra-se disponível em rede, no site *Falaê PB*, construído na Plataforma *Wordpress* (cf. *Figura 14*), com acesso livre e gratuito a todos os *percursos formativos* sugeridos.

Esse material foi produzido a partir do entendimento de que a abordagem da variação linguística deve ser uma rotina explorada cotidianamente na Educação Básica, para que os estudantes compreendam, mais amplamente, o seu idioma materno e se reconheçam enquanto falantes competentes dessa língua. A variação linguística não pode ser tratada como conteúdo isolado, restrito a uma série específica, ou abordada de maneira caricatural e preconceituosa. Deve partir de um aparato teórico consistente, pautado em estudos cientificamente construídos, levados às salas de aula em linguagem acessível e adequada ao seu público, favorecendo um imprescindível diálogo entre pesquisa e ensino, a fim de desconstruir mitos e preconceitos difundidos em torno do PB e, assim, contribuir para a promoção de um ensino de língua crítico e significativo, que oportunize a ampliação da competência linguística dos estudantes.

Figura 13 – Proposta de Produção Final

 **PRÉ-LEITURA: FÁBRICA DE IDEIAS**

Fábrica de crônicas

Após tantas reflexões, aprendizados e descobertas a respeito do nosso idioma materno (o português brasileiro) e do gênero crônica, chegou a hora de colocar em prática os conhecimentos acumulados até aqui. Considerando todas as discussões que realizamos a respeito da diversidade da nossa língua e das estratégias de pronominalização e/ou de preenchimento/não preenchimento do objeto direto de terceira pessoa no PB, bem como sobre a necessidade de adequar nossos usos linguísticos às situações comunicativas de interação social, aplique o que aprendeu na elaboração da **Produção Final** de uma crônica, com base no tema que será escolhido por você, a partir da reflexão: **Que outros retratos/retratos pretendo registrar?** Essa crônica também deverá ser incluída no e-book e no livro impresso que iremos organizar juntos, na etapa de preparação do evento de **Culminância**, em que apresentaremos o produto de nosso trabalho aos leitores interessados.

Antes de iniciar o trabalho de produção escrita, assista ao vídeo-resumo **Gênero textual: Crônica**, disponibilizado no YouTube pela professora Jociana Kaelle, para rememorar as características do gênero textual estudado. Depois disso, revise, em conjunto com seus colegas de grupo, o mapa mental elaborado sobre crônica no aplicativo *Mind Meister*, para ampliar as informações elencadas no mapa, com base em tudo o que aprenderam até aqui.

 **VIDEO-RESUMO:**

Gênero textual: Crônica
(Jociana Maria Bill Kaelle);

Disponível em: https://youtu.be/Pfjg9T_3_g
Acesso em: 13 abr. 2021.



E, agora, para ajudá-lo(a) a buscar inspiração, tanto para a escrita de sua crônica quanto para o planejamento do evento de Culminância do nosso trabalho, assista ao vídeo publicado pela professora Caroline de Souza Melo, em seu perfil do Instagram @apropessoracarolsouza. Nesse perfil profissional, a professora Carol dá inúmeras dicas para quem tem interesse em se aprofundar nos estudos da língua portuguesa, em sua modalidade mais monitorada. No vídeo a seguir, ela, que é apaixonada por livros, faz uma verdadeira leitura deleite da crônica Juarez, do livro *Nós que apagamos a luz: 27 histórias para guardar*, de Alana El Fahl, que lemos no nosso Piquenique Literário. Aproveite esta leitura inspiradora e capriche na elaboração de sua Produção Final.

 **VIDEO-LEITURA:**

Leitura deleite da crônica Juarez,
de Alana El Fahl, por Caroline Melo

Link: <https://www.instagram.com/hvCDYekNkBo3u7/lnshh?m=5c262d8d4>



Fonte: Silva (2021) (*Caderno de Aprendizagens do Estudante*, p. 58)

Figura 14 – Página inicial do site *Falaê PB*



Fonte: <https://falaepb.wordpress.com>

5. CONCLUINDO, É ISSO QUE IMPORTA: “UMA ESCOLA MAIS VOLTADA PARA A CIDADANIA...”

A linguística contribuiu para criar as condições para uma escola mais tranquila, mais alegre, e mais voltada para a cidadania.
(ILARI, 2003, p. 109).

Nesses dias, às vésperas das eleições no Brasil (para presidente, governadores, senadores e deputados), muitos brasileiros revisitaram a Constituição de 1988¹⁵, que apresenta, como fundamentos do Estado Democrático de Direito, entre outros, a cidadania, a dignidade da pessoa

¹⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 22 set. 2022.

humana, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação¹⁶. Sabe-se que o preconceito linguístico se alimenta dos preconceitos racial, social, regional etc., e combatê-lo faz parte da luta, que deve ser de todos, pelo respeito à Constituição e aos direitos iguais.

A pequena contribuição que este trabalho traz soma-se aos esforços de tantos linguistas e professores que, há algumas décadas, dedicam-se à elaboração de diretrizes e metodologias de ensino, e materiais, tomando para si o compromisso fundamental com a Educação. Como lindamente disse Ilari (2003, p. 109), com quem se encerra este texto, importa uma escola mais tranquila, mais alegre e mais cidadã.

REFERÊNCIAS

BACK, E. **Prática de ensino de língua portuguesa**. São Paulo: FDT, 1971.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília.

MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 set. 2022.

¹⁶ Conferir o documentário da Rede Globo de Televisão, intitulado *Brasil em Constituição*, disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/brasil-em-constituicao/playlist/brasil-em-constituicao-veja-todos-os-ideos-da-serie-especial-do-jornal-nacional.ghtml>. Acesso em: 22 set. 2022.

BORGES NETO, J. Borges Neto. In: XAVIER, A. C; CORTEZ, S. (Org.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 37-50.

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

CALLOU, D. De Fernão de Oliveira e da (Socio)lingüística. In: ABAURRE, M. B.; PFEIFFER, C.; AVELAR, J. (Org.). **Fernão de Oliveira: um gramático na história**. Campinas: Pontes, 2009.

CARNEIRO, Z. O. N.; LACERDA, M. F. O. (Org.). **CE-DOHS – Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão**. URL: <http://www.uefs.br/cedohs>. Acesso em: 20 set. 2022.

CASTILHO, A. Ataliba de Castilho. In: XAVIER, A. C; CORTEZ, S. (Org.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 51-61.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T.C. **Português linguagens**. 8º ano. 3. ed. São Paulo: Atual, 2006.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. C. **Português linguagens**. 6º ao 9º ano. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 31-51.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ILARI, R. Rodolfo Ilari. In: XAVIER, A. C; CORTEZ, S. (Org.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 97-112.

- KATO, M. *Apresentação*. In: KATO, M; ROBERTS, I. (org.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 15-27
- KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad.: M. Bagno; M^a M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008[1972].
- LACERDA, M. F.; CARNEIRO, Z. O; SANTIAGO, H. S. (Org). **Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa**. URL:<https://nelpuefs.wordpress.com>. Acesso em: 30 set. 2022.
- MARQUES, M. G. **Tour virtual pelo CE-DOHS: Cartas para Vários Destinatários**. Disponível em: <https://youtube.com/playlist?list=PLj5rJKWcYZxNpFsuGwGEmuauc2cJTqocS>. Acesso em: 30 set. 2022
- MATTOS E SILVA, R. V. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina**. São Paulo: Contexto, 1996
- MATTOS E SILVA, R. V. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.
- MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 273-306. 2 v.
- PPGEL UEFS. **Linguística na Escola**. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCBF6HpKXIZY4QAOmv9dA6ZA>. Acesso em: 30 set. 2022.

Rede Globo de Televisão. **Brasil em Constituição**. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/brasil-em-constituicao/playlist/brasil-em-constituicao-veja-todos-os-ideos-da-serie-especial-do-jornal-nacional.ghtml>. Acesso em: 30 set. 2022.

RODRIGUES, A. **Tarefas da lingüística no Brasil**. In: Estudos lingüísticos, 1 (1). São Paulo, 1996[1965]. p. 4-15.

SANTIAGO, H. S.; LACERDA, M. F. O.; BRITO, R. C.; CARNEIRO, Z. O. N. CE-DOHS: um banco de dados sociolingüísticos para a história do português brasileiro. In: **LaborHistórico**, vol 7, número especial, Rio de Janeiro. p. 311-329.

SANTOS, W. S. **Por uma pedagogia da variação lingüística: a sintaxe das relativas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2021.

SILVA, J. A. **Sociolingüística Educacional e Ensino de Língua Portuguesa: estratégias de pronominalização do objeto direto de terceira pessoa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2021.

SILVA, J. A. **Falaê PB**. Disponível em: <https://falaepb.wordpress.com/>. Acesso em: 01 set. 2022.

SILVA, J. A.; LACERDA, M. F. O.; TUY BATISTA, P. S. E. A teoria na prática: a sala de aula como espaço para a pesquisa sociolingüística. In: VILAS BOAS, F. S.; SILVA, O. S. F. **Ensino remoto e formação de professores: construção de novos saberes para os processos educativos**. Campinas: Pontes, 2022. p. 175-204.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além mas no final do século XIX. In:

KATO, M; ROBERTS, I. (Org.). **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. p. 69-106.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática**: ensino plural. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, A.; ASSUNÇÃO, C. **A Gramática da Linguagem Portuguesa de Fernão de Oliveira**: edição crítica, semidiplomática e anastática. Lisboa: Academia de Ciências de Lisboa, 2000.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. São Paulo: Moderna, 2018.

VIEIRA, S. R. O ensino da concordância verbal. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Morfossintaxe e ensino de português**: reflexões e propostas. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras da UFRJ, 2004. p. 233-254.

ZILES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). Introdução. In: **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015. p. 7-18.

DISCURSOS CIENTÍFICOS SOBRE A SINTAXE DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E EDUCAÇÃO BÁSICA

Matheus Oliver Santos Oliveira¹

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, que é um recorte de minha tese de doutoramento (cf. OLIVEIRA, 2022)², discutirei um tema já sobejamente conhecido, no âmbito dos estudos linguísticos: as características do português brasileiro (PB), que são, via de regra, silenciadas ou pouco apresentadas no ensino de língua portuguesa, na educação básica do Brasil. No entanto, aqui, tratarei do referido silenciamento a partir de um debate, infelizmente, pouco realizado: o das ideologias que atravessam os discursos científicos sobre a sintaxe do PB. Estou, para tanto, assumindo que a ciência não passa ao largo de questões políticas. Isto é: tentarei mostrar que todas as ideias sobre língua(s) são, com ou sem intenção e consciência de seus autores, politicamente interessadas. Exatamente por isso, diferentes narrativas sobre o PB levam, inevitavelmente, a diferentes modos por meio dos quais os brasileiros concebem, representam e ensinam/aprendem a sua língua.

Defenderei que a pluralidade de discursos sobre o PB configura um conflito de interesses e de visões, nos termos de Sowell (2012), o que dificulta sobremaneira a proposição de políticas linguísticas

¹ Doutorado em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (2022). Professor da rede privada de Educação Básica. E-mail: m.oliverufba@gmail.com.

² Agradeço imensamente a Tânia Lobo, orientadora da minha tese de doutorado, pela leitura deste texto e pelas sugestões sempre sensatas, e aos historiadores e amigos Djefson Vieira e Nadjane Pereira, pelas contribuições sobre historiografia do Brasil. Os eventuais erros que persistem no texto são, pois, de minha inteira responsabilidade.

que reformem, de modo eficiente e democrático, o ensino de língua portuguesa no Brasil. Afinal, ao longo da história do conhecimento sobre a transplantação dessa língua para solo americano, saímos de um discurso científico que defendia a vitória da língua portuguesa em território hoje brasileiro graças à superioridade cultural de Portugal (cf. SILVA NETO, 1950) para um discurso que vê, na existência de uma norma-padrão, mesmo para a escrita, uma forma de opressão, sobretudo contra a população negra (cf. BAGNO, 2012; NASCIMENTO, 2019; 2021). Entre esses dois extremos, há uma série de outros diferentes discursos, como o que defende que PB e português europeu (PE) já são línguas diferentes, sem, porém, militar por mudanças contra-hegemônicas, por assim dizer (cf. TARALLO, 1993; KATO, 1993; ROBERTS, 1993, 2019; GALVES & KATO, 2019; MATTOS E SILVA, 2004 etc.), e o que defende a necessidade de, no cenário globalizado em que vivemos, lutar por uma gestão política da *língua portuguesa comum* como um ativo econômico no mercado externo (cf. OLIVEIRA, 2013, 2016).

A fim de propor uma conciliação para esses conflitos de visões linguísticas, que podem vir a solapar, a meu ver, a possibilidade de reformas eficientes e democráticas no ensino de sintaxe no Brasil, apresentarei aquilo que se tem chamado de filosofia liberal (cf. RAUCH, 2014; pluckrose; lindsay, 2021) aplicada à Linguística brasileira.

2. O QUE SE DIZ DO PB: CIÊNCIA *VERSUS* SENSO COMUM

Pululam, no senso comum brasileiro, de forma generalizada, duas concepções: a de que todo brasileiro fala apenas português e a de que a língua portuguesa falada no Brasil é uma corrupção do idioma lusitano. A primeira concepção não faz qualquer sentido, vez que, segundo o Inventário Nacional da Diversidade Linguística no Brasil (2010), esse país é um dos mais multilíngues do mundo, apesar de esse multilinguismo ser hoje apenas localizado, a despeito de já ter sido generalizado (cf. MATTOS

E SILVA, 2004). A segunda se assenta numa crença, bastante comum no Ocidente, de que os falantes, ao longo da história, deturpam as suas línguas, visão que, mesmo sendo já há muito problematizada, nos estudos linguísticos, infelizmente, continua em voga, no imaginário popular.

Se, por um lado, entendem-se bem as razões por que esse imaginário popular reproduz desinformação e preconceito quanto a fatos já explicados cientificamente, por outro, é estranho perceber que a *mass media*, muitos intelectuais brasileiros de outras áreas, alheias à Linguística, e até mesmo famosos professores de língua portuguesa reproduzem desinformação e preconceito contra as formas mais típicas do PB³.

Bechara (2011, *apud* LUCCHESI, 2015), por exemplo, o mais prestigiado gramático brasileiro em atividade, chegou a afirmar que há uma confusão entre o que se espera de um cientista e de um professor. Para ele, o cientista (o linguista) deveria estudar a realidade de um objeto, a fim de entendê-lo como ele é, atitude que não caberia em sala de aula, na medida em que o estudante iria à escola em busca de ascensão social, não de compreensão científica sobre os fatos da(s) língua(s). Lucchesi (2015), sensatamente, afirma que essa impressionante ideia do gramático equivale à afirmação de que, no ensino de Biologia, não caberia discutir o darwinismo, devendo a escola ser orientada pelos princípios do criacionismo.

³ É o que mostrei em Oliveira (2022), por exemplo, quando analisei um artigo da jornalista Miriam Goldenberg, publicado pelo jornal Folha de S. Paulo, em que ela afirma que o uso de *a gente*, no Brasil, começou a ser difundido a partir de músicas de Chico Buarque, Ultraje a Rigor e Titãs, ignorando que essa forma pronominal já se implementava por aqui desde o século XIX (cf. LOPES, 2003); uma exposição oral do jornalista Alexandre Garcia, num telejornal da Rede Globo, defendendo que notas 0, no ENEM 2015, evidenciavam que a língua portuguesa estaria se tornando um dialeto no Brasil; várias propagandas de famosos professores de português que explicitavam preconceito linguístico contra as normas populares do PB etc.

Essas ideias obsoletas sobre língua(s) certamente são tributárias de um modo de ser/estar no mundo corolário do discurso da expansão ocidental. Isso significa, na prática, que herdamos, na colonização deste país, saberes que plasmam, até hoje, a generalizada concepção de que um Estado precisa ser monolíngue e de que a língua *boa* é aquela alheia a qualquer *desvirtuamento* perpetrado pelos usos reais.

Em outras palavras, a história sociopolítica da língua portuguesa no Brasil revela que políticas linguísticas, como o *Directorio dos Índios*, de 1757, e o processo que ficou conhecido como *nacionalização do ensino*, durante o Estado Novo, foram atravessadas por uma ideologia que forjou a relação entre Estado, língua e civilização. E é assentado sob essa crença no monolinguismo que, a partir do século XVIII, pelo menos oficialmente, vai surgindo um Estado português ultramarino em solo americano e, posteriormente, um Estado brasileiro que implementam o monolinguismo como um projeto político.

Não obstante, essa ideologia *um-povo-uma-língua-um-Estado* (cf. FARACO, 2016) contrasta, em larga medida, com a realidade sociolinguística do Brasil, país que, além de ser multilíngue, tem, como sua principal língua⁴, o PB, que, pelo menos sintaticamente, difere bastante do PE e guarda semelhanças fundamentais com línguas *pidgins* e crioulas ao redor do mundo (cf. PETTER, 2008; BAXTER & LOPES, 2012; AVELAR & GALVES, 2014 etc.).

Em um recente trabalho, Roberts (2019) defende que línguas como o inglês e o PB são exemplos de gramáticas marginais em suas respectivas famílias linguísticas. Para ele, diferentemente do inglês, cujas características morfossintáticas que o divergem de línguas mais próximas se devem a questões endógenas, o PB se distanciou morfossintaticamente do conjunto das línguas românicas em função, principalmente, do massivo contato interlinguístico, sobretudo com

⁴ O português é a língua materna de 98% dos brasileiros (cf. IBGE, 2010).

as *variedades* Bantu, que chegaram ao Brasil, entre os séculos XVI e XIX, através da escravização de africanos – responsáveis, portanto, pelas mudanças paramétricas verificáveis na língua portuguesa.

Doze são as propriedades que colocam o PB como uma língua *marginal* em relação às demais línguas de sua família: sete delas dizem respeito à perda de concordância (especialmente à marcação de pessoa) e as cinco outras são atribuídas ao contato com as línguas bantas. Essas propriedades são listadas a seguir (cf. ROBERTS, 2019, p. 44-45):

- (01) SUJEITOS NULOS PARCIAIS EM VEZ DE CONSISTENTES (COM SUJEITOS NULOS DE RAIZ E 3SG SENDO INTERPRETADOS COMO ARBITRÁRIOS): (cf. HOLMBERG, 2010; GALVES, 1987; 2001)

É assim que faz doce.

- (02) “NIVELAMENTO” NAS FLEXÕES DE PESSOA/NÚMERO NOS VERBOS, ISTO É, 3SG SUBSTITUINDO 1PL:

É assim que a gente faz o doce.

- (03) (QUASI-)PERDA DE INVERSÃO LIVRE DE SUJEITO: (cf. KATO; TARALLO, 1987)

Chegaram os meninos/ *Telefonaram os meninos.

- (04) PERDA DE CLÍTICOS OBJETOS DE 1ª E 2ª PESSOA.

- (05) OBJETOS NULOS: (cf. CYRINO, 1997; 2016; 2019)

O estudante levou o livro para a biblioteca depois que leu ---.

- (06) MOVIMENTO “BAIXO” DE VERBO: (cf. GALVES, 1994; TESCARI-NETO; 2012; 2013; SCHIFANO, 2015)

A Maria já conhece/ *conhece já esta história.

O Pedro canta bem/ *bem canta.

(07) NOMES NUS CONTÁVEIS CAPAZES DE OCORRER EM POSIÇÃO ARGUMENTAL:

Cachorro(s) gosta(m) da gente.

(08) PRONOMES FORMALMENTE NOMINATIVOS COMO COMPLEMENTO DE VERBO E PESSOA: (cf. GALVES; AVELAR, 2017)

A Maria viu você na escola/ Ele fez isso para eu ficar feliz.

(09) CONCORDÂNCIA COM TÓPICOS, NÃO SUJEITO, POSSESSIVOS E LOCATIVOS: (cf. GALVES; AVELAR, 2017)

a. *As ruas do centro não tão passando carro.*

b. *As crianças tão nascendo o dente.*

(10) AMBIGUIDADE ENTRE HIPERALÇAMENTO E CONSTRUÇÕES-TOUGH: (cf. GALVES, 1987; 2001; NUNES; MARTINS, 2010; ANDERSON, 2004)

a. *Esses carros tão parecendo que o pneu não foi trocado.*

b. *O João é difícil de agradar.*

(11) SUJEITOS PREPOSICIONADOS: (cf. GALVES; AVELAR, 2017)

Na minha escola aceita cartão de crédito.

(12) CONCORDÂNCIA VARIÁVEL ENTRE SUJEITO E VERBO: (cf. GALVES; AVELAR, 2017)

As criança(s) brincava(m) na varanda.

Segundo assinala Roberts (2019), as mudanças de (01) a (07) podem ser atribuídas à perda e/ou ao nivelamento da flexão verbal, especialmente à marcação de pessoa. No caso dos exemplos de (08) a (12), citando Avelar e Galves (2017), o autor afirma tratar-se de mudanças devido a um substrato africano (Bantu/nigero-congolês). Isso porque muitas línguas bantas têm concordância locativa e possessiva, o que é ilustrado por Roberts (2019, p. 45) com os seguintes exemplos:

(13) CONCORDÂNCIA LOCATIVA EM BANTU:

Omo- mulongomw-a-hik- a(?o) mu- kali. [kinande]
LOC. 18-vila 18s-T-chegar-FV (AUG)-CL1-mulher.1
“Chegou uma mulher na vila”

(14) CONCORDÂNCIA/ALÇAMENTO DO POSSESSIVO EM BANTU:

Mavuto a- na- f- a maso. [chichewa]
Mavuto SM-PST-morrer-FV olhos.
“Mavuto ficou cego” (“Os olhos de Mavuto morreram”).

Além disso, ainda segundo o referido autor (2019, p. 45), as línguas bantas não apresentam marcação de caso, inclusive nos pronomes, o que certamente deixou marcas no PB.

Com efeito, na história do PB, sempre segundo Roberts (2019), o contato linguístico e a mudança endógena (em particular, a deflexão) interagiram para gerar o estatuto de anomalia. Sobre isso, afirma o autor (2019, p. 47):

Quanto ao PB, seguindo Galves e Avelar, a situação é relativamente clara: a influência Bantu levou a uma mudança paramétrica. O contato linguístico pode ter acelerado os processos endógenos da deflexão (que são, de todo modo, onipresentes nas línguas românicas e nas línguas germânicas), e estes, particularmente no caso da perda do movimento de [verbo] e da mudança no estatuto dos sujeitos nulos, podem ter levado a mudanças paramétricas.

A conclusão a que chega o autor é a de que, certamente, ao cruzarem o oceano, deixando sua terra natal e encontrando território e pessoas novos e desconhecidos, português e inglês foram influenciados nos mais variados graus. Se, por um lado, o papel dos povos indígenas em cada um dos casos continua indeterminado, por outro, no caso do PB,

o papel da chegada dos povos africanos é relativamente claro. Então, Roberts (2019) defende que a anomalia do PB em relação à sua família linguística se deve ao empréstimo de valores paramétricos de outras línguas, sobretudo bantas.

Dito de outra forma, Roberts (2019), a partir do lugar teórico que hoje associa aquisição, mudança e contato, argumenta, ao afirmar que o PB é uma língua *marginal* em sua família, que ela é estruturalmente diferente do PE – fato contra o qual parecem lutar muitos dos brasileiros, como mostrei anteriormente.

Kato (2018) defende que, no caso do PB, sequer a norma *culta* faz parte da gramática nuclear dos falantes letrados (aqueles que têm nível superior). É, antes, parte de uma periferia marcada. Segundo a autora, diferentemente do que ocorre em Portugal, a gramática da fala e a “gramática” da escrita, no Brasil, são por demais divergentes. Para ela, o brasileiro letrado se comporta como um bilíngue fazendo uso da gramática falada atual/inovadora e da gramática da escrita de épocas anteriores, em um processo de *code-switching*⁵. O exemplo a seguir ilustra esse processo:

- (15) “Os adolescentes não entendem os adultos e acham que ninguém os entende. Nós envelhecetes, também não entendemos eles.
'Ninguém me entende' é uma frase típica de envelhecete.” (Mário Prata, *Diário de um Magro*, p. 32)

A alternância notada em (15) não é apenas do clítico como pronome, mas há aí envolvimento também da sintaxe, já que o clítico *os* é pré-verbal, ao passo que o pronome fraco *eles* é posposto ao verbo. Em outras palavras, está-se diante de valores paramétricos em competição.

Para possibilitar uma comparação entre a aquisição de primeira língua (L1) e a aprendizagem da escrita, já que, entre os psicolinguistas brasileiros, domina a ideia de que elas envolvem objetos e processos

⁵ Alternância de código.

distintos, não sendo possível formular as mesmas questões teóricas ou trabalhar com a mesma metodologia, Kato (2005) aborda a aprendizagem da escrita a partir da formulação de questões de forma paralela às aquelas apresentadas por Chomsky (1981; 1986) para a Língua-I: a) qual a natureza do conhecimento linguístico do letrado?; b) como ele atinge esse conhecimento?

No que concerne à primeira questão, defende Kato (2005) que o conhecimento linguístico do letrado se define como algo distinto do conhecimento gramatical de um indivíduo de alguma época passada do PB e do conhecimento linguístico do falante do PE. Já em relação à segunda questão, a autora assume que o acesso à gramática universal (GU) é indireto, via a primeira gramática – a da língua falada no Brasil.

Em suas palavras:

(...) a gramática da L1 contém uma periferia marcada onde valores paramétricos opostos aos da gramática nuclear podem estar presentes, com caráter marcado, recessivo, valores esses que podem assumir um valor competitivo, durante a escolarização, em relação aos valores que se encontram definidos na gramática nuclear. (KATO, 2005, p. 2)

Para Chomsky (1981), a Língua-I de cada indivíduo é constituída de uma gramática nuclear e uma periferia marcada. A periferia, para ele, pode abrigar fenômenos como empréstimos, resíduos de mudança, invenções etc., de modo tal que, numa mesma comunidade, os falantes podem ou não apresentar esses fenômenos de forma marginal.

Em Kato (2005; 2018 etc.), o conceito de periferia é explorado a fim de dar conta da aprendizagem de uma segunda “gramática” (a da escrita), a partir do *input* ordenado escolar e/ou da imersão em textos escritos.

A hipótese que a referida linguista levanta é a de que, no processo de letramento, a escola procura recuperar as perdas linguísticas, uma

vez que as inovações são apropriadas para a fala, mas não para a escrita. Essa hipótese norteou o trabalho de Kato, Cyrino e Correa (1994), que cruzou dados de diacronia com dados de aprendizagem escolar.

Em estudos diacrônicos prévios (cf. PAGGOTO, 1993; KATO, 1994), as mudanças que aparecem a seguir foram atestadas:

PERDA DE CLÍTICOS DE 3ª PESSOA AO LONGO DO SÉCULO XIX E INTRODUÇÃO DO OBJETO NULO REFERENCIAL

(16) a. *Comprei o peixe sem examiná-lo.*

b. *Comprei o peixe sem examinar Ø.*

NA MESMA ÉPOCA, PERDA DE SUJEITO NULO E, POR CONTA DISSO, MOVIMENTAÇÃO LONGA DO CLÍTICO

(54) a. *João não me tinha cumprimentado.*

b. *João não tinha me cumprimentado.*

INTRODUÇÃO DA FORMA PRONOMINAL DE CASO RETO COMO ACUSATIVO

(17) a. *Eu vi ele saindo.*

Abaixo, observa-se, diacronicamente, por um lado, o aumento no uso de objeto nulo e, por outro lado, a redução no uso de clíticos de 3ª pessoa do singular:

Tabela 1 – Distribuição objeto nulo e clítico de 3ª pessoa ao longo do tempo.

| | XVIth | XVIIth | XVIIIth | XIXth | XXth |
|--------------|-------|--------|---------|-------|-------|
| Null object | 10,6% | 12,6% | 18,4% | 45,9% | 82,8% |
| 3rd p clitic | 89,1% | 87,4% | 81,6% | 50% | 11,2% |

Fonte: Kato; Cyrino; Correa (1994).

Nesse estudo, as autoras resolveram verificar como a escola conseguia recuperar as perdas diacrônicas dos clíticos de terceira pessoa. A tabela a seguir demonstra o resultado:

Tabela 2 – Distribuição objeto nulo e clítico de 3ª pessoa por nível de educação em textos escritos.

| | 1st/2nd | 3rd/4th | 5th/6th | 7th/8th | Educated |
|-------------|---------|---------|---------|---------|----------|
| Null object | 59% | 64% | 48% | 52% | 10% |
| Clitic | – | 12% | 25% | 32% | 86% |

Fonte: Kato; Cyrino; Correa (1994)

As duas tabelas anteriormente apresentadas revelam que a escola, conforme se hipotetizou, recupera quantitativamente os clíticos do século XVII. No entanto, a posição do clítico é inovadora (não se constatam antes do auxiliar). Para as referidas autoras, a escola parece não ter consciência dessa propriedade que coexistia com os clíticos.

Segundo Kato (2005, p. 5):

[...] a conclusão daquele trabalho foi que, embora a escola procure recuperar a gramática do passado, consegue simulá-la apenas parcialmente, produzindo um conhecimento diferente daquele que o falante do século XVII obteve no desenvolvimento da fala, no qual o movimento longo do clítico existiu enquanto havia clíticos de terceira pessoa.

Até mesmo se se comparam a gramática do letrado brasileiro contemporâneo e a do falante português contemporâneo (parece que a igualdade entre elas é a hipótese que circula amplamente na mídia e nas opiniões de pessoas leigas em geral, como discuti anteriormente), notam-se diferenças. Kato e Raposo (2001), comparando duas edições

de uma obra do escritor brasileiro Paulo Coelho (a edição brasileira e a portuguesa), perceberam que o objeto nulo, embora frequente e não marcado no original brasileiro, aparece sistematicamente preenchido por clítico na tradução portuguesa.

Isso nos leva à compreensão de que a gramática do letrado brasileiro, no que diz respeito aos clíticos, não corresponde nem a uma gramática de um falante letrado do passado e nem às gramáticas de um letrado português. É possível, além disso, que a escrita brasileira letrada apresente uma competição de gramáticas, exibindo formas velhas e inovadoras.

Kato (2005; 2018) conclui que o falante letrado é um bilíngue desigual que tem, em sua Língua-I, uma periferia marcada maior do que a dos não letrados. No entanto, para ela, essa G2 (periferia marcada) não possui a mesma natureza da G1 (gramática nuclear), sendo constituída de propriedades apenas parciais de uma gramática adquirida via fixação de parâmetros. Apesar de as características da G2 terem a natureza de regras estilísticas (e não gramaticais), “o fato [de elas] serem selecionadas de um acervo de construções originárias da GU, seja da gramática do falante do século XIX, seja do falante português, faz delas um subproduto da nossa GU” (KATO, 2018, p. 76).

Conclui Kato (2018, p. 76):

A morfologia estilística, pesadamente presente em línguas como o japonês, está presente no PB, mas, em nossa língua, ainda é confundida com a morfologia gramatical. Assim como a mulher japonesa precisa usar uma elaborada morfologia estilística para soar feminina, e o homem também a usa para tornar seu discurso formal, a criança brasileira precisa ser exposta a um *input* diferente do da aquisição para desenvolver os estilos convencionalmente aceitos na escrita e na fala formal. Até que ponto a escrita deve manter os fósseis como parte da morfologia estilística depende muito

da sensibilidade dos escritores para a mudança linguística. Mas a que tipo de texto a criança deve ser exposta nos primeiros anos escolares é uma responsabilidade da escola.

Fica evidente aqui que, nos trabalhos dos linguistas que se debruçam sobre o PB a partir de uma concepção de língua como língua-I (cf. CHOMSKY, 1986), PB e PE são mesmo línguas distintas. Kato (2005; 2018 etc.) chega a defender que sequer a norma culta utilizada na escrita pelos brasileiros letrados faz parte de sua gramática nuclear; trata-se de um conhecimento periférico em sua mente/cérebro, cujas informações, perdidas diacronicamente, são, intencionalmente, recuperadas apenas via escolarização.

Esse caráter intencional da escola, bem como a reflexão de Kato (2018) sobre até que ponto a escrita deve manter os *fósseis* como parte da morfologia estilística e sobre que tipo de texto deve ser exposto às crianças brasileiras em sua fase de aprendizagem da escrita são discussões bastante desafiadoras do nosso tempo – e falarei mais a esse respeito na próxima seção.

Não só linguistas da chamada Linguística dura defendem, a partir de evidências empíricas, como as que foram brevemente sumarizadas até aqui, que PB e PE são línguas diferentes. Do ponto de vista da língua como lugar de produção de sentidos, também há linguistas que fazem essa mesma defesa. É o caso, por exemplo, dos trabalhos de Orlandi (2007; 2009; 2013).

Para a autora:

A língua não é uma, a língua não é uma, as línguas mudam, as línguas entram em contato, desaparecem, criam-se novas, estão sempre em movimento. Mas as línguas não são objetos etéreos. São fato social, histórico, são praticadas, funcionam em condições determinadas, fazem história.

As práticas simbólicas, que são as línguas, funcionam pelo político. Relações de poder regem seu funcionamento e é impossível pensá-las fora dessas condições que, para resumir, eu chamaria de político-históricas. Em diferentes momentos da história, as relações de poder se organizam e declinam de modo diferente suas relações com a língua e entre as línguas. (ORLANDI, 2009, p. 211)

Assim, a referida linguista (2009, p. 211-223), sem se deter sobre questões estruturais do PB e do PE, mas olhando para a transposição do português para o Brasil como um novo processo de historicização dessa língua, em que há um contexto de relações sociais, políticas e culturais bastante diferente (e não mera reduplicação) do país colonizador, defende que a língua passou por um processo de descolonização linguística, isto é, os modos de significar em cada um dos países em que se utiliza o português são por demais distintos, não podendo falar-se em uma unidade hegemônica que se possa chamar de lusofonia. Dito de outro modo, segundo Orlandi, os países ditos *lusófonos* têm, na verdade, diferentes línguas, já que os sujeitos são outros (e não portugueses) e já que a língua incorpora outra *memória discursiva* em cada território.

Desde 1985, Orlandi tem se debruçado sobre as relações entre língua(s) e colonização. Isso a levou, de saída, com o fito de entender as noções de língua que existem, a distinguir, de um lado, a língua imaginária (aquela cuja representação produz uma língua normatizada, estabilizada, inexistente, idealizada) e, de outro lado, a língua fluida (aquela do uso, do coloquial, do “errado”, da oralidade).

Orlandi (2009, p. 213-214) relaciona a *descolonização linguística* às noções de língua fluida e língua imaginária, ao afirmar que

[o processo de descolonização linguística] pode ser definido como esse imaginário no qual se dá [...] um acontecimento

linguístico, [...] sustentado no fato de que a língua faz sentido em relação a sujeitos não mais submetidos a um poder que impõe uma língua sobre sujeitos de uma outra sociedade, de um outro Estado, de uma outra nação. Se, na colonização, o lugar de memória pelo qual se significa a língua é Portugal, no processo de descolonização essa posição se inverte, e o lugar de significação é deste lado do Atlântico, com sua memória local. A descolonização, assim como a colonização, tem a ver com o modo como as sociedades se estruturam politicamente em relação aos países, aos Estados, às nações, às tribos. Isto é, tanto a colonização como a descolonização são fatos da relação entre a unidade necessária e a diversidade concreta em um território. Relação da língua fluida e da língua imaginária.

Essa descolonização, na visão de Orlandi, não pode passar ao largo da questão da lusofonia, que, para ela, precisa ser redefinida. Antes da redefinição pretendida pela autora, é importante discutir, brevemente, o que tem significado lusofonia.

Para Faraco (2019, p. 55), há duas concepções para esse termo. Em primeiro lugar, trata-se de um uso apenas descritivo, de uma espécie de *conforto terminológico*. Nesse sentido, línguas lusófonas são aquelas que têm, em sua base, a língua portuguesa levada pela empreitada colonialista para fora da Europa. Em segundo lugar, *lusofonia* é o nome dado ora aos projetos estratégicos de geopolítica que tomam a língua *teoricamente compartilhada* como justificativa para a criação, por exemplo, da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), ora – às vezes interconectados com projetos desse tipo – aos projetos essencialmente linguístico-culturais, implicados com a promoção da língua e de sua cultura.

Ainda segundo o referido autor:

Se, no período colonial, as línguas locais eram consideradas pelo colonizador como obstáculos para a assimilação linguística e

cultural das populações colonizadas (e, por isso, eram proibidas no espaço público); e, no imediato pós-independência, elas foram marginalizadas porque os novos governantes consideravam a uniformização linguística e cultural como condição indispensável para a preservação da chamada “unidade nacional”, nas últimas décadas, há um esforço para corrigir a política monolítica dos primeiros anos de independência com base num entendimento de que não cabe recusar a diversidade como forma de realizar a unidade, considerando que ela não deve ser entendida como uniformidade. Parece quimérico pensar num “mundo da língua portuguesa” que seja igualmente um mundo de culturas unificadas por traços comuns decorrentes de terem uma língua (teoricamente) compartilhada. (FARACO, 2019, p. 58).

Convergentemente à defesa de Faraco, anteriormente citada, Orlandi (2009), com base na ideia de que, em todos os países colonizados por Portugal, se dão processos peculiares de historicização da língua, conclui que não existe uma unidade homogênea que se possa chamar de lusofonia.

Daí decorre a proposta da autora de redefinição da lusofonia, a que me referi há pouco. Para ela, em lugar de pensar na lusofonia como a ímproba união linguístico-cultural entre os povos antes colonizados por Portugal (e, claro, pela língua portuguesa), é necessário pensá-la como um caminho rumo à descolonização linguística.

Segundo Orlandi (2009, p. 221-222):

[...] a questão da lusofonia deve significar na direção da descolonização. Para isso temos que redefini-la. Ela seria o sintoma de uma história de dominação que encontrou suas resistências e que hoje se apresenta em um quadro absolutamente diferente do que se deu no período colonial. A noção de lusofonia se aplica a situações de domínio das línguas sob

a colonização. Assim, a palavra lusofonia preserva a noção de homogeneidade e alimenta o repertório da colonização, referido a Portugal. O Luso é o português. E nada temos a ver com isso. Precisamos, com a descolonização, realçar nossa unidade em nossas diferenças: históricas, linguísticas, culturais, sociais, nacionais e de relações internacionais. O que é preciso é tornar visíveis essas diferenças. Falamos diferente. As relações entre nossas línguas formam um intrincado quadro de distinções e transformações. E essa é nossa realidade linguística atual. Não há uma unidade homogênea que se possa chamar de lusofonia. Ela pode ser o pretexto para nos compreendermos em nossas singularidades. Ao invés de trabalharmos um imaginário de unidade linguística que é herança da colonização, elaboremos nossas diferenças concretas no sentido de enriquecermos nossas relações e nos reforçarmos em nossos processos de descolonização.

Anos antes da publicação supracitada, já defendia a autora:

Se sairmos dessa posição servil à lusofonia – que acentua o caráter homogêneo da língua e é herança da colonização – podemos nos colocar frente a nossa soberania linguística com nossas múltiplas determinações na história de nossa relação com as línguas que aqui se falam, e as que se falam no mundo, posição que coloca o Brasil inscrito no real de sua história e de forma independente nas relações internacionais, tendo assim a língua brasileira um lugar universal politicamente significado (ORLANDI, 2007, p. 61-62)

Talvez, propostas como a de Orlandi, mencionada anteriormente, pareçam um exagero de militância contra-hegemônica para muitos

leitores. Penso que só um brasileiro pode achar isso. De fato, num país em que, segundo o IBGE (2010), 98% da população brasileira falam português – o que é *per si* um fato curioso, já que países infinitamente menores que o Brasil tem mais línguas sendo faladas por grande parte de sua população – e em que o multilinguismo é tão localizado, parece mesmo exagero problematizar uma suposta lusofonia.

Isso não acontece fora do Brasil, já que

Em Cabo Verde e em São Tomé e Príncipe, a maioria da população tem como língua materna uma língua crioula de base lexical portuguesa. Em Angola e em Moçambique, a maioria da população fala dezenas de línguas nativas africanas, em sua maioria da família linguística banto. Na Guiné-Bissau, além das línguas africanas, um crioulo de base lexical portuguesa (muito semelhante ao caboverdiano) é falado como língua veicular, sobretudo nas cidades. Em Timor Leste, apenas dez por cento da população dominam o português, que convive com o inglês e o tétum, língua nativa majoritária entre as dezesseis línguas locais. Em Macau, somente cerca de 3% da população falam o português, o restante tem como língua materna o cantonês (variedade local do chinês), e o inglês é muito usado como segunda língua, pela proximidade com Hong Kong. Na Índia e no sudeste asiático, ainda existem pequenas comunidades de falantes de português ou de crioulos portugueses, que já desapareceram ou tendem a desaparecer. E no Caribe, algumas das línguas crioulas atuais, como o papiamento, falado na Ilha de Curaçao, têm em seu léxico um número razoável de palavras de origem portuguesa (LUCCHESI, no prelo).

Em outras palavras, se, por um lado, no Brasil, são diferentes e ainda pouco discutidos os desafios glotopolíticos da oficialização do português, por outro lado, nos demais territórios do *espaço lusófono* (e aqui o termo é usado apenas descritivamente), não raro essa oficialização implica diversos problemas de ordem prática e simbólica, já que a língua oficial é minoritária entre as suas populações. Aqui, parto da premissa de que, se há desafios perpetrados pela(s) língua(s) num país, estes não podem passar ao largo da Linguística, dos linguistas.

Como se vê até aqui, há discursos conflitantes entre a sociedade brasileira, de modo amplo, e a Linguística. O problema não é, porém, tão simples quanto pode parecer, posto que não existe apenas entre ciência e senso comum uma relação antagônica. Na verdade, quando analisamos discursos científicos sobre a sintaxe do PB, percebemos que também aí há um sem-número de conflitos, os quais precisam ser analisados eticamente, se queremos pensar em propor políticas linguísticas que adequem o ensino de português na escola às agendas democráticas do século XXI.

3. AS IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS NOS DISCURSOS CIENTÍFICOS SOBRE A SINTAXE DO PB

Apesar das evidências empíricas que mostram diferenças sintáticas fundamentais entre PB e PE e bastantes semelhanças entre PB e línguas *pidgins* e crioulas, os discursos produzidos no âmbito da Linguística sobre a natureza ontológica do PB e sobre como lidar com ele na educação básica não são, como afirmei, em nenhuma hipótese, consensuais. Essa pluralidade de discursos científicos revela, a meu ver, conflitos de visões e de interesses.

Quando falo em conflito de visões e interesses, estou-me referindo à distinção feita por Sowell (2012). Segundo ele:

Um conflito de visões é diferente de um conflito entre interesses opostos. Quando há interesses em jogo, as partes diretamente envolvidas costumam entender claramente qual é a questão e o que cada uma está disposta a ganhar ou perder. A maioria das pessoas pode não compreender – e, de fato, pode ser confuso exatamente por causa da propaganda das partes adversárias –, mas essa confusão é consequência direta da clareza das próprias partes interessadas. Entretanto, quando há um conflito de visões, aqueles que são mais afetados por uma visão em particular podem ser os que têm menos consciência de seus pressupostos fundamentais – ou os menos interessados em parar para examinar essas questões teóricas quando há questões urgentes de ordem “prática” a serem defendidas a qualquer preço. Porém, visões não são simples impulsos emocionais. Pelo contrário, elas têm uma consistência lógica surpreendente, mesmo que aqueles dedicados a essas visões raramente tenham estudado essa lógica. As visões tampouco são limitadas a fanáticos e ideólogos. Todos nós temos visões. Elas são as moldadoras silenciosas de nossos pensamentos. As visões podem ser morais, políticas, econômicas, religiosas ou sociais. Nestes ou em outros campos, nós nos sacrificamos por nossas visões e, às vezes, quando necessário, preferimos enfrentar a derrota a traí-las. Quando visões entram em conflito de forma irreconciliável, sociedades inteiras podem se dilacerar. Conflitos de interesses predominam por interesses curtos, porém, conflitos de visões dominam a história (SOWELL, 2012, p. 13-14).

A meu ver, há, no Brasil, como em qualquer outro país, entre cientistas e entre não cientistas, conflitos de interesses e de visões sobre

a(s) língua(s) que precisam ser examinados com atenção e objetividade, mas também (e sobretudo) com ética científica se queremos intervir no ensino de português e na formação de professores. Esse exame de conflitos entre discursos também é imprescindível se queremos, de alguma maneira, desmitificar ideias do senso comum sobre as quais já há produção científica séria e confiável.

A minha hipótese é a de que, ao longo da história do conhecimento sobre a língua portuguesa no Brasil, os discursos, científicos ou não, foram atravessados por diferentes ideologias linguísticas (doravante IL), as quais são entendidas aqui como “o sistema cultural de ideias sobre relações sociais e linguísticas, juntas com sua carga de interesses morais e políticos” (cf. IRVINE; GAL, 2000) ou como “crenças ou sentimentos sobre as línguas como são usadas em seus mundos sociais” (cf. KROSKRITY, 2004)⁶.

Defenderei aqui que a não avaliação objetiva e ética dessas diferentes narrativas, dessas diferentes ideologias, dificulta uma mudança no panorama que aí está: no senso comum, na grande mídia e até na visão de intelectuais de outras áreas, alheias à Linguística, vemos desconhecimento, preconceito linguístico contra as normas populares e uma confusão histórica entre língua e gramática normativa; no âmbito dos estudos linguísticos, vemos discursos conflitantes até mesmo entre autores que coadunam uma mesma ideologia.

Para Risério (2020, p. 28-29):

Nós tínhamos uma velha história oficial do país, gerada no tempo do império, com Varnhagen e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que respondia a demandas surgidas com a conquista da autonomia nacional em 1822.

⁶ Neste trabalho, entendo que esses interesses, crenças, sentimentos etc. podem ou não ser conscientes, intencionais, já que, inspirado em Orlandi (2005), estou concebendo o sujeito como assujeitado a ideologia(s).

Essa história forjou um passado brasileiro, quase o criou, mas produzindo mitos e mistificações. Cerca de um século depois, a esquerda brasileira se empenhou numa revisão dessa história. Mas se empenhou mal. Não tratou de realmente encarar, em toda a sua complexidade, a experiência nacional brasileira. Não: optou pelo maniqueísmo, pela visão do Brasil como um filme de bandido e mocinho. Então, repetiu a velha história oficial, só que invertendo tudo. Passamos a ter então, basicamente, as figuras do negro sempre luminosamente libertário, do índio ecofeliz e do português genocida.

A Linguística não passou ao largo dessa mudança na construção do conhecimento sobre a história do Brasil. Com efeito, saímos de um discurso científico que defendia a vitória da língua portuguesa em território hoje brasileiro graças à superioridade cultural de Portugal (cf. SILVA NETO, 1950) para um discurso que vê, na existência de uma norma-padrão, mesmo para a escrita, uma forma de opressão, sobretudo contra a população negra (cf. BAGNO, 2012; NASCIMENTO, 2019; 2021). Entre esses dois extremos, há uma série de outros diferentes discursos, como o que defende que o português de Portugal e o português do Brasil já são línguas diferentes, sem, porém, militar por mudanças contra-hegemônicas, por assim dizer (cf. TARALLO, 1993; KATO, 1993; ROBERTS, 1993, 2019; GALVES & KATO, 2019; MATTOS E SILVA, 2004 etc.), e o que defende a necessidade de, no cenário globalizado em que vivemos, lutar por uma gestão política da *língua portuguesa comum* como um ativo econômico no mercado externo (cf. OLIVEIRA, 2013, 2016).

Para complexificar ainda mais essa diversidade de visões sobre a língua portuguesa no Brasil, além do fato de as IL não serem estanques (isto é, elas coexistem em diferentes tempos históricos), há, ainda, convergências ideológicas entre discursos atravessados por diferentes IL e

divergências ideológicas entre discursos atravessados por uma mesma IL (cf. OLIVEIRA, 2022).

Aquilo de que fala Risério (2020) tem, portanto, acontecido também no âmbito dos estudos linguísticos. Se, por um lado, têm sido oportunamente problematizados, no Brasil, discursos mais antigos que se filiavam a uma visão de superioridade europeia e inferioridade de indígenas e africanos, por outro lado, emergem, em nosso tempo, discursos que simplificam as vicissitudes históricas, pendendo, não raro, para uma visão religiosa da história da humanidade (cf. GRAY, 2007), fazendo dela espaço de expiação de culpa (cf. BOCK-CÔTÉ, 2019).

Essa visão da história, muito presente em discursos atravessados por uma IL da ruptura, de que falarei mais adiante, em lugar de fazer a Linguística avançar (e, portanto, fazer avançar um ensino eficiente de português na educação básica e desmitificar ideias linguísticas obsoletas que ainda dominam o senso comum brasileiro), pode vir a solapar as possibilidades de coesão social, tão cara a qualquer democracia.

Para a análise desses discursos, partido pressuposto de que há, invariavelmente, ideologias determinantes na construção de teorizações sobre línguas e sobre linguagem. Afinal, como nos ensina Orlandi (2013, p. 20), “pela história de constituição da língua e do conhecimento a respeito dela, [pode-se] observar a história do país”, na medida em que “a ciência tem um projeto de explicação sobre o Brasil, que não é indiferente: ao contrário, se confronta com os sentidos possíveis [de] brasilidade”. Daí meu interesse em investigar em que medida os diferentes discursos científicos produzidos acerca da história sociopolítico-linguística do Brasil forjaram a identidade linguística desse território e como as diferentes narrativas atuais sobre essa mesma história, ao se dedicarem a produzir outros sentidos para a referida identidade, levam a avanços e a possíveis retrocessos no que concerne ao conhecimento metalinguístico brasileiro.

Logo, com vistas a refletir de maneira sistemática acerca da constituição do pensamento sobre a questão linguística brasileira e sobre as políticas de língua subjacentes a esse pensamento – tentando entender, no ponto de saída, que consequências decorrem dos diferentes modos como o brasileiro concebe, representa e ensina/aprende sua língua e, no ponto de chegada, se os conflitantes discursos científicos produzidos ao longo da história do conhecimento metalinguístico brasileiro podem ser, em alguma medida, conciliados –, pensei que seria um gesto teórico pertinente alçar não os fatos, mas os lugares de observação desses fatos ao centro de minha investigação.

Inspirado, então, em Del Valle (cf. DEL VALLE, 2007, p. 20), que entende que há três características fundamentais para que um sistema de ideias sobre língua(s) e linguagem seja considerado uma IL – a saber, a contextualidade (vinculação das ideias a uma ordem cultural, política e/ou social), a função naturalizadora (efeito normalizador de uma ordem extralinguística fixada no senso comum) e a institucionalidade (produção e reprodução de ideias em práticas institucionalmente organizadas em benefício de formas concretas de poder e autoridade) –, propus que existem, atravessando discursos (científicos ou não) sobre o conhecimento quanto à transplantação da língua portuguesa para o Brasil, pelo menos, cinco grandes ideologias: IL colonialista⁷, IL da identificação, IL da diferença, IL da ruptura e IL globalista.

Entendo a IL colonialista como aquela que atravessa o discurso do Estado português no Brasil sobre a questão linguística desse território. Pelo menos oficialmente, a ex-metrópole passa a legislar sobre esse assunto a partir de 1757, quando foi instituído, por meio do *Diretório dos Índios*, que os povos *conquistados* deveriam se comunicar através da língua portuguesa, a *língua do príncipe*, já que assim foi feito em

⁷ Propus um nome a essa IL apenas por questão didática. Em Oliveira (2022), porém, analisei apenas as IL que atravessam discursos de linguistas.

outras colonizações e já que, só dessa forma, se alcançariam, ao mesmo tempo, a *civilização* desses povos e a sua obediência.

A IL da identificação interpela discursos que, como o nome sugere, se identificam com a IL colonial, mas são produzidos não por colonizadores, mas por brasileiros (cf. SILVA NETO, 1950; BECHARA, 2014), os quais reverberam a ideia de superioridade da língua portuguesa falada e escrita na Europa.

A IL da diferença é aquela que aparece nos discursos científicos produzidos por aqueles que defendem que PB e PE são línguas diferentes, sem uma leitura decolonial dos dados de que dispõem (cf. TARALLO, 1993; KATO, 1993; ROBERTS, 1993; 2019; GALVES & KATO, 2019; MATTOS E SILVA, 2004 etc.).

A IL da ruptura, pelo contrário, atravessa discursos de autores implicados com a criação de tecnologias linguísticas (gramáticas, dicionários etc.) com o fito de *decolonizar* a língua portuguesa ensinada na escola, tanto em sua oralidade, quanto em sua escrita, ainda que os autores atravessados por essa IL divirjam bastante quanto a como fazer isso (cf. BAGNO, 2012; NASCIMENTO, 2019; 2021 etc.).

Um exemplo dessa divergência reside no fato de Bagno (2012) defender que os dados do Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta (NURC) devam ser utilizados como fonte para o ensino da oralidade e da escrita, na escola, ao passo que, para Nascimento (2021), a própria iniciativa do NURC, atravessada por uma ideologia do nacionalismo brasileiro, ao propor a fixação de um *falante-ideal* brasileiro como aquele de nível superior de cinco capitais do Brasil, reforçaria uma ideologia antinegra que, em sua visão, seria comum na Linguística brasileira.

Finalmente, a IL globalista é aquela que interpela discursos que advogam a necessidade de inserir a língua portuguesa, como um *commodity*, no mercado globalizado (cf. OLIVEIRA, 2013; 2016), visão que não deixa de evocar a mesma ideologia colonialista que atravessava

discursos que acreditavam na existência de uma língua supranacional. O referido autor, cujo discurso retoma a memória de uma suposta *língua que nos une* (OLIVEIRA, 2013, p. 73), é entusiasta de projetos políticos de unificação linguística entre os países membros da CPLP – projetos criticados, por exemplo, por Orlandi (2009) e Faraco (2019), como mostrei, anteriormente.

Acrescento aqui outras críticas a esses projetos: como pensar seriamente numa *normatização convergente*, para usar os termos do próprio OLIVEIRA (2013), em países que, à exceção de Brasil, Angola e Portugal, têm a língua portuguesa sendo falada por uma minoria de falantes? Nesse caso, não é violenta e neocolonial a oficialização do português? Mais: como normatizar convergentemente a sintaxe? Isso é mesmo possível, se se comparam os dados empíricos a que hoje temos acesso?

Como deve ter ficado claro, não há consenso, entre os linguistas, quanto a como lidar com a sintaxe do PB. Parece que estamos mesmo diante de conflitos de interesses e de visões, no âmbito da Linguística. A próxima seção é, portanto, uma proposição inicial, como não poderia deixar de ser, de conciliação entre esses muitos e conflitantes discursos científicos.

4. PLURALIDADE TEÓRICA, JUSTIÇA SOCIAL E LIBERALISMO: O CASO DA LINGUÍSTICA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Nos dois últimos séculos, cresceu, nos países ocidentais, um relativo consenso em favor da filosofia política conhecida como liberalismo, que tem, entre seus pressupostos fundamentais, a democracia política, as limitações dos poderes do governo, o desenvolvimento dos direitos humanos universais, a igualdade jurídica para todos os cidadãos, a liberdade de expressão, o respeito à diversidade de opiniões e crenças, a liberdade religiosa, a separação entre Estado e Igreja etc.

Quando falo em corrente filosófica liberal, estou-me referindo àquilo que os norte-americanos chamam de liberalismo – e que os Europeus concebem como social-democracia. Esse liberalismo filosófico, nas palavras de Pluckrose e Lindsay (2021, p. 6-7):

[...] se opõe aos movimentos autoritários de todos os tipos, sejam de esquerda ou de direita, seculares ou teocráticos. Portanto, o liberalismo é mais bem pensado como um terreno comum compartilhado, que propicia um arcabouço para a **resolução de conflitos**, dentro do qual pessoas com uma variedade de pontos de vista sobre questões políticas, econômicas e sociais podem debater racionalmente as **opções de políticas públicas** (grifos meus).

No entanto, para esses mesmos autores, há, neste ponto da história em que estamos, uma ameaça às conquistas das democracias liberais. Em suas palavras:

A natureza exata dessa ameaça é complicada, pois surge de pelo menos duas pressões enormes, uma revolucionária e outra reacionária, que estão travando uma guerra entre si a respeito de para qual direção iliberal as nossas sociedades devem ser arrastadas. Os movimentos populistas de extrema direita que afirmam estar fazendo uma última e desesperada defesa do liberalismo e da democracia contra a crescente onda de progressismo e globalismo estão em ascensão ao redor de ditadores e homens fortes capazes de manter e preservar a soberania e os valores “ocidentais”. Enquanto isso, os cruzados sociais progressistas de extrema esquerda se apresentam como os únicos e justos defensores do progresso social e moral, sem o qual a democracia é sem

sentido e vazia. Estes cruzados da extrema esquerda não só promovem a sua causa por meio de objetivos revolucionários que rejeitam abertamente o liberalismo, considerando-o uma forma de opressão, mas também fazem isso mediante meios cada vez mais autoritários, procurando estabelecer uma ideologia fundamentalista completamente dogmática no tocante a como a sociedade deve ser ordenada. Cada lado nessa briga vê o outro como uma ameaça existencial, e assim cada um fomenta os maiores excessos do outro (PLUCKROSE; LINDSAY, 2021, p. 7).

O liberalismo, para os referidos autores, com os quais concordo, é essencial para a manutenção das nossas democracias. O problema é que a esquerda progressista, que ocupa largamente as universidades públicas e a educação básica, se alinhou, pelo menos a partir de 1960, não à modernidade, mas à pós-modernidade, que põe em xeque o liberalismo e o Iluminismo. E é com base nas ideias pós-modernas que surgem teorias amplamente conhecidas nas universidades contemporâneas, como a teoria pós-colonial, a teoria *queer*, a teoria crítica da raça e o feminismo interseccional, por exemplo, e também estudos críticos sobre deficiência e capacitismo e sobre o corpo gordo – estudos que, ao fim e ao cabo, se baseiam nas teorias supracitadas.

Ideias como essas têm, como afã, a busca pela justiça social, do que resulta seu foco nas desigualdades sociais, especialmente no que concerne a classe, raça, gênero, sexo e sexualidade. Para isso, o caminho trilhado passou pela formulação de *teorias críticas*, aquelas que, em geral, se preocupam com o que há de oculto nos fenômenos observados, apontando “para o que foi denominado ‘problemático’, que são as maneiras pelas quais a sociedade e os sistemas pelos quais ela opera estão dando errado” (PLUCKROSE; LINDSAY, 2021, p. 9).

Ainda para Pluckrose e Lindsay (2021, p. 27-28):

Os pensadores pós-modernos abordaram a rejeição do modernismo e do pensamento iluminista, sobretudo no que se refere às verdades universais, ao conhecimento objetivo e à individualidade, de maneiras surpreendentemente diferentes. Porém, podemos identificar alguns temas constantes. A virada pós-moderna envolve dois princípios fundamentais inextricavelmente ligados – um com respeito ao conhecimento, e outro com respeito à política –, que atuam como a base de quatro temas significativos. Esses princípios são: i. **O princípio do conhecimento pós-moderno:** ceticismo radical sobre se o conhecimento objetivo ou a verdade objetiva pode ser obtível, e um compromisso com o construtivismo cultural; ii. **O princípio político pós-moderno:** a crença de que a sociedade é formada por sistemas de poder e hierarquias, que decidem o que pode ser conhecido e como (grifos dos autores).

Os quatro temas principais do pós-modernismo, continuam os autores (PLUCKROSE; LINDSAY, 2021, p. 28), seriam: a indefinição de fronteiras, o poder da linguagem, o relativismo cultural e a perda do individual e do universal. Um bom resumo desses quatro temas aparece a seguir (COSCIONI, no prelo):

(a) a dissolução anti-essencialista das categorias (“homem”, “mulher”, “razão”, “crença”, “ciência”, “conhecimento” e etc.), que se tornam intercambiáveis, fluidas e de difícil definição (por exemplo, a diferença entre aquilo que é considerado “conhecimento” ou aquilo que é considerado “crença” é apenas, para essa corrente, uma questão de convenção cultural arbitrária, daí a tara por dismantelar as formas de racionalidade “ocidentais” mais legítimas); (b) a ênfase excessiva na

linguagem e nos discursos “opressivos”, que “constroem” o conhecimento e que têm relação intrínseca com o “poder” dos “dominantes”; (c) o relativismo cultural, que impede que qualquer cultura não ocidental, por pior que seja, possa ser julgada segundo parâmetros liberal-iluministas; (d) a negação da noção liberal de indivíduo e da noção iluminista da universalidade da condição humana para substituí-las pelo pertencimento ao grupo de raça, gênero, sexualidade, forma e condição corporal e até doença mental (esse pertencimento a um ou mais grupos – daí vem, inclusive, a asneira analfabeta da teoria “interseccional” – define, para os pós-modernos, muito mais o que uma pessoa é do que a sua individualidade ou a sua condição humana comum compartilhada com outros).

As raízes intelectuais e históricas desse novo regime político diversitário que temos visto crescer nas universidades, cuja base teórica (e, portanto, ideológica) é o pós-modernismo, na visão de Bock-Côté (2019), têm relação com o que ele chama de *falência da sociologia proletarista*. Em outras palavras, o desencantamento com a barbárie totalitária da experiência soviética levou a esquerda, segundo o autor, a uma *pane teórica* do marxismo, fazendo-a migrar da crítica materialista à exploração do proletariado no capitalismo à crítica da cultura, dos valores, das instituições e dos costumes da civilização ocidental.

Para Coscioni (no prelo):

O que acontece no século XX, com a crise irreversível do socialismo realmente existente e a transformação das expectativas utópicas do campo progressista, é que [a] mentalidade escatológica de crença de que alguns indivíduos e grupos seriam, inevitavelmente, os portadores da “emancipação

humana”, sofre uma mutação. Como, em decorrência da extensão acachapante dos crimes cometidos pelos regimes comunistas, não era mais, a partir de determinado momento (que pode ser datado do fim dos anos 1960), viável defender os regimes inspirados pelo marxismo, a crença política na “redenção” muda de objeto. Não se trata mais de defender a “socialização dos meios de produção”, a “ditadura do proletariado” e nem a “guerra civil” para “eliminar a burguesia”, mas, sim, de dissecar todas as formas de “opressão” baseadas em raça, gênero e orientação sexual que existem nas sociedades ocidentais democráticas e de “desconstruir” seus padrões “tradicionais” de socialização, para, então, a partir desse diagnóstico, eleger os grupos e/ou categorias sociais de “oprimidos” que seriam, com suas lutas políticas, os portadores da “emancipação”, do “destino” e do “progresso” das coletividades humanas. A esquerda diversitária, com sua obsessão com as “minorias”, representa uma nova etapa na reciclagem desse culto escatológico. Não mais o proletariado é a classe que, “libertando a si própria, libertará a humanidade”, mas, sim, todas as categorias sociais consideradas “subalternizadas” e “dominadas”.

Uma boa alternativa a essa ética identitária que pode vir a solapar as possibilidades que temos, no âmbito da Linguística, de pensar seriamente em políticas públicas eficientes para formar cidadãos aptos a se engendrar nas mais diversas situações comunicativas que exigem leitura e escrita críticas talvez seja a apresentada pelo jornalista Jonathan Rauch. Para ele, o sistema intelectual liberal (ou a ciência liberal, mais especificamente) aplica duas regras consistentes: a regra cética – ninguém tem a palavra final – e a regra empírica – ninguém tem autoridade pessoal (cf. RAUCH, 2014).

O que o autor chama de *princípio liberal* é comparado com outros quatro princípios. A explicação de cada um deles aparece a seguir:

[...] o princípio fundamentalista: quem conhece a verdade deve decidir quem tem razão; o princípio igualitário simples: todas as crenças de pessoas sinceras têm igual direito ao respeito; o princípio igualitário radical: é como o princípio igualitário simples, mas as crenças das pessoas em classes ou grupos historicamente oprimidos merecem especial consideração; o princípio humanitário: qualquer uma das opções [anteriores], mas com a condição de que a primeira prioridade seja não causar danos; o princípio liberal: a verificação de cada um por meio de críticas públicas é a única maneira legítima de decidir quem tem razão (RAUCH, 2014, p. 6).

Não vejo o princípio fundamentalista atravessando discursos científicos no âmbito da Linguística. Já os princípios igualitário simples, igualitário radical e humanitário atravessam, sem dúvidas, a IL da ruptura (cujos discursos ganham cada vez mais adeptos, no Brasil).

O princípio liberal, não obstante, me parece o mais adequado se queremos buscar, de alguma forma, que os muitos discursos conflitantes sobre a história sociopolítico-linguística do Brasil e sobre o ensino de língua portuguesa nesse país sejam vistos de forma complementar com o fito de resolver aquilo que defendo ser o nosso principal problema: o desconhecimento sobre essa história, responsável em grande medida pela desinformação com que o PB é tratado pelo senso comum, pela grande mídia e também por intelectuais de outras áreas alheias à Linguística, e o ineficiente ensino em língua portuguesa, que não consegue nem levar à escola uma reflexão eficiente sobre a gramática normativa, sobre a estrutura da língua e sobre os modos por meio dos quais essa língua funciona, varia, muda; nem consegue, de forma ampla, formar

estudantes capazes de ler e escrever minimamente bem – o que leva a outro questionamento: os professores da educação básica são leitores e escritores competentes? Entendem, de fato, a gramática normativa? Dominam a história da língua portuguesa? Compreenderam as teorias que se debruçam sobre variação linguística e mudança linguística?

O problema é que os linguistas têm, entre si, muitos conflitos de interesses e de visões (cf. SOWELL, 2012), e esses conflitos, somados ao amplo desconhecimento brasileiro sobre o que é Linguística, sobre como as línguas são estudadas cientificamente, não sendo a variação e a mudança, por exemplo, apenas corrupções de uma *língua ideal*, e somados também à falta de mais linguistas interessados em políticas linguísticas como políticas públicas (cf. OLIVEIRA, 2016) com boa formação em Linguística, acabam por estorvar possibilidades amplas de resolver os problemas práticos com que os vários discursos científicos, atravessados por diferentes IL, lidam, de uma forma ou de outra – a saber, que língua se fala amplamente no Brasil, que língua se deve ensinar na escola, como se deve lidar com a variação e a mudança linguísticas na escola, por que existe preconceito linguístico contra as formas mais genuínas das gramáticas do PB, como lidar com esse preconceito, como fazer chegar ao grande público os *achados* dos cientistas da linguagem, assim como chegam com entusiasmo os de tantas outras ciências etc.

Assim, estou propondo que uma tentativa de conciliação, por assim dizer, deve residir, é claro, menos no que fazem os linguistas divergirem do que naquilo que os faz convergir. Há, pelo menos, duas afirmações com que os linguistas contemporâneos parecem concordar, independentemente de que IL atravesse seu discurso. Elas aparecem a seguir:

- a) PB e PE são diferentes (quer se entendam essas diferenças como variedades de um mesmo idioma, quer se entendam essas diferenças como suficientes para a definição de línguas distintas);

- b) a educação linguística, no Brasil, de modo geral, está bastante longe de ser eficiente.

Não parece mesmo haver, na Linguística, polêmica quanto ao fato de que, em qualquer língua natural, há dois conjuntos de gramáticas: um da fala, outro da escrita, sendo o primeiro adquirido de forma natural pela espécie humana, ao passo que o segundo depende da aprendizagem de um código específico criado e atualizado por convenções sociais – independentemente de que língua e de que país se esteja falando. Isso, porém, é mais complexo em países com línguas transplantadas por conta de processos de colonização, na medida em que há uma forte tendência de que fala e escrita, nesses casos, se distanciem muito, sobretudo em relação às suas características morfossintáticas (cf. KATO, 2018).

Assim, parece-me que seria uma boa (e talvez simples) intervenção fazer professores e alunos entenderem, em primeiro lugar, que, na escola, todos os alunos, independentemente de classe social, aprendem um novo conjunto de gramáticas (o da língua escrita), indispensável em sociedades letradas, como a nossa. Em segundo lugar, quanto **à fala, é preciso que eles entendam a norma culta** brasileira como uma gramática periférica em seu cérebro (cf. KATO, 2018), mas nem por isso desimportante. Ora, se, por um lado, a *norma* linguística tem raízes elitistas, por outro lado, ela tem valor sociocultural inegável (cf. FARACO; ZILLES, 2017).

Em outras palavras, é preciso entender a história de cada norma (*culta*, padrão, normas populares) para que o uso de cada uma delas em situações comunicativas específicas faça sentido para o usuário da língua, sem apego a um conservadorismo obsoleto e utópico que crê na existência de uma suposta *língua ideal*, mas também sem interpretar a história do Brasil e da língua portuguesa como espaço de expiação (cf. BOCK-CÔTÉ, 2019).

Não me parece difícil entender isso. No entanto, infelizmente, não acho que essa discussão chegue de forma ampla e institucional à

escola brasileira, e isso passa, a meu ver, também pela (má)formação dos professores da educação básica. Nos espaços de educação formal, ora tenho visto um apego conservador ao ensino da morfossintaxe como é apresentada pelas gramáticas normativas tradicionais como uma tentativa vã de *salvar a língua portuguesa*, ora tenho visto, como mostrei em OLIVEIRA (2022), no caso das professoras Rosana Pinheiro-Machado e Débora Diniz (cf. COSCIONI, no prelo), um discurso, respaldado em teorias *críticas pós-modernas e em políticas identitárias, de necessidade de insurreição contra a existência* mesmo de padrões de escrita formal.

Nenhuma dessas posições me parece arrazoada. Em lugar de seguir uma delas, proponho que, ao fim do curso de Letras, as pessoas sejam capazes de:

1. compreender a história da língua portuguesa de forma objetiva, sem enviesamentos meramente ideológicos, e distante, portanto, da criação de heróis e vilões, da *censura do bem* e do *banimento preventivo*, nas palavras de Coscioni (no prelo);
2. dominar as teorias científicas que se debruçam sobre variação e mudança linguísticas;
3. dominar as diversas normas (incluídas aí, é claro, as normas *culta* e padrão);
4. não confundir ciência e militância política (o que não significa, em nenhuma hipótese, que um professor não possa militar pelas causas em que acredita).

Para que (i), especificamente, seja possível, é preciso que os cursos de Letras do país deem conta de uma formação sólida em história da língua portuguesa no Brasil, o que parece não estar acontecendo, do que resulta Lobo, Sartori e Souza (2021) acreditarem estar havendo, em muitos cursos de Letras, no Brasil, um *sequestro da*

história. É essencial, ainda, que não só os fatos concernentes a essa história sejam conhecidos, mas também a pluralidade de discursos sobre eles, a IL que os atravessa e as implicações teóricas e práticas que deles decorrem – contribuição que tentei dar aqui.

Se queremos que (i), (ii), (iii) e (iv) sejam possíveis, é imprescindível que o país implemente uma política que, de fato, conceba a educação como prioridade de Estado. E isso deve passar, sem qualquer sombra de dúvidas, pela valorização financeira do trabalho docente. Afinal, concordo com Bertoche (2022): infelizmente, os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de nosso tempo são, em geral, pessoas mal formadas na escola. É por isso que, sem aumento brutal dos salários dessa classe de trabalhadores, não vislumbro possibilidade de essa carreira atrair os “menos incultos, menos ignorantes e menos alfabetizados” (BERTOCHE, 2022, p. 158).

Portanto, diante da pluralidade de discursos sobre a qual minha pesquisa se debruçou, parece-me que a melhor saída é aquela apontada em Borges Neto (2014) como a terceira via entre o objetivismo e o relativismo na ciência: a atitude pragmática, isto é, a valorização mais das consequências e efeitos de uma ação do que das teorias, dos seus princípios e dos seus pressupostos. E me parece que pensar a partir do *sistema intelectual liberal* (cf. RAUCH, 2014) e de uma *mentalidade liberal* (cf. PLUCKROSE; LINDSAY, 2021) surtirá efeitos melhores (porque mais democráticos e universais) do que aqueles vislumbrados por estudiosos que imaginam a reconstrução do mundo a partir da negação do Ocidente e de tudo aquilo que a sua expansão pulverizou ao redor do planeta.

REFERÊNCIAS

AVELAR, J.; GALVES, C. **O papel das línguas africanas na emergência da gramática do português brasileiro**. *Linguística* (online), vol. 30, 2014.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAXTER, A; LOPES, N. O desenvolvimento de regras de concordância variável em variedades de português a partir de modelos-estímulos (inputs) diferentes. In: LOBO, T. *et al.* **ROSAE: Linguística Histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: Edufba, 2012.

BECHARA, E. Para quem se faz uma gramática? In: MOURA NEVES, M. H. de; CASSEB-GALVÃO, V. C. **Gramáticas contemporâneas do Português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BERTOCHÉ, G. **Escola brasileira: notas sobre um desastre**. Teresópolis: Cogitamus, 2022.

BOCK-CÔTÉ, M. **O multiculturalismo como religião política**. São Paulo: É Realizações, 2019.

CHOMSKY, N. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: ForisPublication, 1981.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language, its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986.

FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, C. A.; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FARACO, C. A. **História do português**. São Paulo: Parábola, 2019.

- GALVES, C.; KATO, M. A. Prefácio. In: GALVES, Charlotte; KATO, M. A.; **Português brasileiro: uma segunda viagem diacrônica**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.
- GRAY, J. **Missa negra: religião apocalíptica e o fim das utopias**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- IRVINE, J; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, P. V. (Ed.) **Regimes of language: Ideologies, politics and identities**. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, p. 35-83. 2000.
- KATO, M. A. Português brasileiro: “última flor do lácio, inculta e bela”. **Revista da Abralin**, v. 17, n. 1, 2018. Disponível em: <revista.abralin.org> Acesso em: 11 de outubro de 2022.
- KROSKRITY, P. Language Ideology. In: DURANTI, A. (Org.) **A companion to linguistic anthropology**. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2004.
- LOBO, T.; SARTORI, A.; SOUZA, P. D. **Sequestro da História? Discurso oficial e práticas de ensino sobre a história linguística do Brasil e a historicidade do português brasileiro**. Revista LaborHistórico, v. 7. 2021. Disponível em: <revistas.ufrj.br> Acesso em: 11 de outubro de 2022.
- LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.
- MATTOS E SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NASCIMENTO, G. **A branquitude não marcada da linguística brasileira**. Site da ABRALIN, 2021. Disponível em: <aovivo.abralin.org> Acesso em: 10 de outubro de 2022.

OLIVEIRA, G. M. de. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. da. **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

OLIVEIRA, G. M. de. *Políticas linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira*. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016 www.revel.inf.br Acesso em: 11 de outubro de 2022.

OLIVEIRA, M. O. S. **Ideologias linguísticas na história do conhecimento sobre a língua portuguesa no Brasil e desafios glotopolíticos contemporâneos**. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, 2022.

ORLANDI, E. P. Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. Processos de descolonização linguística: as representações da língua nacional. In: GALVES; Charlotte; GARMES, Helder; RIBEIRO, Fernando Rosa. **África-Brasil: caminhos da língua portuguesa**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico**. São Paulo: Cortez, 2013.

PAGGOTO, E. G. Clíticos, mudança e seleção natural. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. São Paulo: Contexto, 2018[1993].

PETTER, M. M. T. **Variedades linguísticas em contato: português angolano, português brasileiro e português moçambicano.** Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PLUCKROSE, H.; LINDSAY, J. **Teorias cónicas.** São Paulo: Faro Editorial, 2021.

RAUCH, J. **Kindly inquisitors: the new attacks no free thought.** Chicago: University of Chicago Press, 2014.

RISÉRIO, A. **Em busca da nação.** Rio de Janeiro: Topbooks, 2020.

ROBERTS, I. **Posfácio.** In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. **Português brasileiro: uma viagem diacrônica.** São Paulo: Contexto, 2018[1993].

ROBERTS, I. Gramáticas “marginais” e mudanças sintáticas “extremas”: o inglês e o português brasileiro. In: GALVES, C.; KATO, M. A.; ROBERTS, I. (Orgs). **Português brasileiro: uma segunda viagem diacrônica.** Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

SILVA NETO, S. da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil.** Rio de Janeiro: Presença, 1986[1950].

SOWELL, T. **Conflitos de visões: origens ideológicas das lutas políticas.** São Paulo: É Realizações, 2012.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d’aquém e d’além mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. **Português brasileiro: uma viagem diacrônica.** São Paulo: Contexto, 2018[1993].

O ENSINO DE MORFOLOGIA DO PORTUGUÊS: DA UNIVERSIDADE À ESCOLA, DA TEORIA À PRÁTICA

Natival Almeida Simões Neto¹
Hérvickton Israel de Oliveira Nascimento²

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto intenta refletir sobre o ensino de morfologia de língua portuguesa, considerando tanto o nível básico quanto o nível superior, nomeadamente, os cursos de Letras com Português. O capítulo não pretende ser exaustivo em relação à revisão bibliográfica, nem em relação à apresentação de respostas às questões que se lançam sobre o ensino de morfologia, mas, por meio de uma abordagem multifacetada, poderão ser apontados caminhos que integrem a teoria com a prática e a escola com a universidade.

A palavra *morfologia* tem origem no grego, significando ‘estudo da forma’. Como um termo técnico, foi utilizado pela primeira vez, no final do século XVIII, no âmbito da Botânica, segundo Viaro (2010). Posteriormente, esse termo foi aplicado à Zoologia, Citologia, Geologia, Urbanismo, entre outras áreas. A aplicação do termo à Linguística, conforme Viaro (2010), se deu no século XIX, por meio da figura de August Schleicher. A difusão desse termo, entretanto, não foi instantânea, uma vez que “Saïd Ali, por exemplo, ainda preferia em 1921 o termo *Lexeologia*” (VIARO, 2010, p. 174, grifo do autor). A explicação de Saïd Ali para esse uso pode ser vista no início da seção de *Lexeologia* da

¹ Doutorado em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (2020). Professor Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: nasneto@uefs.br.

² Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2013). Doutorando em Literatura e Cultura na Universidade Federal da Bahia. Professor Substituto na Universidade do Estado da Bahia. E-mail: ton.israel83@gmail.com

sua *Grammatica Historica da Língua Portugueza* (vista aqui em edição de 1931). O excerto a seguir reproduz as palavras do autor:

A parte da grammatica que estuda os vocabulos denomina-se **lexeologia**. Differe da phonetica em considerar os sons combinadamente e denotando idéas e relações. No exame das palavras, verifica serem estas geralmente formadas de duas partes: o *radical*, parte mais ou menos estavel e de significação propria, e *affixos*, elementos variaveis, de significação relativa, isto é, de valor semantico sómente na combinação com o radical. Palavras ha que não apresentam mais que o radical, por ter desaparecido o elemento variavel em que terminavam.

Os affixos, divididos em prefixos, suffixos, terminaços e desinencias, dão ao vocabulo a diverisidade de formas. Daqui o costume de se chamar *morphologia* ao estudo destes elementos e de suas relações com o radical. Esta feição particular que se dá a lexeologia tem fundamento na grammatica de linguas como o latim e o grego, com desenvolvido systema de declinação e conjugação, e tambem na grammatica das linguas romanicas quando se mostra como as formas latinas se mudaram nas destes idiomas modernos. Porem vem menos a proposito o termo morphologia, e promette mais do que tem para dar, quando, posto em lugar de lexeologia, se propoe estudar a evolução das palavras em lingua moderna já constituída.

Não examina a lexeologia as palavras sem primeiro dividil-as em um pequeno numero de grupos de accordo com certos caracteres communs. Base desta classificação é o sentido geral das palavras, inquirindo-se se denotam seres, qualidades,

acções, relações, etc.; e dahi a divisão em nomes, pronomes, verbos, etc., que por sua vez se subdividem, attendendo sempre a caracteres de ordem semantica [...] (SAID ALI, 1931, p.44-45, grifo do autor).

Sobre esse uso do termo *Lexeologia*, Bechara (1962), em texto sobre a contribuição de Said Ali para os estudos filológicos do português, comenta que,

no tocante a termos, Said Ali, por exemplo, preferiu lexeologia a morfologia, denominação esta hoje mais em voga, não só fixada pela tradição gramatical, mas ainda pela extensão com que a moderna lingüística conceitua e trata o morfema. Os argumentos apresentados por Said Ali, em defesa de lexeologia, são válidos apenas para o seu tempo, onde morfologia podia referir-se estritamente aos elementos formadores do vocábulo (BECHARA, 1962, p. 28)

O entendimento de Said Ali, em obras, como *Grammatica Historica da Língua Portuguesa* (vista aqui em edição de 1931) e *Gramática secundária da língua portuguesa* (vista aqui em edição de 1965), era de que a Morfologia se restringiria à depreensão de elementos menores na estruturação dos vocábulos de línguas modernas já constituídas, não atentando para a dimensão histórica e outras propriedades da formação de palavras, tais como agrupamentos semânticos e excepcionalidades formais.

As questões pontuadas por Said Ali estão seguramente superadas na Morfologia, enquanto área de pesquisa da Linguística contemporânea. Atualmente, há múltiplas abordagens teórico-metodológicas, e nem todos os modelos de análise morfológica são baseados em morfemas. Muitos desses modelos se debruçam sobre fenômenos variados, que nem sempre são explicáveis pela concatenação de morfemas. Há também

enquadramentos teóricos que colocam a semântica em uma posição de destaque, como um ingrediente fundamental para a análise da morfologia. O aspecto histórico tem sido abordado em variados modelos, tanto formalistas quanto funcionalistas. Assim, é prudente concordar com Bechara (1962) no argumento de que a proposição de Said Ali em torno da *Lexeologia* só é razoável, quando se analisa o contexto histórico e teórico em que se produziu tal consideração.

A Morfologia, com esse nome, é, hoje, uma disciplina amplamente conhecida tanto na vida escolar quanto na formação do estudante de Letras. Tradicionalmente, essa área se divide em duas grandes vertentes: morfologia flexional e morfologia derivacional. Sobre essas duas perspectivas, Rodrigues (2016) explica:

A morfologia flexional trata da constituição interna da mesma palavra, estudando as suas variações formais (*gato/gatos; adorou/adoraram*). A morfologia derivacional trata da constituição interna de palavras diferentes, estudando as variações formais e semânticas que permitem construir palavras a partir de outras, como avaliação a partir de avaliar ou como *contentamento* a partir de *contentar* e este verbo a partir do adjetivo *contente* (Štekauer 2015) (RODRIGUES, 2016, p. 37-38, grifos da autora).

No texto “Where’s morphology?”, Anderson (1982), dentro de uma visão gerativista lexicalista, sugere que a morfologia flexional seja aquela que é requerida pela sintaxe, sobretudo para efeitos de concordância, ao passo que a morfologia derivacional estaria isenta dessa ‘obrigatoriedade’. Assim, pode-se dizer que a morfologia flexional aponta para uma maior conexão entre morfologia e sintaxe, por conta das questões de concordância nominal e verbal, inserindo-se no que tradicionalmente se chama de morfossintaxe, que abarca também o debate sobre as classes

de palavras. Do outro lado, a morfologia derivacional acentua uma maior conexão entre a morfologia e o léxico, por meio de discussões acerca de processos morfológicos que atuam na atualização do vocabulário das línguas.

As caracterizações morfossintáticas e morfolexicais da língua portuguesa, desde muito cedo, se fazem presentes no processo formativo de estudantes de português como língua materna, por meio de conteúdos relativos a classes de palavras, formação de palavras e concordância verbal, nominal e verbo-nominal. A transmissão desses mesmos conteúdos ao longo de décadas acabou constituindo e instituindo uma agenda básica para a abordagem da Morfologia no ensino básico, gerando toda uma expectativa social de que o professor que se forma para ensinar língua portuguesa seja capaz de abordar esses aspectos linguísticos. Por tudo isso, qualquer avaliação que se faça do ensino de morfologia precisa levar em consideração, desde a formação do professor até a atuação em sala de aula.

Nesse sentido, este trabalho, sem o objetivo de esgotar a temática e de propor fórmulas para problemas do ensino de português, apresenta uma reflexão acerca do ensino de morfologia, considerando as três seguintes dimensões: (a) os instrumentos normativos do ensino básico público, como a BNCC e os PCN; (b) os currículos dos cursos de Letras, com base em um cotejo de ementas e conteúdos programáticos de instituições públicas de ensino superior da Região Nordeste; (c) o livro didático, por meio da análise de uma coleção adotada por uma escola da rede pública do município de Feira de Santana, cidade do estado da Bahia³.

³ O percurso metodológico deste capítulo se assemelha ao caminho seguido por Lobo, Sartori e Souza (2021), em artigo sobre a história do português brasileiro e prática de ensino. Os autores analisaram os instrumentos normativos PCN e BNCC, no que toca à variação e mudança, e as ementas de disciplinas de linguística histórica em universidades vinculadas ao projeto PHPB (Para uma História do Português Brasileiro). Neste capítulo, abordam-se questões de morfologia e morfossintaxe nos

2. O QUE DIZEM OS PCN E A BNCC?

Nesta seção, são analisados os conteúdos referentes à morfologia presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que fornecem diretrizes para a construção de currículos no ensino público brasileiro de nível básico. Ainda que existam menções à valorização de aspectos culturais e regionais, tais textos propõem uma uniformização nacional em relação ao ensino básico. Sobre os PCN, publicados nos anos 1990, veja-se a contextualização feita por Prochnow, Bortolini e Nascimento (2013):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, editados pelo Ministério da Educação e do Desporto, foram elaborados com vista a atender a necessidade de uma revisão dos currículos orientadores dos trabalhos dos profissionais da educação no fim do século passado. Nesse período, a educação passou a ter um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade. A chegada de um novo milênio apontava para a necessidade de se discutir e pensar uma escola que estivesse voltada para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos, reflexivos, enfim, aptos ao exercício da cidadania. O letramento, nesse momento, passou a ser essencial. Nesse sentido, a intenção dos PCN foi ampliar e aprofundar uma discussão educacional protagonizada por pais, governos e sociedade para se atingir uma transformação no sistema educacional brasileiro. Além disso, os PCN, com o propósito de servir de apoio à reflexão sobre a prática pedagógica,

PCN e na BNCC. O olhar para as ementas das universidades é regional, extrapolando os limites de um projeto de pesquisa. Uma diferença metodológica entre este capítulo e o artigo e o de Lobo, Sartori e Souza (2021) é a análise de uma coleção de livro didático.

ao planejamento das aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, tiveram o propósito de contribuir para a formação e atualização do profissional da educação. É de fato marcado como o primeiro documento oficial prescrito, composto de um aporte teórico consistente, de referência às práticas educacionais. Os Parâmetros, portanto, caracterizam-se por serem uma orientação aos professores (PROCHNOW; BORTOLINI; NASCIMENTO, 2013, p. 232).

Os PCN são divididos conforme as disciplinas. Em relação à língua portuguesa, o documento historiciza o ensino do português, ressaltando o enfoque que foi dado à gramática normativa, sobretudo nas décadas de 60 e 70 do século XX, e a ruptura que começou a ser empreendida nos anos 80 do mesmo século, a partir da crescente autonomia dos estudos científicos da linguagem. Sobre essa “virada” na forma de olhar para o ensino de língua materna, Prochnow, Bortolini e Nascimento (2013) comentam:

As críticas mais frequentes dirigidas ao ensino, denominado “tradicional” de Língua Portuguesa, destacavam: i) a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção; ii) o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o estudo da gramática; e iii) o fato de não considerarem a realidade e os interesses dos alunos. (PCN, 1998, p.18). Segundo Bunzen, “os PCN podem ser compreendidos como uma crítica ao dito ‘ensino tradicional’, apostando em um trabalho com a língua(gem) baseada nas práticas sociais.” (BUNZEN, 2011, p.905). Os PCN para o ensino fundamental, portanto, estabelecendo o texto como a unidade de ensino da Língua Portuguesa, conceituam a língua como uma atividade

sociointeracional e histórica e dão ênfase ao domínio das práticas sociais de língua falada e de língua escrita, ao qual se subordina o estudo gramatical. Dessa forma, os PCN dão conta de atender ao significativo número de teses e de trabalhos que defendiam uma revisão das práticas do ensino da Língua Portuguesa, legitimando um ensino que admita as variedades linguísticas e que valorize as hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de *reflexão* sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais. Enfim, os PCN se orientam para um currículo de Língua Portuguesa que enfoque práticas de *usos* da língua(gem) e de *reflexão* sobre os usos e aposta no texto como unidade de ensino e nos gêneros como objetos de ensino. Por isso, os conteúdos de língua portuguesa são articulados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita; e a *reflexão* sobre a língua e a linguagem (PROCHNOW; BORTOLINI; NASCIMENTO, 2013, p. 233, grifos dos autores).

No mesmo sentido de estabelecer diretrizes normatizadoras para a elaboração de currículos do ensino básico brasileiro, foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sobre esse documento, Aparecido da Silva (2020) esclarece:

A “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) é um documento de “caráter normativo” que foi elaborado para servir de “referência nacional para a formulação dos currículos” de todo o sistema educacional brasileiro direcionado à Educação Básica. Coloca-se como “balizadora da qualidade da educação”, a fim de garantir “um patamar comum de aprendizagens [essenciais] a todos os estudantes”. Tais aprendizagens “devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento

de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil 2017, p. 8) (APARECIDO DA SILVA, 2020, p. 7)

Em relação à área de linguagens na BNCC, Geraldi (2015) historiciza a relação desse texto com os dos PCN, evidenciando as similitudes entre as duas propostas, e aponta os princípios fundamentais assumidos na nova diretriz.

Na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídos para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo. Coerentemente com o ponto de vista assumido sobre a linguagem, outra concepção aparece claramente expressa na BNCC (BRASIL, 2015): uma concepção de sujeito como constituído pelas práticas de linguagem [...]. Há um segundo princípio assumido, este não mais relativo às concepções fundantes, mas ao objeto e à forma de trabalho escolar com a linguagem: trata-se de elevar as práticas de linguagem à posição de objeto e ao mesmo tempo de forma pela qual a aprendizagem de recursos expressivos a serem mobilizados se dará. Isso significa um grande avanço, já apontado nos PCN, nessa área: em lugar de aprender a descrição de uma variedade qualquer da língua

(as disponíveis são aquelas supostamente sobre a variedade culta escrita) apostando que desse conhecimento, da gramaticalização, resultaria mais do que um conhecimento sobre a língua, mas também e miraculosamente sobre os usos da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita (e sempre na variedade de que se estudou a descrição!), aponta-se (junto com inúmeras propostas de ensino elaboradas na década de 1980) para as práticas linguísticas como o caminho mais efetivo para aprender a mobilizar recursos expressivos na produção de compreensões de textos, na elaboração de textos e na própria reflexão sobre esses fazeres (GERALDI, 2015, p. 384-385).

Nota-se, a partir dos comentários de Prochnow, Bortolini e Nascimento (2013) e Geraldi (2015), sobre os PCN e a BNCC, que há uma orientação dialógica na concepção de linguagem acionada por esses documentos, ressaltando-se o papel do interacionismo, a importância do uso e a valorização da diversidade linguística. O conhecimento da norma gramatical não é tratado de forma dispensável nesses documentos, entretanto deve ser abordado a partir de eventos de uso, não como algo descontextualizado. Uma vez que este capítulo tem como foco analisar o ensino de morfologia, cabe comentar trechos dos PCN e da BNCC em que são mencionados aspectos relacionados à morfologia da língua portuguesa. Primeiramente, vejam-se alguns trechos dos PCN do Ensino Fundamental I, seguidos de comentários.

Os casos em que as regras existem podem ser descritos como produzidos por princípios geradores “biunívocos”, “contextuais” e “morfológicos”. O princípio gerador biunívoco é o próprio sistema alfabético nas correspondências em que a cada grafema corresponde apenas um fonema e vice-versa.

As regras do tipo contextual (ex.: o uso de RR, QU, GU, NH, M/N antes de consoante, etc.) são aquelas em que, apesar de se encontrar no sistema alfabético mais de um grafema para notar o mesmo fonema, a norma restringe os usos daqueles grafemas formulando regras que se aplicam parcial ou universalmente aos contextos em que são usados. **E, por fim, as regras do tipo morfológico são as que remetem aos aspectos morfológicos e à categoria gramatical da palavra para poder decidir sua forma ortográfica (ex.: ANDA(R), PENSA(R): verbos no infinitivo; FIZE(SS)E, OUVI(SS)E: imperfeito do subjuntivo; PORTUGUE(S)A, INGLE(S)A: adjetivos gentílicos terminados em /esa/; RIQUE(Z)A, POBRE(Z)A: substantivos terminados em /eza/, etc.). É importante observar que a realização desse tipo de trabalho não requer necessariamente a utilização de nomenclatura gramatical** (BRASIL, 1997, p. 57-58, grifo nosso)

Nessa primeira passagem, há uma congregação de três diferentes dimensões da língua: fonologia, ortografia e morfologia. Os aspectos ortográficos costumam ser bastante trabalhados no Ensino Fundamental I. No âmbito universitário, o conhecimento científico da ortografia é tradicionalmente explorado na disciplina de Fonologia, através de um debate sobre a dicotomia fala X escrita, no que tange às relações entre representação fonológica e representação gráfica. O conhecimento morfológico não costuma ser acionado para esse debate, mas os PCN (BRASIL, 1997) apontam uma produtiva conexão, que inclui também a dimensão semântica. A ideia apresentada é que, em alguns contextos, se torna mais fácil para o estudante sistematizar uma regra ortográfica, considerando outros aspectos. No caso apresentado, a diferenciação entre o uso de *-esa* e *-eza* se dá pelo entendimento de que, com o primeiro, formam-se femininos (*inglesa, francesa, baronesa, duquesa*), ao

passo que, com o segundo, formam-se substantivos abstratos (*tristeza, riqueza, magreza*).

Em linhas gerais, os PCN do Ensino Fundamental I fazem pouca menção à morfologia. Para além da questão já apontada em relação à ortografia, o documento se volta a falar do foco na produção textual e nos eventos comunicativos reais, frisando que não se deve fazer um ensino pautado em termos típicos da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Entretanto, “isso não significa que não é para ensinar fonética, morfologia ou sintaxe, mas que elas devem ser oferecidas à medida que se tornarem necessárias para a reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1997, p. 60). Ou seja, não deve enxertar os alunos com termos/conceitos desnecessariamente, devendo esses ser somente acionados quando for importante para a compreensão do contexto.

Os PCN do Ensino Fundamental II (BRASIL, 1998) seguem um caminho parecido com o do Fundamental I, no sentido de manter a ideia de que o ensino não deve se pautar nos termos atinentes às categorias gramaticais, nem na descrição de paradigmas morfológicos e morfossintáticos complexos que não seja demandada pelas situações comunicativas e produções textuais a serem exploradas em sala. Veja-se o excerto a seguir:

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise lingüística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas). O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de con-

teúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos (BRASIL, 1998, p. 28-29).

Outro aspecto que propicia um alinhamento entre os PCN dos dois níveis é a exploração da morfologia nas questões ortográficas. Isso pode ser visto em, pelo menos, dois trechos dos PCN do Ensino Fundamental II: (a) “Utilização das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica” (BRASIL, 1998, p. 63); (b) “apoiar-se no conhecimento morfológico para resolver questões de natureza ortográfica” (BRASIL, 1998, p. 86).

Por último, entre os outros tópicos relacionados à morfologia, que aparecem discutidos nos PCN do Ensino Fundamental II, estão a variação morfológica e a articulação com os domínios do texto e do discurso. Em relação ao primeiro, notam-se as seguintes citações:

Embora no Brasil haja relativa unidade lingüística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, **de morfologia** e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades lingüísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais (BRASIL, 1998, p. 29, grifo nosso).

aos **diferentes componentes do sistema lingüístico em que a variação se manifesta**: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), **na**

morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância) (BRASIL, 1998, p. 60, grifo nosso).

Os PCN reconhecem, portanto, a variação no nível morfológico, não a restringindo, vale ressaltar, à morfossintaxe, uma vez que aciona o aspecto derivacional, relacionado com a formação de palavras. Sobre a articulação da morfologia com o texto, vê-se a seguinte passagem:

utilização de recursos sintáticos e morfológicos que permitam alterar a estrutura da sentença para expressar diferentes pontos de vista discursivos, como, por exemplo, uma diferente topicalidade ou o ocultamento do agente (construções passivas, utilização do clítico se ou verbo na terceira pessoa do plural), o efeito do emprego ou não de operadores argumentativos e de modalizadores (BRASIL, 1998, p. 62, grifo nosso).

No nível do Ensino Médio, os PCN (BRASIL, 2000) não fazem considerações acerca de questões de morfologia da língua portuguesa. O único contexto em que se faz menção à morfologia é no contexto do ensino de línguas estrangeiras. Nesse tópico, comenta-se a desmotivação dos alunos com o estudo das línguas estrangeiras, quando esse é focado em aspectos morfológicos e sintáticos. Notadamente, guardadas as devidas proporções, é a mesma questão que atinge o ensino de língua materna: a falência de um ensino pautado exaustivamente na metalinguagem e no ensino de nomenclaturas.

A BNCC (BRASIL, 2018), em relação ao ensino de língua portuguesa no Ensino Médio, tem o mesmo comportamento omissivo, quando o tópico é morfologia do português. É no âmbito do Ensino Fundamental que são feitos os principais comentários. Nesse documento, há o acionamento da morfologia em relação à variação e à estilização:

“No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização **e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero**” (BRASIL, 2018, p. 80, grifo nosso). A relação entre morfologia e estilística é um tópico que não aparece de maneira explícita nos PCN, sendo, portanto, uma inovação.

Os potenciais semióticos da linguagem continuam sendo amplamente explorados no texto da BNCC, e isso se aplica à análise linguística no nível morfológico, como pode se ver:

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 81, grifo nosso)

Outros pontos de convergência são as críticas ao ensino tradicional pautado nas nomenclaturas e o acionamento do conhecimento morfológico com o sistema ortográfico:

Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância) (BRASIL, 2018, p. 83, grifo nosso).

Há, ainda, outros tipos de regularidades de representação: **as regulares contextuais e as regulares morfológico-gramaticais**, para as quais o aluno, ao longo de seu aprendizado, pode ir construindo “regras”. As regulares contextuais têm uma escrita regular (regrada) pelo contexto fonológico da palavra; é o caso de: R/RR; S/SS; G+A,O,U/ GU+E,I; C+A,O,U/QU+E,I; M+P,B/N+outras, por exemplo. (BRASIL, 2018, p. 92, grifo nosso)

As regulares morfológico-gramaticais, para serem construídas, dependem de que o aluno já tenha algum conhecimento de gramática, pois as regras a serem construídas dependem desse conhecimento, isto é, são definidas por aspectos ligados à categoria gramatical da palavra, envolvendo morfemas (derivação, composição), tais como: adjetivos de origem com S; substantivos derivados de adjetivos com Z; coletivos em /au/ com L; substantivos terminados com o sufixo /ise/ com C (chatices, mesmices); formas verbais da 3ª pessoa do singular do passado com U; formas verbais da 3ª pessoa do plural do futuro com ÑO e todas as outras com M; flexões do Imperfeito do Subjuntivo com SS; Infinitivo com R; derivações mantêm a letra do radical, dentre outras. Algumas dessas regularidades são apresentadas por livros didáticos nos 3º a 5º anos e depois (BRASIL, 2018, p. 92, grifo nosso).

Ao final, percebe-se que os PCN e a BNCC, no quesito morfologia, apresentam convergências significativas que são sistematizadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – A morfologia nos PCN e na BNCC

| PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2000) | BNCC (BRASIL, 2018) |
|---|---|
| Conhecimento morfológico e ensino de ortografia | Conhecimento morfológico e ensino de ortografia |
| Classes de palavras, crítica à abordagem tradicional baseada em nomenclaturas e investimento na análise do potencial semiótico das construções linguísticas | Classes de palavras, crítica à abordagem tradicional baseada em nomenclaturas e investimento na análise do potencial semiótico das construções linguísticas |
| Variação morfológica, morfologia flexional (concordância nominal e verbal) e morfologia derivacional (processos de formação de palavras) | Estrutura morfológica, variação e estilo |
| Estrutura morfológica, texto e discurso | |

Fonte: elaborado pelos autores

3. COMO A MORFOLOGIA TEM SIDO ABORDADA NOS CURSOS DE LETRAS: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Nesta seção, pretende-se avaliar a formação dos professores, considerando as ementas dos currículos dos cursos de Letras oferecidos por universidades públicas e institutos federais da Região Nordeste. Sabe-se que a discussão sobre formação docente envolve várias camadas, e o currículo de graduação é apenas uma delas. Os currículos de cursos de Licenciatura têm vários eixos, dentre os quais, destacam-se os eixos de conteúdos curriculares de caráter científico-cultural e de formação docente, que inclui as práticas pedagógicas. Apesar de aparentemente dicotômicas, a expectativa é que os conhecimentos produzidos nos componentes curriculares se mantenham alinhados com a visão de

prática pedagógica explorada nos cursos. Ao analisar as ementas dos componentes curriculares relacionados ao ensino de morfologia e morfossintaxe, pretende-se observar os seguintes pontos: (a) carga horária; (b) atendimento aos pontos tocados pelos PCN e BNCC; (c) menção ao ensino de língua materna.

No Quadro 2, a seguir, são apresentadas as universidades cujos componentes de morfologia e morfossintaxe foram analisados

Quadro 2 – Instituições públicas nordestinas com cursos de Letras

| Estados do Nordeste | Instituições públicas analisadas |
|----------------------------|---|
| Alagoas (2) | Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) |
| Bahia (8) | Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB, campi Jequié e Vitória da Conquista), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB, campus Salvador), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB, campus Malês). |
| Ceará (6) | Instituto Federal do Ceará (IFCE), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB, campus Palmares), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) |
| Maranhão (2) | Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) |

| | |
|-------------------------|--|
| Paraíba (3) | Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) |
| Pernambuco (3) | Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Universidade de Pernambuco (UPE) |
| Piauí (2) | Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Universidade Federal do Piauí (UFPI) |
| Rio Grande do Norte (3) | Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) |
| Sergipe (1) | Universidade Federal de Sergipe (UFS) |

Fonte: elaborado pelos autores

No Quadro 3, a seguir, apresentam-se os componentes obrigatórios relacionados à morfologia e morfossintaxe que são ofertados nas instituições mencionadas no Quadro 2. As informações acerca de nome, carga horária e ementa foram recolhidas de fluxogramas, currículos, ementários e projetos pedagógicos disponíveis nos *sites* dos próprios centros universitários.

Quadro 3 – Componentes de morfologia e morfossintaxe oferecidos por instituições públicas da Região Nordeste

| Instituições públicas de ensino | Componentes curriculares relacionados à morfologia /morfossintaxe (carga horária) |
|---|--|
| UNEAL (Alagoas) | Língua Portuguesa III: Morfologia (80 h) |
| UFAL (Alagoas) | Morfologia do Português (80 h) |
| UEFS (Bahia) | Morfologia da Língua Portuguesa (60 h) – Letras/Língua Portuguesa |
| | Morfossintaxe da Língua Portuguesa (60 h) – Letras/Língua Portuguesa |
| | Morfologia e Sintaxe da Língua Portuguesa (60 h) – Português/Espanhol |
| | Morfologia e Sintaxe da Língua Portuguesa (45 h) – Português/Francês |
| UESB, campus Jequié (Bahia) | Língua Portuguesa II (60 h) |
| | Língua Portuguesa IV (60 h) |
| | Língua Portuguesa V (60 h) |
| UESB, campus Vitória da Conquista (Bahia) | Morfologia (60 h) |
| UESC (Bahia) | Morfologia (75 h) |
| UFBA (Bahia) | Morfologia da língua portuguesa (68 h) |
| UFRB (Bahia) | Morfologia da língua portuguesa (68 h) |
| UNEB (Bahia) | Morfologia do português / Morfologia e a construção do significado (60 h) |
| UNILAB, campus Malês (Bahia) | Morfologia da língua portuguesa (60 h) |

O ENSINO DE MORFOLOGIA DO PORTUGUÊS:
DA UNIVERSIDADE À ESCOLA, DA TEORIA À PRÁTICA

| | |
|---------------------------------|--|
| UECE (Ceará) | Morfossintaxe da língua portuguesa (68 h) |
| UFC (Ceará) | Língua Portuguesa: vocábulo (64 h – 48 h teórica + 16 prática) |
| UNILAB, campus Palmares (Ceará) | Morfologia e Morfossintaxe da língua portuguesa (60 h) |
| URCA (Ceará) | Língua Portuguesa I – Morfologia (60 h) |
| | Linguística III – Morfossintaxe (60 h) |
| IFCE (Ceará) | Português – Morfossintaxe I (80 h – 70 h teórica + 10 h prática) |
| | Português – Morfossintaxe II (80 h – 70 h teórica + 10 h prática) |
| UVA (Ceará) | Morfossintaxe da Língua Portuguesa I (60 h) |
| | Morfossintaxe da Língua Portuguesa II (60 h) |
| UEMA (Maranhão) | Morfossintaxe da língua portuguesa (60 h) |
| UFMA (Maranhão) | Morfossintaxe da Língua Portuguesa I (60 h) |
| | Morfossintaxe da Língua Portuguesa II (60 h) |
| UEPB (Paraíba) | Lexicologia (60 h) |
| | Morfossintaxe (45 h) |
| UFCG (Paraíba) | Morfologia da Língua Portuguesa/ Morfologia do Vocábulo (60 h) |
| | Morfossintaxe da Língua Portuguesa/ Morfologia das Classes (60 h) |
| UFPB (Paraíba) | Morfologia da Língua Portuguesa (60 h) |

| | |
|------------------------------|--|
| UFPE (Pernambuco) | Português II – Morfossintaxe I (60 h) |
| | Português III – Morfossintaxe II (60 h) |
| | Linguística II – Teorias linguísticas (60 h) |
| UFRPE (Pernambuco) | Morfologia da Língua Portuguesa (60 h) |
| UPE (Pernambuco) | Morfossintaxe I (90 h – 60 teórica + 30 prática) |
| | Morfossintaxe II (90 h – 60 teórica + 30 prática) |
| UESPI (Piauí) | Morfologia da Língua Portuguesa (60 h) |
| UFPI (Piauí) | Morfologia da Língua Portuguesa I (60 h) |
| UERN (Rio Grande do Norte) | Morfossintaxe I (60 h) |
| | Morfossintaxe II (60 h) |
| UFERSA (Rio Grande do Norte) | Morfologia da língua portuguesa (75 h – 60 T + 15 P) |
| UFRN (Rio Grande do Norte) | Morfologia da Língua Portuguesa (60 h) |
| UFS (Sergipe) | Língua Portuguesa I (60 h) |
| | Língua Portuguesa II (60 h) |

Fonte: elaborado pelos autores

Foram observados 32 cursos de 30 instituições. O primeiro ponto a ser analisado é a carga horária das disciplinas destinadas à morfologia e morfossintaxe do português. Quando o curso oferta mais de uma disciplina com essa temática, as cargas horárias foram somadas. Na Tabela 1, apresentam-se os dados percentuais relacionados a esse aspecto.

Tabela 1 – Carga horária dos componentes de morfologia e morfossintaxe

| Carga horária | Quantidade de cursos | Percentual (%) |
|----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| Menos de 60 horas | 1 | 3,125 |
| Entre 60 e 75 horas | 17 | 53,125 |
| Mais de 75 horas | 14 | 43,75 |

Fonte: elaborada pelos autores

Conforme se vê na Tabela 1, apenas um curso destina menos de 60 horas à morfologia. Trata-se do curso de Letras/Português e Francês da UEFS. No currículo, há apenas uma disciplina de 45 horas chamada “Morfologia e Sintaxe da Língua Portuguesa”, ou seja, a disciplina ainda divide espaço com o domínio da sintaxe, não havendo outro componente no curso referente a essas áreas. Nessa mesma instituição, o curso de Letras: língua portuguesa optou por duas disciplinas de 60 horas, uma voltada para a morfologia (questões de estrutura vocabular, flexão e derivação) e outra voltada para a morfossintaxe (classes de palavras, funções, estruturas sintagmáticas, aspectos de concordância nominal e verbal), havendo, ainda, uma terceira disciplina voltada para a sintaxe.

A maioria dos cursos de Letras ofertados por instituições do Nordeste, 17 ao total, opta por uma disciplina apenas, com carga horária entre 60 e 75 horas. Essas disciplinas recebem o nome de “Morfologia” ou “Morfossintaxe”. Nesses casos de única disciplina, quando se opta pela nomenclatura “Morfossintaxe”, entende-se que o componente deve abordar tópicos relacionados à estrutura mórfica dos vocábulos do português. Da mesma maneira, quando só há “Morfologia”, o componente deve abranger tópicos como classes de palavras e concordância. Desses casos de disciplina única, chamam atenção os nomes “Morfologia e morfossintaxe da língua portuguesa” e “Língua portuguesa: vocábulo”, utilizados respectivamente pela UNILAB (Campus Palmares)

e UFC. O nome da disciplina da UNILAB (Campus Palmares) aponta explicitamente a condensação dos dois domínios (morfológico e morfossintático), ao passo que a disciplina da UFC destaca o objeto de análise. Há outra disciplina chamada “Língua Portuguesa: frase”, que se insere no âmbito da sintaxe.

14 dos 32 cursos analisados destinam mais de 75 horas a componentes relativos à morfologia e morfossintaxe do português. Nesses casos, as configurações são diversas. Os cursos da UNEAL e a UFAL, por exemplo, têm apenas uma disciplina de “Morfologia” com 80 horas. Outros, como o já mencionado curso de Letras: português da UEMS e o curso de Licenciatura plena em Letras da URCA, têm uma disciplina para Morfologia e outra para a Morfossintaxe. Nos cursos do IFCE, UVA, UFMA, UFPE, UPE e UERN, há “Morfossintaxe I” e “Morfossintaxe II”, com a primeira destinada se destinando a aspectos mórficos, e a segunda, a aspectos sintático-funcionais. Na UEPB, há uma disciplina de “Lexicologia”, de 60 horas, que abrange questões do léxico e a interface desse nível com a morfologia, e outra de “Morfossintaxe”, com 45 horas. É o único caso em que há uma disciplina de obrigatória de “Lexicologia”, com esse abrangendo tópicos como formações de palavras, aspecto caro aos estudos morfológicos. Na UFCG, há “Morfologia do vocábulo” e “Morfologia das classes”, cada uma com 60 horas. A primeira se insere no âmbito de uma morfologia *stricto sensu*, e a segunda está mais voltada para a morfossintaxe. O curso com maior carga horária destinada aos tópicos aqui analisados é o da UESB (campus Jequié). Nesse curso, há três disciplinas de 60 horas: (a) Língua Portuguesa II, voltada para o debate das classes de palavras; (b) Língua Portuguesa IV, destinada à morfologia nominal; (c) Língua Portuguesa V, destinada à morfologia verbal.

Sobre o conteúdo das disciplinas, há, nas ementas, uma tendência a apresentar aspectos basilares, como o estudo das classes de palavras

e a compreensão das categorias mínimas da morfologia (morfema, morfe e alomorfe) e dos processos morfológicos (flexão, derivação e composição). Nesse sentido, há um alinhamento entre as ementas dos 32 cursos, no sentido de garantir conhecimentos básicos relacionados à disciplina.

No que toca aos aspectos de morfologia abordados pelos PCN e pela BNCC, as ementas são mais omissas. A maioria não menciona a articulação do conteúdo com o ensino. Tópicos relacionados à variação, texto, discurso, sentido e visão crítica à gramática tradicional também são pouco apontados. Seguem algumas menções que merecem destaque:

- O nível de análise morfológico e a construção de sentidos no texto (UNEAL)
- Aspectos relevantes dessa descrição para o ensino do português como língua materna (UFAL)
- Aplicação dos conhecimentos de morfologia e sintaxe no ensino de Língua portuguesa. (UEFS)
- Visão crítica da análise tradicional (UESB, Jequié)
- Problemas gerais da Nomenclatura Gramatical Brasileira: visão crítica da classificação dos vocábulos. (UESB, Conquista)
- Morfologia e ensino (UESC)
- Classes de palavras na gramática tradicional (G P T) e em uma abordagem sintagmática (GS) (UFBA)
- Estuda a morfologia do português, analisando a estrutura mórfica das palavras e os princípios que regem os processos de formação de palavras e classificação dos vocábulos formais a partir das funções que eles desempenham em diferentes

contextos comunicativos. Realiza uma análise crítica dos conceitos e descrições apresentadas nas gramáticas normativas e apresenta noções de morfossintaxe da Língua Portuguesa, destacando a importância da compreensão desses estudos para o processo de ensino-aprendizagem da língua. (UFRB)

- Estudo comparativo entre a gramática normativa e as teorias linguísticas. (UNEB)
- Análise morfológica de variedades do português. (UNILAB, campus Malês)
- Consciência morfossintática e aprendizagem da leitura e da escrita. (UNILAB, Palmares)
- Gramaticalização e ensino. (UFMA)
- Estudo teórico-prático fundado na revisão crítico-reflexiva da descrição morfológica e sintática proposta pela Gramática Tradicional Contemporânea, na relação com a Gramática Descritiva e a Funcional (UEMA).
- Expansão lexical: neologismos e a importação lexical no contexto globalizado. O léxico no Ensino Básico: reflexões necessárias para o professor em formação (UEPB)
- Abordagem crítica do processo de classificação, ancorada numa perspectiva da gramática de uso. Funcionamento textual-discursivo de algumas categorias gramaticais em diferentes gêneros textuais (mecanismos de coesão referencial e sequencial – nominalização, referência pronominal, operadores argumentativos, modalização). (UEPB)
- Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa sob o enfoque morfossintático. (UFPE)

- Categorias gramaticais e as relações morfossintáticas do Português à luz da gramática textual, dos pressupostos semânticos e estilísticos (UFRPE)
- Classes gramaticais: definição e funcionamento textual-discursivo (UPE)

Ainda no âmbito do ensino, outro aspecto que merece ser comentado em relação aos componentes de morfologia e morfossintaxe é a ausência de conexão com o eixo pedagógico dos cursos. As disciplinas, em sua maioria, são de natureza estritamente teórica. Apenas nos cursos da UFC, IFCE, UPE e UFERSA, há dedicação ao trabalho prático na disciplina. No caso da UFERSA, a disciplina tem 75 horas, sendo 15 destinadas à prática, que é descrita da seguinte maneira:

Parte prática: Elaboração de um plano de ensino para uma aula sobre assunto envolvendo flexão no Português, para o Ensino Fundamental II ou Ensino Médio; apresentação da aula; análise de materiais didáticos, de gramáticas escolares e não escolares, a fim de verificar como conceitos de grau e gênero dos nomes, por exemplo, são apresentados (UFERSA).

O ensino de língua portuguesa envolve vários aspectos, incluindo morfologia e morfossintaxe. Não cabe aqui dizer que reservar uma disciplina de 60 a 75 horas é pouco, embora se acredite que menos que isso é inviável para dar conta da amplitude da disciplina em termos de conteúdo e do impacto que ela tem no ensino de português como língua materna. Percebe-se, com base nas ementas analisadas, que as disciplinas são adequadas do ponto de vista científico, mas não parecem vislumbrar a prática de ensino básico, na maioria dos casos. Os aspectos levantados pelos PCN e pela BNCC ainda são pouco aproveitados. Para os professores em atuação, uma das grandes difi-

culdades encontradas é a transposição didática, pois muitos conteúdos apresentados nas disciplinas da graduação parecem inaplicáveis para a sala de aula do ensino básico. Dessa maneira, é importante que os centros universitários caminhem com a educação básica, buscando um caminho mais dialógico e funcional, sobretudo para disciplinas que se mostram tão fundamentais para a prática da docência.

4. UM OLHAR PARA O LIVRO DIDÁTICO USADO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA-BA

A última etapa da análise proposta neste capítulo é a análise de uma coleção de livro didático utilizada na rede pública de ensino. Por uma questão de facilidade de acesso, optou-se pela análise da coleção utilizada pelo Centro de Educação Básica (CEB), escola da rede municipal de Feira de Santana. A escola atende o Infantil, Fundamental I e Fundamental II. O Infantil e o Fundamental I funcionam na Universidade Estadual de Feira de Santana, ao passo que o Fundamental II funciona no Centro Social Urbano (CSU), no bairro Cidade Nova. Para o Fundamental II (6º ao 9º ano), o CEB adotou a coleção “Português: linguagens”, de Cereja e Cochar (2015a, 2015b, 2015c, 2015d).

Primeiro, vejam:

Quadro 4 – Conteúdos de morfologia e morfossintaxe na coleção Português: linguagens

| Livro da coleção “Português: linguagens” | Conteúdos relacionados à morfologia e morfossintaxe |
|---|---|
| 6º ano (CEREJA; COCHAR, 2015a) | Substantivos Tipologia dos substantivos Adjativos Locuções adjetivas Flexão nominal: gênero e número em substantivos e adjetivos O grau: substantivos e adjetivos Artigos Numerais Pronomes: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos. Verbos Locução verbal Flexão verbal: tempos e modos (foco no modo indicativo) |
| 7º ano (CEREJA; COCHAR, 2015b) | Verbos Estrutura mórfica dos verbos Verbos regulares e irregulares Flexão verbal: tempos e modos (foco no modo subjuntivo) Advérbios Morfossintaxe: seleção e combinação das palavras Preposições Concordância verbo-sujeito |

| | |
|---------------------------------------|---|
| <p>8º ano (CEREJA; COCHAR, 2015c)</p> | <p>Flexão verbal: tempos e modos (foco no modo imperativo) Verbos impessoais (Concordância verbo-sujeito) Conjunções: conjunções coordenativas e subordinativas</p> |
| <p>9º ano (CEREJA; COCHAR, 2015d)</p> | <p>Flexão nominal: plural dos substantivos e adjetivos compostos Pronomes relativos e demonstrativos Adjetivos pátrios Estrutura e formação de palavras: derivação prefixal, sufixal, parassintética, prefixal e sufixal, regressiva e imprópria; composição por aglutinação e justaposição Empréstimos e estrangeirismos Concordância nominal Concordância verbo-sujeito</p> |

Fonte: elaborado pelos autores

Com base no exposto no Quadro 3 e na análise da coleção Português: linguagens (6º ao 9º ano), de Cereja e Cochar (2015a; 2015b; 2015c; 2015d), é possível tecer algumas observações. A primeira é de que os tópicos relacionados às classes de palavras ocupam um espaço significativo dos conteúdos da coleção. Nota-se que as definições das classes costumam ressaltar aspectos semânticos, mas nem sempre consideram aspectos morfológicos e sintático-funcionais. Esse é um ponto crítico, pois, ao mesmo tempo em que se ressalta a construção de sentidos pelo viés dos usos morfológicos/morfossintáticos, esbarra-se em problemas de definições utilizadas pela Gramática Tradicional (PINILLA, 2013).

Os conteúdos não são apresentados de maneira deslocada. Em geral, há uma satisfatória articulação entre os conteúdos e os textos

da unidade. Nesse sentido, há uma preocupação dos autores em não lançar mão de nomenclaturas excessivas sem necessidade. Os termos são acionados, na medida em que são necessários para a compreensão de texto e contexto. Essa é uma premissa dos PCN e da BNCC em relação ao ensino de aspectos gramaticais da língua. Outro ponto de convergência entre as premissas de PCN e BNCC e a coleção de Cereja e Cochar (2015a; 2015b; 2015c; 2015d) é a exploração da relação entre morfologia e ortografia.

Aspectos de variação e mudança ganham também espaço significativo na coleção. Em relação à variação, os autores da coleção comentam o valor da concordância verbal e nominal na realidade social, articulando o conteúdo com o tópico de variação e preconceito linguístico. Sobre a questão da mudança, há informações de ordem histórica, como, por exemplo, a explicação da entrada do “você” no sistema pronominal pessoal do caso reto do português brasileiro (CEREJA; COCHAR, 2015a), o desaparecimento ou a tendência ao desaparecimento de determinadas estruturas verbais sintéticas (CEREJA; COCHAR, 2015a), como o pretérito mais-que-perfeito (cantara, fizera) e o futuro do presente do indicativo (cantarei, falarei), mais realizados nas formas perifrásticas (tinha cantado, tinha feito, vou cantar, vou falar). Ainda nesse campo, destaca-se a explicação acerca do sistema de demonstrativos em uso no português brasileiro, com a pouca distinção entre *esse* e *este* (CEREJA; COCHAR, 2015d).

No que diz respeito à estrutura e formação de palavras, destaca-se o fato de que a coleção não aborda o grau como uma categoria flexional nominal, junto ao gênero e ao número, acompanhando as tendências dos estudos morfológicos (GONÇALVES, 2013). Além disso, a coleção menciona a função avaliativa que os sufixos de aumentativo e diminutivo podem desempenhar em determinadas formações de palavras. Ou seja, destaca-se o potencial semiótico das construções com sufixos de

aumentativo e diminutivo. Sobre os processos de formação de palavras, a coleção explora processos mais conhecidos, como a derivação e a composição, apontando vários matizes do primeiro fenômeno (prefixal, sufixal, parassintética, regressiva e imprópria) e poucos do segundo (apenas justaposição e aglutinação). Em relação à composição, a coleção não acompanha os debates que têm sido feitos nas pesquisas linguísticas (RIBEIRO; RIO-TORTO, 2016), o que é problemático em certa medida, pois, ao abordar o plural dos substantivos e adjetivos compostos, acionam-se tipos que vão além do binarismo justaposição e aglutinação. Há uma omissão de fenômenos morfológicos não concatenativos que têm sido amplamente utilizados na contemporaneidade, como o cruzamento vocabular (GONÇALVES, 2016). Cereja e Cochar (2016d) trazem um exercício baseado na formação *porcológico*, um cruzamento entre *porco* e *ecológico*. Como não há explicação sobre esse fenômeno, subentende-se que os autores operam com a ideia de que seja um composto por aglutinação, o que vai de encontro ao que tem sido debatido nos estudos morfológicos. De maneira geral, a coleção explora pouco a morfologia criativa, usando o dicionário e a gramática como instrumentos de referência para saber se uma palavra existe. Em alguns contextos, como o do exercício sobre *porcológico*, o enunciado pede para que o aluno explique como a palavra se formaria, caso ela existisse. Ou seja, mesmo a palavra sendo oriunda de uma tirinha, é tratada como inexistente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscou-se analisar o ensino de morfologia, considerando tanto aspectos do ensino básico quanto do superior. Primeiramente, fez-se a análise da observação dos PCN e da BNCC, podendo ser constatado que a morfologia, embora apareça em diversos contextos, é trabalhada de maneira ancilar, pois está a serviço das discussões de ortografia, variação, estudo de texto e contexto, estilística e discurso.

No segundo momento, foram analisadas 32 ementas de componentes curriculares obrigatórios de morfologia oferecidos em cursos de Letras de 30 instituições públicas de ensino da Região Nordeste. Constatou-se que, na maioria dos casos, a disciplina de morfologia tem pelo menos 60 horas e abrange aspectos científicos básicos. Falta uma maior conexão com os tópicos explorados nos PCN e na BNCC. A maioria das ementas não costuma indicar também uma inserção dos tópicos da disciplina no eixo pedagógico. Ou seja, pouco se vê a prática no âmbito desses componentes.

Por fim, analisou-se uma coleção de livro didático usada por uma escola municipal de Feira de Santana-BA. A coleção observada aponta conexão significativa com as premissas dos PCN e da BNCC, embora ainda apresente algumas falhas conceituais, em relação ao tópico de formação de palavras.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, S. R. Where's morphology. **Linguistic Inquiry**, v. 13, p. 571-612, 1982.

APARECIDO DA SILVA, K. Eixos temáticos por um velejar aprazível. In: SOUZA, S.; RUTHIQUEWISKI, A. (Orgs.). **Ensino de língua portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios (BNCC – Ensino Fundamental II)**. Campinas: Mercado das Letras, 2020, p. 7-9.

BECHARA, E. M. **Said Ali e sua contribuição para a Filologia Portuguesa**. Rio de Janeiro: Tese de concurso uma cátedra de Língua e Literatura do instituto de Educação do Estado da Guanabara, 1962. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/textos/bechara1962-a.pdf>. Acesso em 9 out 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASIL. Ministérios da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiros e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Ministério da Educação**. – Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnologias, 2000.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. **Português: linguagens, 6. 9 ed. reform.** São Paulo: Saraiva, 2015a.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. **Português: linguagens, 7. 9 ed. reform.** São Paulo: Saraiva, 2015b.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. **Português: linguagens, 8. 9 ed. reform.** São Paulo: Saraiva, 2015c.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. **Português: linguagens, 9. 9 ed. reform.** São Paulo: Saraiva, 2015d.

GONÇALVES, C. A. V. **Atuais tendências de formação de palavras**. São Paulo: Contexto, 2016.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GONÇALVES, C.A. V. Flexão e derivação: o grau. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2a ed. São Paulo: Contexto, 2013, pp. 147-167.

LOBO, T.; SARTORI, A.; SOUZA, P. D. O sequestro da História: discurso oficial e práticas de ensino sobre a história linguística do Brasil e a historicidade do português brasileiro. **LaborHistórico**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 282-310, 2021.

PINILLA, M. A. Classes de palavras. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2a ed. São Paulo: Contexto, 2013, pp. 169-183.

PROCHNOW, A. L. C.; BORTOLINI, A. S. B.; NASCIMENTO, S. S. O trabalho do professor de português: um enfoque nos PCN. **Fórum Linguístico**, Florianópolis v. 10, p. 228-236, 2013.

RIBEIRO, S.; RIO-TORTO, G. Composição. In: RIO-TORTO, Graça *et al.* (Eds). **Gramática derivacional do Português**. 2 ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016. p. 385-431.

RODRIGUES, A. S. Noções basilares sobre a morfologia e o léxico. In: RIO-TORTO; Graça Maria *et al* (Eds). **Gramática derivacional do português**. 2a ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016, p. 35-133.

SAID ALI, Manuel. **Gramática secundária da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

SAID ALI, Manuel. **Grammatica Historica da Língua Portuguesa**. 2a ed. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

VIARO, M. E. Sobre a inclusão do elemento diacrônico na teoria morfológica: uma abordagem epistemológica. **Estudos de lingüística galega**, Santiago de Compostela, n. 2, p.173-190, 2010.

A PERÍFRASE COM O VERBO *IR* COMO AUXILIAR + INFINITIVO NO TEMPO VERBAL FUTURO DO PRESENTE: DIFERENTES OLHARES

Romilda Viana Gomes da Silva¹
Valéria Viana Sousa²

1. INTRODUÇÃO

Na condição de professoras de Língua Portuguesa, temos observado³, entre tantas variações presentes nas falas e produções escritas dos nossos alunos, um fenômeno linguístico que está ocorrendo na realização do tempo verbal futuro do presente. A Tradição Gramatical prescreve que esse tempo verbal é realizado em sua forma sintética, mas, à revelia dessa prescrição, os discentes estão realizando esse tempo verbal em sua forma perifrástica, utilizando o verbo *ir* como auxiliar + o infinitivo do verbo principal, algo que não é previsto pela gramática normativa.

Diante disso, fundamentados em Silva (2018), podemos afirmar que a forma perifrástica do tempo verbal futuro do presente do Indicativo, com o verbo *ir* como auxiliar, ocorre nas modalidades oral e escrita. No entanto, aparece, com maior frequência, na modalidade oral.

¹ Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2018). Doutoranda em Linguística na Universidade do Sudoeste da Bahia. Professora da rede estadual da Bahia e rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia. E-mail: romyviana@yahoo.com.br..

² Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2008). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: valeria.viana.sousa@uesb.edu.br

³ Essa observação resultou na pesquisa e dissertação de mestrado *Gramaticalização e Variação na Escola: a realização do tempo verbal futuro do presente nas modalidades oral e escrita da língua portuguesa*, realizada por Romilda Gomes Viana da Silva e orientada pela Prof.^a Dr^a Valéria Viana Sousa, em 2018.

Isso posto, neste capítulo, temos como objetivo geral realizar um mapeamento dos diferentes olhares acerca da perífrase com o verbo *ir* como auxiliar + infinitivo do verbo principal no tempo verbal futuro do presente do Indicativo. Com esse propósito, realizamos uma discussão sobre o assunto, abordando, na Seção 2, a futuridade prescrita em 8 (oito) compêndios da Tradição Gramatical; na Seção 3, a futuridade descrita em 7 (sete) compêndios da Tradição Linguística; na Seção 4, a futuridade apresentada em 6 (seis) Livros Didáticos; na Seção 5, à luz da Teoria Sociofuncionalista e do processo de gramaticalização, a futuridade abordada em pesquisas contemporâneas. Para compor cada seção, além das discussões e exemplos, ao final, apresentamos, para uma melhor visualização, um quadro síntese dos achados.

2. O OLHAR DA TRADIÇÃO GRAMATICAL

Para compreender a visão da Tradição Gramatical acerca da realização do tempo futuro na Língua Portuguesa, especificamente o futuro do presente na sua forma perífrástica (com o verbo *ir* + infinitivo do verbo principal), recorreremos a 8 (oito) compêndios da gramática normativa, a saber: *Nossa Gramática: teoria e prática*, de Luiz Antônio Sacconi (1983); *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Luis F. Lindley Cintra (1985); *Gramática da Língua Portuguesa*, de Celso Cunha (1994); *Curso de Gramática Aplicada aos Textos*, de Ulisses Infante (1999); *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima (2003); *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida (2005); *Moderna Gramática da Língua Portuguesa e Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2004 e 2010), respectivamente.

Nos compêndios gramaticais, a rigor, são abordados modo, tempo, conjugação e outros aspectos acerca da categoria verbal. No

entanto, interessa-nos, neste trabalho, apresentar a visão da Tradição Gramatical acerca do fenômeno linguístico que está sendo estudado.

Sacconi (1983) não faz referência à forma perifrástica, com o verbo *ir*, como uma estrutura de futuro. Ao tratar das locuções verbais e aspecto, o gramático apenas afirma:

Nossa língua não dispõe de flexões próprias suficientes para exprimir com rigor todos os momentos do processo verbal. Vale-se, então, dos verbos auxiliares, que se usam para exprimir os mais diferentes aspectos da ação. (SACCONI, 1983, p. 151).

Em seguida, traz uma série de exemplos de aspectos verbais, sem, contudo, apresentar exemplos do futuro perifrástico com o verbo *ir* como auxiliar.

Assim como Sacconi (1983), Cunha e Cintra (1985) também não registram a forma perifrástica, com o verbo *ir*, como uma estrutura de futuro, mas, curiosamente, ao tratar dos verbos auxiliares e seu emprego, os autores fazem as seguintes observações:

[...] Além dos quatro verbos estudados, outros há que podem funcionar como auxiliares. Estão neste caso os verbos *ir*, *vir*, *andar*, *ficar*, *acabar* e mais alguns que se ligam ao INFINITIVO do verbo principal para expressar matizes de tempo ou para marcar certos aspectos do desenvolvimento da ação. Assim: emprega-se:

[...]

b) com o INFINITIVO do verbo principal, para imprimir o firme propósito de executar a ação, ou a certeza de que ela será realizada em futuro próximo:

Vou procurar um médico.

O navio **vai partir**. (CUNHA E CINTRA, 1985, p. 385, grifos dos autores).

Para os autores, o emprego da forma perifrástica, com o verbo *ir* como auxiliar + infinitivo do verbo principal, é utilizado apenas se há o firme propósito de executar a ação ou se há a certeza que essa ação vai ocorrer em um futuro próximo. Esta visão é semelhante à visão que segue, em Cunha (1994).

Percebemos que Cunha (1994), ao apresentar os tempos verbais, na página 368, traz uma subdivisão do tempo verbal futuro, que restringe o futuro do presente em simples e composto, ou seja, nessa subdivisão não aparece a forma perifrástica, conforme segue abaixo:

Futuro do Indicativo

| | | |
|--------|--------------|--------------------------------|
| Futuro | do presente | simples: <i>louvarei</i> |
| | | composto: <i>terei louvado</i> |
| | do pretérito | simples: <i>louvaria</i> |
| | | composto: <i>teria louvado</i> |

Futuro do Subjuntivo

| | |
|------------------|----------------------|
| simples: | <i>louvar</i> |
| Futuro composto: | <i>tiver louvado</i> |

É válido ressaltar que o gramático só menciona o futuro perifrástico com o verbo *ir* como auxiliar + verbo no infinitivo ao falar de verbos auxiliares de uso mais frequentes (*ter, haver, ser e estar*). Vejamos:

Além dos quatro verbos estudados, outros há que podem funcionar como auxiliares. Estão neste caso os verbos *ir*, *vir*, *andar* e mais alguns que se ligam ao infinitivo ou ao gerúndio do verbo principal para indicar matizes de tempo ou para marcar certos aspectos do desenvolvimento da ação (CUNHA, 1994, p.380, grifos do autor)

E continua:

b) com o infinitivo do verbo principal, para exprimir o firme propósito de executar a ação, ou a certeza de que ela será realizada em um futuro próximo. Traz o exemplo (grifo nosso) “Vou dormir.” (G. Ramos, AOH, 126.) (CUNHA, 1994, p. 381)

O autor traz algumas observações e, no tópico “substitutos do futuro do presente simples”, faz a seguinte colocação:

Na língua falada o *futuro simples* é de emprego relativamente raro. Prefere-se, na conversação, substituí-lo por locuções constituídas:

a) do presente do indicativo do verbo *haver*+ preposição de + infinitivo do verbo principal, para exprimir a intenção de realizar um ato futuro:

“Deço ao quintal...Que rosas **Hei de colher?!**” (J. Régio, CL, 25.)

b) do presente do indicativo do verbo *ter*+ preposição de + infinitivo do verbo principal, para indicar uma ação futura de carácter obrigatório, independente, pois, da vontade do sujeito:

“Não sou mais extenso porque **tenho de atender** a todo instante ao doentinho que exige agora toda a nossa atenção” (E. da Cunha, OC, II, 617.) – (p. 439)

c) do presente do indicativo do verbo *ir* + infinitivo do verbo principal, para indicar uma ação futura imediata:

“Parece que vai sair o Santíssimo, disse alguém no ônibus.”(M. de Assis, OC, I, 759.) (CUNHA, 1994, p. 439)

Na referência ao futuro perifrástico, Cunha (1994) esclarece que o futuro simples é raro na fala, sendo mais utilizadas as locuções. No exemplo dado de locução com o verbo *ir* + infinitivo do verbo principal, o autor mostra que esse tipo de locução indica uma ação futura imediata, conforme o exemplo descrito em “c”.

Infante (1999), ao tratar do futuro do presente, apresenta como estrutura de futuro a forma sintética; no entanto, complementa que essa forma tem uso limitado na linguagem cotidiana, e acrescenta:

em seu lugar, costumamos empregar locuções verbais com o infinitivo, principalmente as formadas pelo verbo **ir**: **Vou sair daqui a instantes. /Estes projetos vão passar pela apreciação dos deputados nos próximos dias.** (INFANTE, 1999, p. 263).

Portanto, mesmo não tratando a forma perifrástica como uma estrutura de futuro, o autor admite o uso recorrente da forma perifrástica.

Rocha Lima (2003) apresenta os tempos verbais da mesma forma que Cunha (1994). Todavia, em momento algum, cita o futuro perifrástico com o verbo *ir* como auxiliar + verbo principal no infinitivo. É interessante que, mesmo sem fazer nenhuma referência à forma perifrástica com o verbo auxiliar *ir*, a expressão aparece em seu discurso. Ao discorrer sobre conjugação, traz a seguinte afirmação: “A mesma vogal ainda **vai aparecer** em, por exemplo, *poente* (po-E-nte) e *poedeira*

(po-E-d-eira)” (ROCHA LIMA, 2003, p. 125, grifo nosso). Em Almeida (2005), também não é abordada essa estrutura.

Bechara (2010), por sua vez, apresenta os tempos verbais de forma semelhante a Cunha (1994) e Rocha Lima (2003) e não faz nenhuma observação acerca do futuro perifrástico. No entanto, é válido ressaltar que, no final do capítulo 9, que trata do verbo, o autor traz uma lista de exercícios de fixação. E, no exercício 42, da página 272, em uma atividade para substituir o termo grifado pelos pronomes oblíquos átonos, são dados os seguintes enunciados:

1) Vou pôr o *livro* na mesa.

9) Vamos escrever *aos filhos*.

Observamos que o próprio gramático utiliza o futuro perifrástico com o verbo *ir* + verbo no infinitivo em sua lista de exercício, mesmo sem tratar dessa forma como uma estrutura de futuro, em sua descrição acerca do verbo. Em Bechara (2004), apesar do título “Moderna Gramática Portuguesa”, na obra também não é abordado o futuro perifrástico com o verbo *ir* + verbo no infinitivo como uma estrutura de futuro.

É possível observar que, na Tradição Gramatical, apesar de alguns autores citarem a forma perifrástica, eles não concebem essa estrutura como uma estrutura de futuro. Assim, ao realizarem a abordagem sobre a forma perifrástica, enfatizam que esta é utilizada apenas para uma ação futura imediata e em contextos de conversação; no entanto, alguns desses autores utilizam a forma perifrástica em suas descrições. Feitas essas considerações, segue um Quadro síntese da visão da Tradição Gramatical:

Quadro 1 – O Olhar da Tradição Gramatical

| Autores | Aborda a forma perifrástica com o verbo <i>ir</i> como uma estrutura de futuro | Aborda a forma perifrástica com o verbo <i>ir</i> como locução verbal | Observações |
|-----------------------|---|--|--|
| Sacconi (1983) | Não | Não | Não faz nenhuma referência ao futuro perifrástico |
| Cunha e Cintra (1985) | Não | Sim | Apenas para uma ação futura imediata |
| Cunha (1994) | Não | Sim | Apenas para uma ação futura imediata |
| Infante (1999) | Não | Sim | Admite o uso recorrente na linguagem cotidiana |
| Rocha Lima (2003) | Não | Não | A forma perifrástica aparece em seu discurso |
| Bechara (2004) | Não | Não | A forma perifrástica aparece em uma lista de exercício |
| Almeida (2005) | Não | Não | Não faz nenhuma referência ao futuro perifrástico |
| Bechara (2010) | Não | Não | Não faz nenhuma referência ao futuro perifrástico |

Fonte: Elaboração própria.

Realizado esse percurso na Tradição Gramatical, na seção seguinte, abordaremos a visão da Tradição Linguística em relação ao fenômeno estudado.

3. O OLHAR DA TRADIÇÃO LINGUÍSTICA

O fenômeno linguístico tratado neste capítulo vem sendo abordado pela Tradição Linguística em diversas obras. Possenti (1996) afirma, em relação às conjugações verbais, que algumas formas não existem mais ou só existem na escrita:

b) os futuros sintéticos praticamente não se ouvem mais, embora, certamente, ainda se usem na escrita. Na modalidade oral, o futuro é expresso por uma locução (vou sair, vai dormir etc.), e não mais pela forma sintética (sairei, dormirá). (POSSENTI, 1996, p. 66).

Em concordância com Possenti (1996), verificamos, em Silva (2018), que o uso do futuro perifrástico na modalidade oral atinge 84% dos falantes pesquisados, ou seja, o uso da forma sintética na oralidade é bem restrito.

Em relação à Tradição Linguística, foram consultadas 7(sete) gramáticas, a saber: *Gramática de Usos do Português*, de Neves (2000); *Gramática da Língua Portuguesa*, de Koch e Vilela (2001); *A Estrutura Morfo-Sintática do Português*, de Macambira (2001); *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Bagno (2011); *Pequena Gramática do Português Brasileiro*, de Castilho (2012); e *Gramática do Português Brasileiro* e *Gramática Descritiva do Português Brasileiro*, de Perini (2010 e 2016), respectivamente.

Neves (2000), no tópico *Verbos auxiliares de tempo*, faz a seguinte colocação: “A construção do verbo *IR* com **infinitivo** de outro **verbo** indica futuridade” (NEVES, 2000, p. 65, grifo da autora). É interessante

que a linguista traz o exemplo “*Quando eu crescer VOU COMPRAR um carro bonito como o de seu Manuel Valadares.*” (NEVES, 2000, p. 65, grifo da autora), discordando totalmente da justificativa dada por autores da Tradição Gramatical, que afirmam que a forma perifrástica é utilizada apenas para uma ação futura imediata. No exemplo trazido por Neves (2000), a ação futura não é imediata.

Na *Gramática da Língua Portuguesa*, de Koch e Vilela (2001), no que diz respeito aos tempos verbais, os autores fazem a seguinte colocação:

Os tempos do português são presente, pretéritos perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito, futuro do presente, futuro do pretérito, pretérito perfeito composto, pretérito mais-que-perfeito composto. (KOCH E VILELA, 2001, p. 165)

Apesar de algumas inovações em relação à Tradição Gramatical, como, por exemplo, a abordagem do aspecto verbal, no que tange à temporalidade, especificamente o futuro do presente, não é mencionado o futuro perifrástico, aproximando-se da Tradição Gramatical. No entanto, ao tratar do verbo, os autores utilizam essa estrutura em suas explicações: “Vamos exemplificar com o mais-que-perfeito: [...]” (KOCH E VILELA, 2001, p.174), ao invés de utilizar “exemplificaremos”. Mais adiante, ao discorrer sobre partículas modais, mais uma vez, é utilizada a estrutura perifrástica: “Vamos ver mais de perto, algumas das partículas tidas seguramente como **partículas modais**.” (KOCH E VILELA, 2001, p. 270), em vez de utilizar “veremos”.

Macambira (2001) traz algumas inovações em relação ao estudo do verbo. O conceito dessa categoria gramatical é visto sob o aspecto mórfico, sintático e semântico, mas não são discutidos os tempos verbais, bem como não é citada a forma perifrástica. Acreditamos que o estudo dos tempos verbais não seja o objetivo da obra.

Condizente com pesquisas linguísticas recentes, Bagno (2011) vê o futuro perifrástico como um verdadeiro tempo verbal. Vejamos:

Na formação dos tempos compostos, é obrigatório incluir, pelo menos, os verbos *estar* e *ir*, quando seguidos de gerúndio ou infinitivo. Afinal, esses dois auxiliares entram na formação de verdadeiros tempos verbais que, embora não relacionados pela TGP, estão entre os mais empregados no PB. (BAGNO, 2011, 603).

Segundo Bagno (2011), os chamados verbos auxiliares são excelentes exemplos dos processos de gramaticalização. No entanto, apesar de as construções com auxiliares serem fenômenos muito mais amplos e complexos, a Gramática Tradicional se limita a apresentar os tempos compostos com os verbos *ter* e *haver*; e construções passivas com o verbo *ser*.

Da mesma forma que Bagno (2011), em Castilho (2012), a perífrase verbal com o verbo *ir* já faz parte da estrutura de futuro. O autor apresenta ainda outras formas perifrásticas, que utilizam mais de um verbo auxiliar, o que forma perífrases complexas, “tais como *tinha falado, tinha vindo falar, posso estar falando, vou estar enviando*.” (CASTILHO, 2012, p. 77).

Ainda na página 77, é apresentado um quadro que mostra as perífrases verbais mais frequentes, entre as quais aparece o futuro perifrástico com o verbo *ir* + infinitivo. Segundo Castilho (2012), o número de perífrases verbais excede o quadro a seguir. Vejamos o Quadro 2.

Quadro 2 – Perífrases verbais

| Categoria | Verbo Auxiliar + Forma Nominal | Exemplos |
|--------------------------------|---|--|
| 1. Voz passiva perifrástica | Ser, estar + participípio | <i>Sou falado, fui falado etc.</i> <i>Sou vendido, foi vendido etc.</i> <i>Sou partido, fui partido etc.</i> |
| 2. Tempos compostos do passado | Ter, haver + participípio | <i>Tenho falado, tinha falado etc.</i> <i>Tenho vendido, tinha vendido etc.</i> <i>Tenho partido, tinha partido etc.</i> |
| 3. Futuro perifrástico | Ir, vir + infinitivo | <i>Vou falar, ia falar etc.</i> <i>Vou vender, ia vender etc.</i> <i>Vou partir, ia partir etc.</i> |
| 4. Aspecto imperfeito | Estar, ir + gerúndio | <i>Estou falando, vou falando, estava falando, ia falando etc.</i> <i>Estou vendendo, vou vendendo, estava vendendo, ia vendendo etc.</i> <i>Estou partindo, vou partindo, estava partindo, ia partindo etc.</i> |
| 5. Perífrases modais | Poder, dever + infinitivo | <i>Posso falar, devo falar, podia falar, devia falar etc.</i> <i>Posso vender, devo vender, podia vender, devia vender etc.</i> <i>Posso partir, devo partir, podia partir, devia partir etc.</i> |

Fonte: Castilho, 2012, p. 77

Segundo Castilho (2012), os falantes do Português desenvolveram mais formas perifrásticas do que os falantes de Latim. Para o linguista, o quadro das conjugações do Português Brasileiro (PB) está sendo alterado, as formas compostas ou perifrásticas estão tomando o lugar das formas simples. Em relação ao futuro do presente, o autor demonstra a coexistência das duas formas: forma sintética (sairei) e forma perifrástica

(vou sair), conforme Silva (2016), que elenca pontos importantes da fala de Castilho (2012)⁴.

A abordagem realizada por Perini (2010) também traz considerações importantes acerca da perífrase verbal. Para o autor, as formas compostas merecem ser incluídas no paradigma verbal ao lado das formas simples, já que desempenham papéis semânticos análogos. Vejamos:

Essa semelhança fica evidente quando se consideram formas simples e compostas que têm a mesma função semântica, como *falarei* e *vou falar*, ou *falara* e *tinha falado*. Essas formas coexistem na língua padrão escrita, mas no PB as formas simples desapareceram em favor das compostas. (PERINI, 2010, p. 220).

Segundo Perini (2010), do ponto de vista sintático e semântico, não há distinção entre as formas compostas e as formas simples. Apesar de a forma perifrástica geralmente ser excluída dos paradigmas tradicionais, Perini (2010) não vê nenhuma razão para essa exclusão. O autor traz, ainda, uma série de propriedades das construções com auxiliar, além de utilizar, com frequência, o futuro perifrástico em suas explicações. Em Perini (2016), é reafirmado o posicionamento sobre a raridade da realização do futuro sintético no PB. É interessante que, ao exemplificar os três tempos básicos – o passado, o presente e o futuro –, Perini (2016) traz as seguintes frases: “1] O João trabalhou aqui. / 2] O João trabalha aqui. / 3] O João vai trabalhar aqui” (PERINI, 2016, p. 317). Podemos observar que o autor utilizou o futuro perifrástico, e

⁴ “Da fala de Castilho (2012), podemos retirar as seguintes lições: a) a necessidade de recorrermos a uma classificação semântico-discursiva para entendermos as diferentes matizes apresentadas pelo uso do futuro em português; b) a persistência entre embate sintético e analítico vivenciado na história do Latim e do Português; c) a coexistência de formas simples e perifrásticas de futuro na atual fase da Língua Portuguesa.” (SILVA, 2016, p. 47)

não futuro sintético, para a referência ao futuro, o que demonstra seu posicionamento em relação à consolidação da forma perifrástica como uma estrutura de futuro.

Para sintetizar a análise realizada nesta seção, segue o quadro síntese da visão da Tradição Linguística (Quadro 3).

Quadro 3 – O Olhar da Tradição Linguística

| Autores | Aborda a forma perifrástica com o verbo ir como uma estrutura de futuro | Aborda a forma perifrástica com o verbo ir como locução verbal | Observações |
|----------------------|--|---|--|
| Neves (2000) | Sim | Não | Deixa claro que a forma perifrástica indica futuridade. |
| Koch e Vilela (2001) | Não | Não | Não aborda |
| Macambira (2001) | Não | Não | Não discute os tempos verbais |
| Perini (2010) | Sim | Não | Defende a inclusão da forma perifrástica no paradigma verbal |
| Bagno (2011) | Sim | Não | Vê como um verdadeiro tempo verbal |
| Castilho (2012) | Sim | Não | Demonstra a coexistência das duas formas |
| Perini (2016) | Sim | Não | Reafirma o posicionamento de 2010 |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Diferente do “olhar da Tradição Gramatical”, nas obras pesquisadas da Tradição Linguística, a maioria dos autores traz uma abordagem em relação ao futuro perifrástico com o verbo *ir* + infinitivo, reconhecendo-o como uma estrutura de futuro. Na próxima seção, será analisada a abordagem do Livro Didático.

4. O OLHAR DO LIVRO DIDÁTICO

Tendo em vista que o Livro Didático é um instrumento de apoio ao trabalho do professor e que muitos docentes utilizam apenas esse suporte pedagógico, analisamos 6(seis) livros didáticos do 6º ano, série em que se estuda a categoria *verbo* e que é de extrema importância, uma vez que é o início do Ensino Fundamental II. A categoria verbo ainda é vista em livros de 7º ano, no entanto, o tempo verbal é estudado, na maioria das coleções de Língua Portuguesa, no 6º ano. Diante disso, foram selecionados e analisados os livros: *Jornadas. port – Língua Portuguesa* (2012), de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho; *Português Linguagens*(2015), de Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja; *Projeto Taláris: Português* (2015), de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertini e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi; *Para viver Juntos: Português* (2015), de Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti e Jairo J. Batista Soares; *Universos: Língua Portuguesa* (2015), de Fernanda Pinheiro Barros, Luciana Mariz e Camila Sequetto Pereira; e *Português: uma proposta para o letramento* (2002), de Magda Soares.

Após analisar a visão da Tradição Gramatical e da Tradição Linguística, vejamos o que nos diz o Livro Didático.

Carvalho e Delmanto (2012), na página 251, da unidade 7, trazem um tópico denominado “Reflexão sobre a língua”, que trata do verbo: conceito e flexões. Especificamente na página 255, é abordada a flexão de tempo, mas, na explanação, as autoras não citam a forma perifrástica ao falar do tempo futuro, apresentam apenas a forma sintética. Ao trazer

novamente o futuro, todavia, em um dos tópicos lembretes, comentam que esse tempo verbal pode ser expresso por uma só palavra ou por mais de uma palavra, uma locução verbal. Vejamos o quadro lembrete:

Figura 1

Para lembrar

- **Verbos** são palavras de forma variável que exprimem uma ação, um estado ou um fenômeno da natureza, representando-o no tempo.
- A forma dos verbos se modifica, isto é, eles se flexionam, para indicar:
 - **peessoa** (primeira, segunda ou terceira);
 - **número** (singular ou plural);
 - **tempo** (presente, passado ou futuro).
- Tomando-se como base o momento da fala, temos formas verbais para distinguir três situações temporais:
 - os tempos **passados**, que se aplicam a fatos anteriores ao momento da fala;
 - os tempos **presentes**, que se aplicam a fatos contemporâneos ao momento da fala;
 - os tempos **futuros**, que se aplicam a fatos posteriores ao momento da fala.
- Um tempo verbal pode ser expresso por uma só palavra (por exemplo, **ficarão**) ou por mais de uma palavra (como **vão ficar**). Duas ou mais palavras com valor de um verbo formam uma locução verbal.

Fonte: Carvalho; Delmanto, 2012, p. 257

A forma perifrástica, denominada pelas autoras de locução verbal, também é abordada ao longo da página 256, inclusive em uma atividade. Observemos:

Figura 2



- Pensando nos hábitos atuais, na sua opinião por que Jon vai correr?
- Garfield anuncia que vai comer um doce com a mesma expressão de tranquila satisfação que Jon tem ao dizer que vai correr. Do ponto de vista da saúde, comer um doce é tão bom quanto correr? Então, o que torna essa tira engraçada?
- No primeiro quadrinho, Jon já correu, está correndo ou ainda vai correr? E Garfield já comeu, está comendo ou ainda vai comer?
- As expressões **vou correr**, **vou ficar** e **vou comer** indicam passado, presente ou futuro?
- No primeiro e no segundo quadrinhos, utilizam-se duas formas verbais com o valor de uma: **vou correr**, **vou ficar**, **vou comer**. Substitua cada uma dessas expressões verbais por uma só forma verbal.
- Qual delas é mais comum no atual português do Brasil?

Duas ou mais formas verbais com valor de uma compõem uma locução verbal, formada por um verbo principal e um auxiliar. O verbo principal é sempre o que aparece por último. O outro verbo da locução é chamado de verbo auxiliar.

vou comer
↙ ↘
verbo auxiliar verbo principal

Fonte: Carvalho; Delmanto, 2012, p. 256).

A presença da forma perifrástica, na charge da atividade, confirma que essa forma é recorrente, usual na língua, sobretudo na modalidade oral. Cabe ressaltar que essa atividade proposta pelas autoras leva em consideração a língua em seus usos concretos. Também é relevante observar o questionamento proposto na última questão: “f) Qual delas é mais comum no atual português do Brasil?”. Com essa pergunta, as autoras levam os alunos a refletirem acerca da língua em funcionamento e realizam uma espécie de teste de atitude linguística⁵.

⁵ Na questão, há uma menção, ainda que, talvez, não intencionalmente, ou melhor, explícita, a uma avaliação por parte do falante da forma que é utilizada. E a avaliação, na Sociolinguística, caracteriza-se como um dos cinco princípios

Cereja e Magalhães (2015), no tópico “A língua em foco”, que trata do verbo, trazem a mesma abordagem de Carvalho e Delmanto (2012). No entanto, os autores não levam o aluno a refletir acerca da forma mais utilizada no atual Português do Brasil, como propõem Carvalho e Delmanto (2012), apenas apresentam como locução verbal e trazem um exemplo comparativo com a forma sintética, como pode ser conferido na Figura 3:

Figura 3

CONCEITUANDO

Você observou que o Menino Maluquinho, para mostrar que treinou a pulga, dá a ela uma série de ordens. Palavras como **pula, rola, deita, senta e pega**, que exprimem ações, são chamadas de **verbos**. Além de ações, os verbos também designam estado, mudança de estado e fenômenos meteorológicos. Veja:

“O cachorro é só suporte!” (estado)
A água **virou** colírio. (mudança de estado)
Choveu toda a noite. (fenômeno meteorológico)

Verbos são palavras que exprimem ação, estado, mudança de estado e fenômenos meteorológicos, sempre em relação a determinado tempo.

Dois ou mais verbos com valor de um formam uma **locução verbal**. Por exemplo: **vai ficar, está falando, deve sair**. Observe a correspondência:

O Menino Maluquinho **vai treinar** a pulga.
locução verbal

O Menino Maluquinho **treinará** a pulga.
verbo

Fonte: Cereja; Magalhães, 2015, p.239)

Mais adiante, ao tratar dos tempos verbais, especificamente do futuro do presente, os autores fazem uma observação de que as locuções verbais seriam usadas em situações informais, levando à compreensão de que, em situações formais, o presente do futuro é utilizado sempre em sua forma sintética:


estabelecidos por Weinreich, Labov e Herzog em 1968 para a compreensão da mudança linguística. Nesse aspecto, busca-se pesquisar no informante como ele percebe a variação se de uma forma positiva ou não e, assim, se a forma variante inovadora é bem aceita, é aceita como uma forma de prestígio ou, ao contrário disso, como uma forma estigmatizada na comunidade.

Figura 4

Os tempos do futuro na língua coloquial

O emprego do futuro do presente ou do futuro do pretérito quase sempre dá a impressão de que a pessoa está falando de modo formal.

Em situações informais, os falantes geralmente preferem empregar **locuções verbais**, isto é, o verbo principal acompanhado de um verbo auxiliar, como ocorre na frase “Com tudo alagado não **vai dar**”. Observe esse mesmo procedimento no quadrinho ao lado. A personagem emprega a locução **vou pedir**, com o auxiliar **ir**, quando poderia ter dito: “Nem **pedirei** um beijinho de obrigado”.



(Fernando Gonsales. *Niquel Náusea – Nem tudo que balança cai!*. São Paulo: Devir, 2003. p. 10.)

Fonte: Cereja; Magalhães, 2015, p.239)

É válido ressaltar que, mesmo afirmando que a forma perifrástica (denominada pelos autores de locução verbal) é utilizada em situações informais, essa forma aparece em um texto de um exercício da página 244, publicado em uma revista, suporte que pressupõe, a rigor, uma linguagem formal. Vejamos:

Figura 5

EXERCÍCIOS

1. Identifique o tempo (presente, pretérito ou futuro) em que estão as formas verbais destacadas neste texto:


Saiba mais sobre o mico-leão-dourado, um macaco que só existe no Brasil

É fácil saber por que o mico-leão-dourado **ganhou** esse nome: seus pelos **formam** uma juba cabeluda, dourada e brilhante, como a dos leões.

Esse animal só **existe** na Mata Atlântica brasileira e **esteve** ameaçado de desaparecer do planeta. Muita gente **lutou** para preservar essa espécie e hoje a população de micos-leões-dourados **está** crescendo.

Os micos **passam** o dia entre as árvores, procurando frutos, insetos e animais pequenos para comer. À noite, eles se **escondem** em ocos de árvores e **vão dormir** tranquilos.

Se **percebe** a aproximação de uma cobra, uma jaguatirica ou um gavião, o líder do bando dos micos **dá** um assobio forte. **Ai todos se escondem rapidinho** entre os galhos.



(Maria Carolina Cristiani. *Recreio*, nº 462, p. 26.)

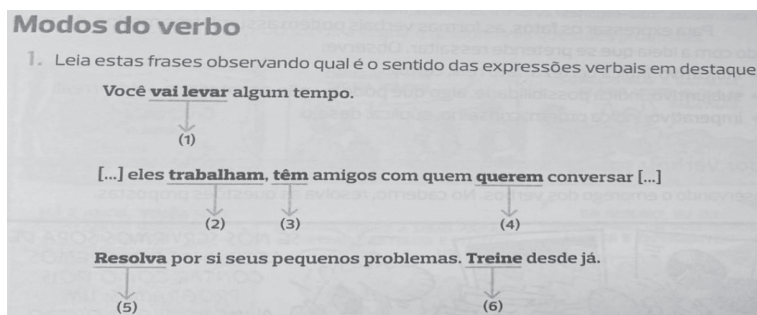
• é: presente; ganhou: pretérito; formam: presente; existe: presente; esteve: pretérito;
• lutou: pretérito; está: presente; passam: presente; escondem: presente; vão dormir:
futuro; percebe: presente; dá: presente

Fonte: Cereja; Magalhães, 2015, p.244)

No entanto, observamos que a *Revista Recreio* é destinada ao público infantil e tem, por objetivo, divertir e educar as crianças e pré-adolescentes; assim, utiliza uma linguagem menos formal, distanciada da linguagem mais formal, comumente utilizada nos textos científicos.

Assim como os demais autores, Borgatto, Bertini e Marchezi (2015) também abordam a construção perifrástica do futuro do presente como uma construção com locução verbal. O tópico para abordar essa construção é denominado “no dia a dia”, deixando claro que essa construção é utilizada na linguagem informal. Quando as autoras trazem as falas das crianças, de forma implícita, querem dizer que essa forma perifrástica é mais utilizada na linguagem infantil e informal. No entanto, em outros momentos do livro, aparecem construções perifrásticas, sem a intenção de fazer essa abordagem, e, assim, fica evidenciado que essa é uma forma que aparece espontaneamente, mesmo em contextos monitorados:

Figura 6

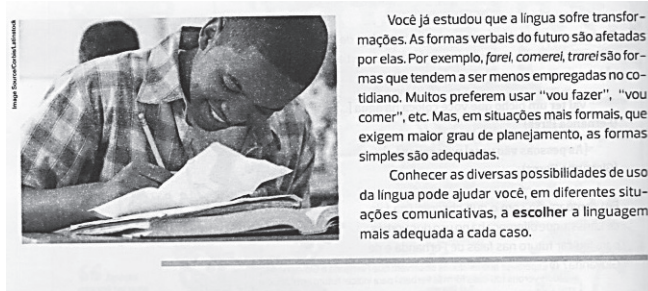


Fonte: Borgatto; Bertini; Marchezi, 2015, p. 231.

É interessante notar que as autoras não ignoram a existência da forma perifrástica, chamando a atenção para as transformações que

a língua sofre e, nessa abordagem, consideram produtiva a perífrase verbal em situações informais:

Figura 7



Fonte: Borgatto; Bertini; Marchezi, 2015, p. 204.

A abordagem verbal feita por Costa, Marchetti e Soares (2015) parece-nos superficial, pois, ao tratar do tempo futuro, apenas trazem o exemplo de futuro do presente em sua forma sintética. É feita uma observação sobre locução verbal, mas não mencionam a forma perífrástica com o verbo *ir* + infinitivo do verbo principal. No entanto, essa construção perífrástica aparece em atividades:

Figura 8

3. Leia o trecho a seguir da introdução da biografia de Leonardo da Vinci.

Você vai encontrar neste livro um monte de fatos extraordinários e histórias incríveis sobre um dos homens mais geniais e criativos de todos os tempos.

Michel Cox. *Leonardo da Vinci e seu supercérebro*. São Paulo: Cia das Letras, 2004. p. 7.

a) Reescreva-o, trocando a locução verbal por um verbo com o mesmo sentido.

b) Ao trocar a locução por um verbo, qual alteração pode ser observada em relação à formalidade da frase? Ao utilizar um só verbo, o texto ficou mais formal.

c) A biografia *Leonardo da Vinci e seu supercérebro* foi escrita tendo como público-alvo o infantojuvenil. Que relação pode ser estabelecida entre esse fato e as escolhas linguísticas presentes no trecho? Para se aproximar do público infantojuvenil, é provável que tenham sido escolhidos termos mais informais, como a locução verbal "vai encontrar" e a expressão "um monte".

Fonte: Costa; Marchetti; Soares, 2015, p. 235.


É válido ressaltar que a construção perifrástica é tão comum na língua que aparece em atividades em que a intenção não é abordar a forma perifrástica, como no exemplo “Você **vai precisar**”, na atividade a seguir:

Figura 9

Plante um feijãozinho
Você vai precisar de:

- Um copo plástico descartável
- Um grão de feijão
- Cerca de 5 gramas de algodão [...]
- Água

Primeiro você precisa umedecer o algodão com a água. Depois **forre** o fundo do copo descartável com o algodão umedecido.
Coloque seu feijão sobre o algodão, **coloque** o copo em um local iluminado e não **deixe** o algodão secar. Vá colocando água sempre e aos pouquinhos.
Mais ou menos em 3 dias a raiz começará a aparecer e um pouco mais tarde seu feijão vai começar a nascer.



Disponível em: <<http://www.acesa.com/infantil/arquivo/dicas/2003/09/10-feijao/>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

a) Qual é a finalidade desse texto? Instruir o leitor sobre como plantar feijão no algodão.

b) Indique o modo dos verbos em destaque no texto. Imperativo.

c) Qual é a relação entre esse modo verbal e a sua função no texto?
O imperativo é o modo verbal usado para indicar comandos, instruções.

d) Que outros gêneros textuais costumam apresentar esse modo verbal?
Gêneros em que predominam instruções, pedidos, apelação, como receitas culinárias, bulas de remédio, manuais de instruções, anúncios publicitários, livros de “faça você mesmo”, etc.

Fonte: Costa; Marchetti; Soares, 2015, p. 235.

A abordagem de Barros, Mariz e Pereira (2015), assim como Costa, Marchetti e Soares (2015), parece-nos, também, superficial, uma vez que não mencionam a forma perifrástica, mas essa construção aparece em atividades do livro, de forma semelhante ao que houve na obra anterior. Observemos:

Figura 10

1. Observe os verbos destacados e responda às questões.

a) Indique o tempo em que esses verbos estão flexionados. Os verbos *lançou* e *contou* estão no passado; os verbos *entendem* e *compram* estão no presente.

b) Escreva os verbos destacados nos tempos do modo indicativo que você estudou neste capítulo. Siga o exemplo abaixo.

| Passado | Presente | Futuro (duas formas) |
|---------|----------|----------------------|
| viram | veem | verão/vão ver |

IR/VER
lançou – lança – lançarão/vão lançar; contou – conta – contarão/
vão contar; entenderam – entendem – entenderão/vão entender;
compraram – compram – comprarão/vão comprar.

Fonte: Barros; Mariz; Pereira, 2015, p. 70.

A obra de Soares (2002) se propõe inovadora, já que não traz os conteúdos de forma linear e, nas atividades de “reflexão sobre a língua”, há uma observação e análise da língua em uso. Segundo a autora, o tópico **reflexão sobre a língua** visa ao funcionamento da linguagem, ao sistema linguístico, às variedades da Língua Portuguesa e aos diferentes registros. No entanto, a abordagem verbal não traz avanços ao tratar do futuro do presente. Nesse item, a autora menciona apenas a forma sintética. Talvez isso tenha relação com o ano de publicação, que é bem anterior às outras obras analisadas.

Diante do estudo realizado nos Livros Didáticos selecionados, podemos considerar que houve um pequeno avanço, ao tratar do tempo verbal futuro do presente, uma vez que, dos 6(seis) livros analisados, 3(três) abordaram a forma perifrástica com verbo *ir* como auxiliar + infinitivo do verbo principal. No entanto, são abordagens ainda tímidas, que tratam essa forma apenas como locução verbal. É importante ressaltar que dos 3(três) livros que citam a forma perifrástica, 2(dois) explicitam que essa forma é utilizada em situações informais, mas, em Cereja e Magalhães (2015), a forma perifrástica aparece em um contexto de linguagem formal. Ressaltamos que há a necessidade de uma atualização dos Livros Didáticos, de acordo com as pesquisas linguísticas recentes, pois 3(três) dos livros didáticos analisados sequer

citam a forma perifrástica do futuro do presente e apenas 1(um) livro trouxe uma reflexão acerca da língua em funcionamento.

Segue o quadro síntese da visão do Livro Didático:

Quadro 4 – O Olhar do Livro Didático

| Autores | Abordaram a forma perifrástica com verbo ir como auxiliar + infinitivo do verbo principal | Aparece em atividades pedagógicas | Faz uma reflexão sobre o uso |
|-------------------------------------|--|--|-------------------------------------|
| Soares (2002) | Não aborda | Não | Não |
| Carvalho e Delmanto (2012), | A forma perifrástica é abordada (como locução verbal) | Sim | Sim (em uma atividade) |
| Cereja e Magalhães (2015) | A forma perifrástica é abordada (como locução verbal). Observação: forma utilizada em situações informais. | Sim | Não |
| Borgatto, Bertini e Marchezi (2015) | A forma perifrástica é abordada (como locução verbal) Observação: forma utilizada em situações informais. | Não | Não |
| Costa, Marchetti e Soares (2015) | Não aborda | Sim | Não |
| Barros, Mariz e Pereira (2015), | Não aborda | Sim | Não |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Na próxima seção, acompanharemos o que dizem algumas pesquisas contemporâneas.

5. PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS

Consideramos relevante o diálogo com pesquisas linguísticas contemporâneas, pois, dessa forma, poderemos contribuir para o avanço das pesquisas acerca do fenômeno estudado. Já encontramos, na literatura linguística, pesquisas recentes acerca do futuro perifrástico com o verbo *ir* + infinitivo, a saber: (GIBBON, 2000; OLIVEIRA, 2006; BRAGANÇA, 2008; FIGUEREDO, 2015; SILVA, 2016; entre outros).

Gibbon (2000), utilizando o Funcionalismo Linguístico e a Sociolinguística Variacionista, em sua dissertação de mestrado intitulada *A expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis: gramaticalização e variação*, faz um estudo acerca da expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis. Gibbon (2000) utiliza os dados do Projeto VARSUL (Variação Linguística na Região Sul do Brasil). A autora mostra que a forma futuro do presente, sintética, está em visível declínio na língua falada de Florianópolis e que uma forma inovadora, a forma perifrástica, constituída do verbo auxiliar IR no presente do indicativo + verbo principal no infinitivo, está tomando seu lugar, sinalizando para uma mudança em progresso:

Os resultados atestam que o fenômeno em estudo sofre influência de motivações de natureza diversa; semânticas (como, por exemplo, tipo semântico do verbo principal); discursivas (como pessoa do discurso) e formais (como paralelismo formal). Além disso, comprova-se que o fator social idade atua sobre o fenômeno, apontando para uma possível mudança em progresso. (GIBBON, 2000, p. 5)

Em suas considerações finais, Gibbon (2000) aponta alguns dobramentos possíveis, como, por exemplo, em que medida podemos evidenciar o fenômeno em estudo na escrita escolar, sugestão que fez parte do trabalho de Silva (2018).

OLIVEIRA (2006), em sua tese de doutorado *O futuro da língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança*, estuda a expressão do futuro verbal na norma culta – utilizada por pessoas com nível superior (curso universitário) completo – falada e escrita de Salvador e do Rio de Janeiro, dentro de uma perspectiva variacionista e funcionalista. Segundo a autora, a substituição da forma de futuro simples pela forma de futuro perifrástico com *ir* + infinitivo revelou-se uma mudança em andamento, corroborando com o estudo de Gibbon (2000). É interessante que a pesquisa de OLIVEIRA (2006) mostra que o futuro perifrástico no Português, com base nos dados da chamada norma culta, já atingiu a fala dos mais escolarizados, o que refuta a visão da Tradição Gramatical que, ao citar o futuro perifrástico, afirma que este é utilizado apenas em contextos informais de conversação.

Bragança (2008), em sua dissertação de mestrado *A Gramaticalização do verbo Ire a Variação de Formas para Expressar o Futuro do Presente: uma fotografia capixaba*, também investiga a variação entre as formas *sintética* e *perifrástica* com *IR* para expressão do futuro do presente. A pesquisa é composta por entrevistas com informantes universitários e editoriais de jornal, contemplando, assim, o gênero oral e escrito. A autora parte de uma linha teórica funcionalista, em diálogo com a Teoria Variacionista, mais especificamente com os fundamentos da gramaticalização. Segundo a autora, nas entrevistas, gênero característico da modalidade oral, não houve variação entre as formas; a forma perifrástica com *ir* no presente foi utilizada em quase 100% das ocorrências. “Esse resultado sugere que, nesta modalidade, estamos diante de um caso de mudança (forma simples > forma perifrástica) no

paradigma verbal para a expressão do futuro do presente.” (BRAGANÇA, 2008, p. 137). Já os resultados da análise dos editoriais comprovaram a preferência do gênero ainda pela forma conservadora, a forma sintética. A autora conclui que o tempo futuro ainda merece muitas pesquisas.

Figueredo (2015) realizou uma pesquisa mais próxima do trabalho realizado por Silva (2018), uma vez que a autora analisou redações de alunos, na cidade de Irará-BA, com o intuito de observar a presença do futuro perifrástico em redações escolares, considerando o seu processo de gramaticalização. No entanto, a pesquisa da autora ocorreu em escolas públicas e particulares no Ensino Médio, já o estudo de Silva (2018) se deu apenas na escola pública e no Ensino Fundamental II. É importante ressaltar também que analisamos produções escritas e orais, enquanto Figueredo (2015) analisou apenas as produções escritas. Entretanto, a autora realizou uma análise mais ampla das produções escritas, já que abarcou o futuro simples, o futuro perifrástico com *ir* no presente + infinitivo, o futuro perifrástico com *ir* no futuro + infinitivo, o presente do indicativo e o futuro gerundivo. A autora mostra que houve uma predominância do futuro simples nas redações escolares analisadas, no entanto “o percentual de 48% de uso do futuro perifrástico encontrado nos resultados finais desta pesquisa aponta que a forma inovadora, praticamente implementada na língua falada, começa a adentrar a língua escrita escolar.” (FIGUEREDO, 2015, p. 122). Ficou evidente, na pesquisa realizada por Figueredo (2015), que há um processo de mudança em curso.

Em sua dissertação de mestrado, Silva (2016) também investiga as variantes para expressão do futuro, com foco nas ocorrências perifrásticas constituídas pelo verbo *ir*. Em um plano sincrônico, os dados utilizados na pesquisa foram constituídos de textos extraídos de blogs do município de Vitória da Conquista-BA e de amostras da fala do Português Culto e Português Popular, também de Vitória da Conquista.

Foi feito também um exame diacrônico da língua escrita, através da seleção de jornais das décadas de 50, 60, 70, 80 e 90 do século XX. Com base em estudos sociolinguísticos labovianos, no Funcionalismo norte-americano e com um olhar na Teoria Multissistêmica, a autora, em linhas gerais, sinaliza para uma variação estável e tendências de uso. Do ponto de vista do Funcionalismo, há respaldo para a gramaticalização do verbo *ir*.

As pesquisas linguísticas recentes confirmam que a expressão do futuro verbal constitui-se como um fenômeno linguístico variável. Todos estes estudos aqui citados e outros com o mesmo tema não podem ser considerados conclusivos, uma vez que são apenas alguns recortes em *corpus* de análise específica. No entanto, tais estudos apontam para o uso cada vez mais frequente do futuro perifrástico com o verbo *ir* como auxiliar + infinitivo do verbo principal, em detrimento do futuro sintético, principalmente na modalidade oral. Seguimos para algumas considerações.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com a nossa pesquisa, na Tradição Gramatical, apesar de alguns autores citarem a forma perifrástica, eles não concebem essa estrutura como uma estrutura de futuro, e enfatizam que a forma perifrástica é utilizada apenas em contextos de conversação e para uma ação futura imediata. Diferentemente da Tradição Gramatical, na Tradição Linguística, a maioria dos autores abordam a variante perifrástica e a reconhecem como uma estrutura de futuro. Na análise realizada no Livro Didático, podemos considerar que houve um pequeno avanço, já que três dos seis livros pesquisados abordam a variante perifrástica. No entanto, ainda é uma abordagem tímida, seguindo os mesmos preceitos da gramática normativa. Cabe ressaltar que apenas uma obra faz uma reflexão sobre a língua em seus usos concretos. Em relação às pesquisas

linguísticas recentes, podemos constatar que essas confirmam que a expressão do futuro verbal se constitui como um fenômeno linguístico variável e apontam para o uso cada vez mais frequente do futuro perifrástico com o verbo *ir* como auxiliar + infinitivo do verbo principal, em detrimento do futuro sintético, principalmente na modalidade oral.

Apresentamos os diferentes olhares acerca da perífrase com o verbo *ir* no futuro do presente, concluindo que os compêndios gramaticais e livros didáticos, mesmo aqueles que abordam a variante perifrástica, não orientam o trabalho docente, em relação à esta variante, o que, a nosso ver, seria de fundamental importância e justifica estudos como os que trazemos neste capítulo.

Ressaltamos, ainda, a esse respeito, que este capítulo foi produzido a partir de um recorte da Dissertação de mestrado de Silva (2018), na qual há uma proposta de atividade didático pedagógica para atender ao estudo metalinguístico e epilinguístico da língua, em relação à categoria verbal, especificamente o futuro do presente, que pode ser consultada como um forma de repensar o ensino, despertando o olhar do docente e do discente para questões relacionadas à língua em uso.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. M. de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. 45.ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- BAGNO, M. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BARROS, F. P.; MARIZ, L.; PEREIRA, C. S. **Universos: Língua Portuguesa**, 6º ano. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.
- BECHARA, E. **Gramática Escolar da Língua Portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. **Projeto Taláris: Português, 6º ano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.
- BRAGANÇA, M. L. L. **A gramaticalização do verbo ir e a variação de formas para expressar o futuro do presente: uma fotografia Capixaba**. Vitória: UFES, 2008. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo.
- CARVALHO, L. B. de; DELMANTO, D.. **Jornadas port – Língua Portuguesa, 6º ano**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CASTILHO, A. T. de. **Pequena Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 6º ano**. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- COSTA, C. L.; MARCHETTI, G.; SOARES, J. J. B. **Para Viver Juntos: Português, 6º ano**. 4.ed. – São Paulo: Edições SM, 2015.
- CUNHA, C. F. da. **Gramática da Língua Portuguesa**. 12.ed. Brasília: FAE, 1994.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FIGUEREDO, J. G. S. **A expressão do futuro verbal na escrita escolar de Iará-BA**. Feira de Santana: UEFS, 2015. 130 p. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos – Programa de

Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana.

GIBBON, A. O. **A expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis**: gramaticalização e variação. Florianópolis: UFSC, 2000. 126 p. Dissertação de Mestrado em Letras/Linguística – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

INFANTE, U. **Curso de Gramática Aplicada aos Textos**. São Paulo: Scipione, 1999.

LIMA, R.. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 43. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2003.

MACAMBIRA, J. R. **A Estrutura Morfo-Sintática do Português**: aplicação do estruturalismo linguístico. São Paulo: Pioneira, 2001.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, J. M. **O futuro da língua portuguesa ontem e hoje**: variação e mudança. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. 254 p. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Faculdade Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PERINI, M. A. **Gramática do Português Brasileiro**. 4.ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERINI, M. A. **Gramática Descritiva do Português Brasileiro**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2016.

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

SACCONI, L. A. **Nossa Gramática: teoria e prática.** 5. ed. – São Paulo: Atual, 1983.

SILVA, M. C. E. **O uso do futuro perifrástico com o verbo ir no português oral e escrito de Vitória da Conquista.** Vitória da Conquista: UESB 2016. 127 p. Dissertação de Mestrado em Linguística – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

SILVA, R. V. G. **Gramaticalização e variação na escola: a realização do tempo verbal futuro do presente nas modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa.** Dissertação (Mestrado em Letras) – PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista: UESB 2018. 95p.

SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento, 7ª série.** São Paulo: Moderna, 2002.

VILELA, M.; KOCH, I. V. **Gramática da Língua Portuguesa.** Coimbra: Almedina, 2001.

DA CONSTITUIÇÃO DE *CORPORA* HISTÓRICO-DIACRÔNICOS À ESCRITA DE EJA, NO SÉCULO XXI: A INABILIDADE NA ESCRITA

Rebecca Cardoso Braga¹
Huda da Silva Santiago²

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Investigar a grafia produzida por *mãos* pouco familiarizadas com a escrita é um viés de trabalho que contribui diretamente com a constituição de *corpora* histórico-diacrônicos. Sabe-se que os textos escritos com usos linguísticos menos monitorados são o *locus* da investigação na Sociolinguística Histórica. Contudo, para Conde Silvestre (2007, p. 35) o caráter do material linguístico que sobreviveu, por ventura, até os dias atuais e a informação de que o investigador dispõe, para o estudo “[...] es fragmentaria, escassa y difícilmente vinculable com la producción real de sus hablantes”³. Nessa direção, sobre a investigação em torno da história do português brasileiro, essa problemática é ainda mais complexa.

Ainda hoje, na sociedade brasileira, encontram-se vestígios estruturais decorrentes da colonização, seja do regime brutal do apagamento do multilinguismo, seja da dominação de um povo e suas narrativas. Então, na busca de textos escritos para investigar indícios da língua,

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual de Feira de Santana (bolsista CAPES). E-mail: rebeccauefs@hotmail.com

² Doutorado em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (2019). Professora Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana e professora da Educação Básica, rede estadual de ensino da Bahia. E-mail: huda_santiago@uefs.br.

³ “[...] é fragmentária, escassa e difícilmente vinculável com a produção real de seus falantes” (Tradução nossa).

por meio das *mãos* de quem conta “o outro lado da história”, quando localizados, como não identificar *faltas* nesses materiais, no que se refere às informações sobre *quem*, *o quê*, quando, onde e *como* se escreveu? (MATTOS E SILVA, 2002, p. 23).

Mattos e Silva (1998, p. 39-40) propôs alguns campos de investigação para “reconstrução” histórica e sociolinguística do Brasil. Dos campos propostos, aquele com que este trabalho contribui mais diretamente é “[...] o campo que se moverá na reconstrução de uma sócio-história linguística ou de uma *sociolinguística histórica*”. Este é o campo que melhor abarcará as muitas histórias a que se pretende uma aproximação, pelas possibilidades propiciadas pelo trabalho com *corpora* representativos, como aqueles constituídos por escreventes pouco familiarizados com a técnica de escrita. Na busca de colaborar com essa agenda, a caracterização da escrita por *mãos inábeis* (MARQUILHAS, 2000) ou pouco hábeis (BARBOSA, 1999), com a identificação de propriedades em textos de várias épocas e espaços, é um trabalho necessário na tarefa de disponibilização de fontes históricas, não literárias, mais próximas da escrita cotidiana, que possam refletir, mais facilmente, certos traços de oralidade.

Nesse sentido, pretende-se reafirmar essa discussão a respeito da constituição de *corpora* para o estudo linguístico sócio-histórico, recorrendo ao contraste entre a escrita do passado e as produções textuais de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Bahia, no século XXI. O objetivo é verificar se as dimensões de inabilidade presentes nos textos escritos dos estudantes de hoje, jovens e adultos em fase incipiente de aquisição da escrita, já estavam presentes nos textos do passado, de *mãos inábeis*.

2. A CONSTRUÇÃO DE *CORPORA* HISTÓRICO-DIACRÔNICOS

Neste tópico, inicialmente, desenvolveremos uma breve discussão voltada a algumas questões relacionadas à Sociolinguística Histórica,

como suas contribuições e seu fazer metodológico, ao enfrentar, retomando a metáfora de Labov (1982), bastante difundida por Mattos e Silva (2008, p. 7), a “arte de fazer o melhor uso de maus dados”.

Uma vez que não podemos ter acesso à língua falada de épocas preteritas, o arcabouço teórico-metodológico da Sociolinguística Histórica permite, por meio de textos escritos, aproximar-se da língua em seu *tempo real*. Mas qual *mão* foi preterida durante séculos para a escrita? É a inquietação que emerge da leitura de Paixão de Souza (2006, p. 36), quando afirma que os registros escritos que sobreviveram representam um fragmento dos acontecimentos. “Mais que isso: um fragmento daquilo que um determinado contexto histórico julgou relevante registrar; que um segundo momento histórico julgou importante preservar; e que um terceiro momento histórico considerou pertinente examinar” (PAIXÃO DE SOUZA, 2006, p. 36).

Acerca dessa possibilidade de aproximação à sócio-história linguística, esse é um grande desafio: os manuscritos que resistiram ao tempo nas dependências dos arquivos institucionais são fontes que revelam um fragmento de uma determinada sincronia, de modo que, presumivelmente, foram fontes escritas por *mãos* que passaram pelo crivo do que deveria ser registrado e preservado, uma escrita que, geralmente, contempla o modelo de cada época. Ora, se o fazer na Sociolinguística Histórica depende das fontes escritas do passado, ainda que sejam textos que exprimam *fragmentos*, como fazer o *melhor uso de maus dados*? (MATTOS E SILVA, 2008).

No caso da sócio-história linguística do Brasil, para isso, uma das vias é o conhecimento da história da *penetração da língua escrita no Brasil*, conforme sugere Mattos e Silva (1998), a partir da proposta de Houaiss (1985, p. 128). No entanto, ainda são poucos os estudos nessa perspectiva. Visando a um levantamento sobre os trabalhos referentes à história da cultura escrita no Brasil, Galvão (2010) analisou,

em produções acadêmicas de 1987 a 2010, uma lacuna extensa de estudos sobre quem eram e onde estavam aqueles que sabiam ler e escrever na sociedade brasileira. Isso demonstra a ausência de incursões sobre a alfabetização e o letramento na história do país, desde o período colonial, no século XVI. Logo, Galvão (2010, p. 241-242) atesta que “[...] no país não há um mapeamento da distribuição social da alfabetização anterior ao primeiro censo demográfico, que foi realizado em 1872”.

Diante desse levantamento, há uma problemática acerca de fontes *significativas e representativas* para constituição de *corpora* diacrônicos, na busca de pistas do que seria o português brasileiro dos séculos passados⁴. Quais fontes nos permitem acessar esse português para se ter “bons” dados? Como localizá-las? E, durante os séculos, onde se localizam os vestígios de escritas de *mãos inábeis*, *mãos* que poderiam fornecer indícios de uma escrita menos monitorada, mais aproximada do português em uso? Logo, em vista das informações precárias em torno da história da cultura escrita do Brasil, do que se perdeu e do que não foi preservado, o que temos são “maus” dados, não porque são “maus”, mas pela falta deles, pelas lacunas existentes nos acervos.

Em contrapartida, essa discussão tem incentivado os historiadores de língua à tarefa de dar continuidade à constituição de *corpora representativos*, trabalho penoso e instigante. Além disso, o pesquisador da área da Sociolinguística Histórica perfaz a tentativa de aproximar-se

⁴ Sobre a noção de *corpora* significativos e representativos, segundo Barbosa (2006, p. 762): “Diante das dificuldades gerais de se encontrarem materiais de cujos autores possam ser identificados os perfis socioculturais, vários dos materiais devem ser considerados *significativos* por terem conseguido vencer uma ou mais dentre as dificuldades comuns na construção de *corpora* de sincronias passadas [...]. Alguns dentre eles são mais que *significativos*, são *representativos*, pois, além de um dos méritos citados, apresentam a qualidade de escrita de um grupo sociocultural de determinada época – seja escrita cotidiana ou especial”.

de “bons dados”, com o interesse de investigar manuscritos que possam apresentar mais indícios de uma escrita cotidiana, como aqueles provenientes de acervos pessoais, visibilizando as vozes inaudíveis por meio dos textos (MATTOS E SILVA, 2008).

Para isso, o trabalho realizado na perspectiva da Sociolinguística Histórica, antes de tudo, requer, em diálogo com a Filologia e com o campo da História Social da Cultura Escrita, localizar e recuperar os manuscritos, tratando-os com uma edição fidedigna, conservadora, respeitando todas as variações e não convenções da escrita, para que, por fim, possam-se investigar os aspectos intrínsecos e extrínsecos. Sem este trabalho criterioso de edição e preservação de textos, muitos sociolinguistas não poderiam investigar a língua em uso de épocas passadas. Mattos e Silva (2002, p. 462), sobre os caminhos para a prospecção documental e o tratamento de *corpora* linguísticos, indica que essa tarefa é de caráter interdisciplinar, um trabalho, para a pesquisadora, que “será muito, de muitos e não será por pouco tempo”.

A partir desse viés metodológico, assumido no âmbito da Sociolinguística Histórica – que, na Bahia, é marcada e difundida como *linguística sócio-histórica*, por Mattos e Silva (1998, 2004) –, propõe-se o desafio de ascender os estudos das variantes do português brasileiro, descentralizando as investigações das grandes áreas urbanas, considerando a importância de visibilizar a pluralidade linguística refletida em seus variados aspectos geográficos, histórico-culturais e nos processos de escolarização.

Em razão dessa dificuldade de encontrar *corpora* linguísticos como fonte primária para aproximar-se de tempos remotos, tendo em vista o “problema dos filtros” (ROMAINE, 1982), Hernández-Campoy e Schilling (2012, p. 63) categorizam sete problemáticas que esboçam os percursos metodológicos essenciais para o pesquisador da Sociolinguística Histórica, em seu labor: *representatividade, validade*

empírica, invariação, autenticidade, autoria, validação social e histórica, e ideologia padrão.

Como já comentado, a busca de amostras históricas para desenvolver o trabalho sociolinguístico é uma tarefa de difícil atuação no *reino das traças* (LOBO, 2001), com interesse de localizar documentos sobreviventes do acaso. Esse aspecto influencia na integridade dos materiais encontrados e no seu conteúdo, sendo preciso atestar a *representatividade* da amostra, pois, habitualmente, apresentam-se coleções que não se estendem a mais de uma *mão*, que não representam outros sujeitos ligados ao mesmo grupo social desse passado.

Uma outra questão é a *validade empírica* dos textos, pelo fato de serem, frequentemente, limitados. Como resultado dessa realidade, há uma quantidade restrita de dados encontrados, comprometendo análises com fins quantitativos, em comparação, por exemplo, aos dados de fala coletados em tempo real, que são numerosos.

Uma das problemáticas mais inerentes às fontes escritas do passado é a natureza propriamente conservadora em que se apresentam, estando suscetíveis à *invariação*, e, portanto, apagando muitos processos de variação que não alcançaram os textos. Desde o processo de aprendizagem da escrita, modelos de escritas convencionais já foram estabelecidos socialmente, diferentemente da língua falada, de caráter mais espontâneo e sujeita à variação.

Todo olhar atento e desconfiado às minúcias da escrita de um documento é indispensável no labor histórico-filológico, sobretudo para o rigor interpretativo da *autenticidade*. Em muitos casos, o manuscrito encontrado para a investigação linguística, pela necessidade da época em que foi produzido, pode revelar-se como cópia de outros documentos que se perderam com o tempo. Ressalte-se, ainda, sobre o texto e a *autoria* da *mão* de quem o escreve, que nem sempre a escrita é legitimamente autógrafa. Isto se deve ao fato de, muitas vezes,

a assinatura não coincidir com o registro; além das possíveis cópias, também se podem evidenciar escritas ditadas por terceiros.

Os textos de sincronias passadas apresentam lacunas referentes aos contextos sociais da comunidade em que foram produzidos, bem como ao perfil sócio-histórico dos indivíduos, isso implica na dificuldade de *validação social e histórica* dos documentos. Indispensáveis informações em uma pesquisa de caráter sociolinguístico, como reconstituir esse passado com os “vazios” existentes? Como interpretar a amostra, já que os contextos culturais que competiam à época não são os mesmos que se apresentam hoje?

Há sempre o pressuposto de que quem ocupa socialmente estruturas superiores na sociedade escreve de acordo com a norma padrão. A partir da *ideologia padrão* na interpretação da escrita de sujeitos considerados ilustres em épocas passadas, muitos estudos atestam que não há, necessariamente, uma relação direta entre a variedade-padrão e suas escritas, podendo também haver variação.

Considerando esses desafios, a proposta de um melhor tratamento metodológico para o trabalho com *corpora* no âmbito da Sociolinguística Histórica é uma tentativa de contornar as problemáticas postas por Hernández-Campoy e Schilling (2012), sobre como resolver o problema do material escrito.

3. A MÃO E A ESCRITA: A QUESTÃO DE INABILIDADE

No âmbito dos estudos linguísticos e filológicos, a noção de inabilidade tem sido associada às características de textos de escreventes estacionados em fase inicial de aquisição da escrita, com o uso da expressão *mãos inábeis*. A obra *A faculdade das letras: leitura e escrita em Portugal no séc. XVII*, de Rita Marquilhas (2000), é referência na análise investigativa de *mãos* com pouca habilidade na escrita. O *corpus* desse trabalho, além de ser um valorizado acervo

de manuscritos, de “[...] quem procurava a comunicação privada, a contestação das instituições ou a prática de magia” (MARQUILHAS, 2000, p. 229), sobretudo, sujeitos em níveis incipientes de aquisição da escrita, que se defendiam das acusações do tribunal da Inquisição, são fontes significativas, localizadas nos processos judiciais arquivados por promotores da Inquisição portuguesa, no século XVII.

Para a caracterização interna desses produtos gráficos de indivíduos que escreveram “por pressão das circunstâncias”, Marquilhas (2000) descreve um conjunto de propriedades. Do ponto de vista metodológico, para o reconhecimento dos textos das *mãos inábeis*, considera a proposta do paleógrafo italiano Petrucci (1978) para designar a execução caligráfica de mãos pouco exercitadas como *escrita elementar de base*. A linguista afirma que é natural que a presença dessas características não seja cumulativa nem equilibrada e, assim, reorganiza, em síntese, as características propostas pelo paleógrafo:

- a) ausência de *cursus*: o desenho autônomo de cada caráter, ou mesmo de traços de cada caráter, decorrente da falta de agilidade dos músculos da mão;
- b) uso de módulo grande: a dificuldade em integrar as letras em um módulo pequeno;
- c) ausência de regramento ideal: a incapacidade de respeitar um pautado mental;
- d) traçado inseguro, aparência desenquadrada das letras, rigidez e falta de leveza do conjunto: a detecção destas características é bastante subjetiva, possível apenas com o contraste com textos habilmente executados;
- e) irregularidade da empaginação: falta proporção entre as margens, as quais podem nem sequer estar definidas, ou relegam a mancha gráfica para um extremo da folha;

- f) letras monolíticas: desconhecimento da alografia combinatória dos sinais em contexto inicial, medial e final. (MARQUILHAS, 2000, p. 239-240).

Para o estudo gráfico dos manuscritos, Marquilhas (2000, p. 243-266) estabelece o seguinte conjunto de propriedades:

- a) representação silábica da fonologia: hipersegmentação e grafias para sílabas com consoante líquida;
- b) fenômenos de mudança fonética e fonológica: vocalismo e consonantismo.

No Brasil, os trabalhos conhecidos acerca da identificação de inabilidade na escrita alfabética (BARBOSA, 1999; OLIVEIRA, 2006; SILVA, 2012; SANTIAGO, 2019) perfazem, com base nos critérios de Marquilhas (2000), redistribuições necessárias das propriedades, a fim de correspondê-las aos diferentes planos de inabilidade existentes em uma mesma coleção. A exemplo disso, “os usuários de *corpora* podem, quando não estão diante de um grau máximo em nível de caligrafia, não distinguir a tênue separação entre uma mão inábil e uma mão hábil em nível elementar de letramento” (BARBOSA, p. 23). Então, considera-se “[...] planos de inabilidade em gradiência às vezes em um só nível isolado, às vezes em conjunto”.

Para melhor caracterizar o nível de inabilidade na escrita em que a *mão* permaneceu, observando os produtos gráficos que podem responder ao contínuo de “inabilidade máxima > inabilidade parcial > inabilidade mínima” e variar dentro do espectro de diferentes dimensões, indicando maior ou menor presença de marcas, Santiago (2019), com base em critérios já estabelecidos nos trabalhos de Marquilhas (2000), Barbosa (1999, 2017), OLIVEIRA (2006) e Silva (2012), sistematiza, da seguinte forma, uma proposta para identificação de um contínuo de inabilidade:

Quadro 1 – Contínuo de inabilidade proposto por Santiago (2019)

| INABILIDADE MÁXIMA | INABILIDADE PARCIAL | INABILIDADE MÍNIMA |
|--|--|---|
| ⇨ | ⇨ | ⇨ |
| Aspectos de <i>escriptualidade</i> - alta frequência: - Grafia irregular para sílabas com consoante líquida - Grafia irregular de dígrafos - Representação irregular da nasalidade Escrita fonética Aspectos referentes à menor habilidade motora Mais outro(s) aspecto(s): - Pontuação: ausência ou uso não convencional - Repetição de vocábulos - Segmentação gráfica: hipossegmentação hiperssegmentação | Aspectos de <i>escriptualidade</i> - baixa frequência: - Grafia irregular para sílabas com consoante líquida - Grafia irregular de dígrafos - Representação irregular da nasalidade Escrita fonética Mais outro(s) aspecto(s): - Pontuação: ausência ou uso não convencional - Repetição de vocábulos - Aspectos referentes à menor habilidade motora - Segmentação gráfica: hipossegmentação hiperssegmentação | Escrita fonética Mais outro aspecto: - Pontuação: ausência ou uso não convencional - Repetição de vocábulos - Aspectos referentes à menor habilidade motora - Segmentação gráfica: hipossegmentação hiperssegmentação |

Fonte: Santiago (2019)

Ainda, segundo Santiago (2019), uma das características mais recorrentes e que melhor caracteriza as *mãos inábeis* são os aspectos da *escriptualidade*, a dificuldade na representação da escrita, recorrente em diferentes *corpora*, de diferentes períodos e espaços. A presença de índices grafofonéticos é apenas mais um aspecto da dificuldade de representação escrita. Para os textos do século XX em diante, devido ao ensejo de normatizar a escrita do português, tendo em vista a institucionalização ortográfica, esses aspectos tornam-se mais significativos para a definição do nível de inabilidade do escrevente, diferentemente do que ocorria em manuscritos produzidos em épocas anteriores, em que predominavam as pluriortografias.

A discussão aqui proposta, de verificar essas características em textos contemporâneos, de estudantes de EJA, considera que o conhecimento das convenções do padrão gráfico se estabelece de forma mais direta: para a *mão inábil* aumenta a proporção de “erros” de um dado escrevente, em relação à ortografia determinada pelo *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* e pelos dicionários.

Os desvios presentes nas produções textuais dos estudantes da EJA nem sempre se configuram como um “erro” aleatório e assistemático. Ao escrever, quanto mais o escrevente apresenta desvios ortográficos, constata-se que pode estar menos familiarizado com o reconhecimento das convenções do padrão gráfico. São desvios que estão presentes em *mãos* de outros espaços, ao longo da história, seja na tentativa de representar o português do século XVII, seja na tentativa de representar o francês do século XIX (cf. trabalho de Blanche-Benveniste, 1998).

4. DOS MANUSCRITOS DO PASSADO À ESCRITA DA EJA

Os exemplos apresentados a seguir, sem pretensão de explorar todas as dimensões de inabilidade propostas nos trabalhos antecedentes, são da escrita de *inábeis* de diferentes séculos: textos da Inquisição portuguesa, do século XVII (MARQUILHAS, 2000); cartas redigidas por comerciantes no final do século XVIII, no Brasil Colônia (BARBOSA, 1999); atas escritas por africanos e afrodescendentes, na Bahia do século XIX (OLIVEIRA, 2006); cartas escritas por sertanejos do século XX, na região do Sisal, também na Bahia (SANTIAGO, 2019), e o *corpus Escritas de EJA*, em construção, que contém, inicialmente, 20 textos produzidos por estudantes da EJA de uma escola pública do interior baiano⁵. Para Barbosa (2017, p. 21) “[...] não importa nem quando, nem onde, se português do século XVII ou um francês do século XVIII, as marcas caracterizadoras de *mãos inábeis* são marcas de dificuldade de representação escrita”.

⁵ Na pesquisa de mestrado, em andamento, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-UEFS), *A inabilidade na escrita: um estudo descritivo-interpretativo do século XVII à escrita de EJA, no século XXI*, objetiva-se desenvolver o estudo contrastivo entre a escrita de EJA e uma variedade de propriedades que caracterizam a inabilidade em textos pretéritos.

Amparando-se neste fundamento, analisar os textos de estudantes da EJA contribui para a reflexão de dois fatores que permeiam a escrita contemporânea: primeiro, são adultos e adultas, idosos ou idosas que estacionaram em fases iniciais do processo de aquisição da escrita; e, segundo, um produto gráfico saído de *mãos*, majoritariamente, de estudantes pertencentes às periferias e que têm seus escritos cotidianamente esquecidos e estigmatizados.

Em Santiago (2019), ressalta-se que não é pelo fato de um *corpus* ser produto de inábeis, apenas, que ele pode servir ao estudo de aspectos das variedades linguísticas populares, mais estigmatizadas, já que a noção de inabilidade está relacionada ao treinamento da escrita. Para a sociedade colonial, por exemplo, pode-se identificar um escrevente inábil, mas tido como culto, pertencente às redes de poder do período, ainda que não dominasse a técnica da escrita. No caso dos textos de estudantes contemporâneos, como os da EJA, a possibilidade de acesso a aspectos referentes à dimensão externa da escrita, aos perfis sócio-culturais dos escreventes, é fundamental para um melhor controle metodológico da amostra.

Retoma-se, aqui, que a questão central dessa investigação é, então, trazer notícias para refletir se algumas marcas de inabilidade presentes nos textos escritos dos estudantes de hoje já estavam presentes nos textos do passado.

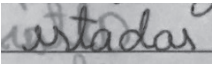
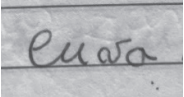
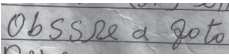
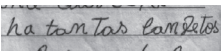
4.1 SOBRE A DIFICULDADE DE REPRESENTAÇÃO GRÁFICA

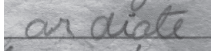
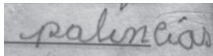
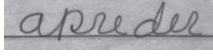
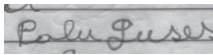
Definida por Barbosa (2017, p. 24), a dimensão da *escriptualidade*, aqui entendida como dificuldade de representação gráfica, é caracterizada ao se “assumir sistematicamente grafismos”, seja por “[...] convencionalismos motivados por tradições culturais e não pelo esforço intrínseco da escrita em escolher caracteres gráficos para representar a segmentação de vogais e consoantes [...]”, seja por “[...] grafar sílaba complexa com /r/ ou /l/”.

Muitos estudantes da EJA encontram-se ainda em fases iniciais de aquisição da escrita, de acordo com alguns dados identificados. Em vista disso, o reconhecimento básico durante o aprendizado da escrita é o da estrutura CV; porém, na tentativa de grafar estruturas marcadas com as consoantes líquidas /r/ e /l/ em posição de ataque ramificado, na estrutura CCV ou em posição de coda, CVC, as chances de ocorrerem os desvios são maiores. OLIVEIRA (2006, p. 269) afirma que as “[...] grafias irregulares para sequências silábicas complexas com segmentos líquidos, principalmente o /r/, parecem ser traço atemporal e a-histórico, pelo menos em algumas línguas”. E isso se justifica quando OLIVEIRA (2006, p. 272), para o século XIX, observa, em seu *corpus*, *mãos* como a que grafa “*compriu por cumpriu*” (AAC, 04.03-04), e, recuando ainda mais, quando Marquilhas (2000, p. 252) observa a grafia de uma *mão inábil* registrando o /r/ sendo deslocado em “*pirmos por primos*”.

Segundo Santiago (2019, p. 105), reconhecem-se as hipercorreções (acréscimos de <r>, <l> e <s> em posição de coda e acréscimos de <r> em posição de ataque ramificado), a nasalidade (representação exagerada e ausência da representação) e a representação de dígrafos como aspectos também caracterizadores dessa dimensão. No quadro a seguir, para ilustrar o contraste da escrita do século XXI, de EJA, com séculos recuados, apresentam-se exemplos dessa dificuldade de representação gráfica.

Quadro 2 – Aspectos referentes à dificuldade em representar a escrita

| Grafia de sílabas complexas | | |
|--|---|--|
| Contextos | Exemplos na escrita de EJA | Exemplos em corpora de séculos passados |
| Omissão do /t/ em posição de ataque ramificado |  estadas por estradas | Séc. XIX cobador (cobrador) (OLIVEIRA, 2006, P. 272. FJS, 03.07) Séc. XX estada (estrada) (SANTIAGO, 2019. p. 109. AFS-9) |
| Omissão do /t/ em posição de coda |  cuwa por curva | Séc. XIX macou (marcou) (OLIVEIRA, 2006, p. 276. AJB, 29.27) |
| Deslocamento do /t/ em posição de coda |  obssre por observe | Séc. XVII sreta ([serta] por certa) (MARQUILHAS, 2000, p. 249). |
| Omissões do // |  confetos por conflitos | Séc. XIX fatarem (faltarem) (OLIVEIRA, 2006, p. 283. AJB, 20.113) Séc. XX ato (alto) (SANTIAGO, 2019. p. 213. FPS-47) |

| Hipercorreção | | |
|--|---|---|
| Acréscimo de /r/ em posição de coda |  ar diate por adiante | Séc. XX çanetra (caneta) (SANTIAGO, 2019, p. 109. JS-62) |
| Representação da nasalidade | | |
| Representação exagerada |  palincias por policias | Séc. XX vanmos (vamos) (SANTIAGO, 2019, p. 109. AFS-2) |
| Ausência de representação |  apreder por aprender | Séc. XX mado (mando) (SANTIAGO, 2019, p. 109. VAN-86). |
| Representação de dígrafos | | |
| Irregularidade na grafia do dígrafo <gu> |  potugueses por portugueses | Séc. XIX foguutes (foguetes) (OLIVEIRA, 2006, p. 304. AJB, 12.10) |

Fonte: elaboração própria.

Os aspectos referentes à dificuldade de representação **são determinantes para definir a inabilidade dos redatores, seja em sincronias anteriores**, seja em relação aos textos dos **séculos XX e XXI**, quando já há uma ortografia padrão. A presença desses aspectos, em coocorrência com a escrita fonética, pode definir um nível maior de inabilidade.

4.2 SOBRE OS ÍNDICES GRAFOFONÉTICOS

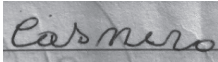

Quando a *mão* permanece no nível de *escrita fonética*, no processo de aquisição da escrita, transcreve sons vocálicos e consonantais “[...]”

buscando formas de imitar a pronúncia e tende a se afastar das convenções gráficas” (BARBOSA, 2017, p. 24-25).

Dominar a escrita alfabética perpassa, a princípio, pela compreensão fonológica. Porém, para trabalhar com textos escritos dos séculos passados, Santiago (2019, p. 110) lembra, sobre as *mãos* que conviveram com a pluriortografia, que “é preciso considerar a variação gráfica normal ao período [...]”. No entanto, um estudante grafar “*mi por me*” no século XXI, com a convenção ortográfica já institucionalizada, denuncia um determinado grau de escrita fonética. Já no século XVIII, quando uma *mão* registra “*caxas por caixas*”, não se pode julgar pelo mesmo crivo, como um índice de inabilidade, uma vez que, ainda no século XVIII “[...] se encontram manuscritos de redatores em grau mediano de letramento em certa quantidade de dados grafo-fonéticos na primeira metade do século” (BARBOSA, 1999, p. 167).

Com isso, a seguir, apresentam-se exemplos de uma escrita fonética do século XXI, em contraste aos exemplos de grafias de séculos passados.

Quadro 3 – Exemplos de índices grafofonéticos

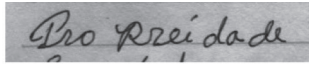
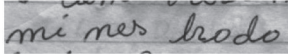
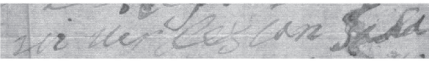
| Aspecto | Na escrita de EJA | Em corpora de séculos passados |
|--|--|---|
| Monotongação |  casnero por carneiro | Séc. XVIII idéa (ideia) (BARBOSA, 1999, p. 166) Séc. XIX portero (porteiro) (OLIVEIRA, 2006, MLE, 05.36) |
| Elevação da vogal média em monossílabo |  mipor me | Séc. XIX e Séc. XX di(de) (SANTIAGO, 2019, p. 112. FP-79) (OLIVEIRA, 2006, AAC, 02.02) |

Fonte: elaboração própria

4.3 SOBRE A SEGMENTAÇÃO GRÁFICA E A HABILIDADE MOTORA

A irregularidade na segmentação gráfica na escrita de *mãos inábeis* pode ser uma característica relativa ao *cursus* ou ao ritmo da escrita. Somente é possível analisar essa dimensão ao se ter acesso ao fac-símile em sua integralidade, dado que é a “[...] irregularidade do tamanho do espaço em branco deixado na hipersegmentação que melhor denuncia a inabilidade, e não o fato em si de haver espaço” (BARBOSA, 2017, p. 27). A fim de verificar a habilidade motora da *mão*, nos exemplos seguintes, observa-se que, independentemente das grafias não convencionais registradas, a segmentação é tão voluntária que a palavra parece estar sendo soletrada, demonstrando a dificuldade com o manuseio da caneta, com a técnica da escrita.

Quadro 4 – Exemplos de hipersegmentação

| | |
|---|---|
| Escrita de EJA, séc. XXI |  Pro preidade (por <i>propriedade</i>) |
| |  mi nes trado ⁶ (por <i>ministrado</i>) |
| Corpus do séc. XVII (MARQUILHAS, 2000) |  ui uer des can sada (por <i>viver descansada</i>) |

⁶ A escrevente não “cortou” o grafema *t*.

Além desses aspectos relacionados à falta de habilidade motora, de modo geral evidenciando um traçado inseguro, percebe-se que a dificuldade com a escrita, mesmo em contexto de cópia da escrita da professora, faz com que algumas palavras apresentem irregularidade ortográfica (como em *profesera* por *professora*).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os exemplos apresentados, da escrita contemporânea de estudantes da EJA, em paralelo aos exemplos extraídos de estudos anteriores, desenvolvidos com *corpora* de escreventes de séculos passados, são apenas ilustrativos, a fim de lançar pistas acerca da semelhança entre as propriedades caracterizadoras das *mãos inábeis*. Algumas dificuldades com a escrita, percebidas nos registros de adultos pouco familiarizados com a técnica de escrita, pelo que evidenciam os exemplos, são atemporais e, singularmente, as peculiaridades da escrita de EJA, neste viés, constituem produtos gráficos cujas marcas superam as noções de tempo e espaço.

A investigação mais aprofundada das dimensões de inabilidade, considerando esses textos escolares contemporâneos, nas próximas etapas deste trabalho, se, por um lado, colabora com a tarefa de propiciar um melhor tratamento metodológico ao processo de constituição de *corpora*, minimizando os desafios enfrentados pelo pesquisador em Sociolinguística Histórica, por outro lado, colabora para um melhor refinamento do trabalho de ensino-aprendizagem da língua escrita para jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. G. O controle de marcas de inabilidade na escrita alfabética e a identificação das mãos inábeis em *corpora* histórico-diacrônicos. **Revista da ABRALIN**, v. 16, n. 2, p. 19-43, Jan./Fev./Mar./ Abril de 2017.
- BARBOSA, A. G. **Para uma história do português colonial:** aspectos linguísticos em cartas do comércio. 1999. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- BARBOSA, A. G. Tratamento dos *corpora* de sincronias passadas da língua portuguesa no Brasil: recortes grafológicos e linguísticos. In: LOBO, T. *et al.* (org.). **Para a história do português brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 761-780.
- BLANCHE-BENVENISTE, C.. Establecimiento del texto. In: BLANCHE-BENVENISTE, C. **Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura**. Barcelona: Gedisa, 1998. p. 129-150.
- CONDE SILVESTRE, J. C. Problemas y principios. In: CONDE SILVESTRE, J. C. **Sociolingüística histórica**. Madrid, Gredos, 2007.p. 19-72.
- GALVÃO, A. M. O. Histórias das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: CARVALHO, G. T.; MARILDES, M. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 218-248.
- HOUAISS, A. **O português no Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE-Centro de Cultura. 1985.

LABOV, W. Building on empirical foundations. In: LEHMANN W.; MALKIEL, Y. (org.). **Perspectives on historical linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1982, p. 17- 92.

LOBO, T. C. F. Arquivos, acervos e a reconstrução histórica do português brasileiro. In: OLIVEIRA, K., CUNHA E SOUZA, HF., SOLEDADE, J., (org.). **Do português arcaico ao português brasileiro: outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 305-327.

MARQUILHAS, R. **A faculdade das letras: leitura e escrita em Portugal no séc. XVII**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2000.

MATTOS E SILVA, R. V. **Caminhos da linguística histórica – “ouvir o inaudível”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS E SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MATTOS E SILVA, R. V. Ideias para a história do português brasileiro: fragmentos para uma composição posterior. In: CASTILHO, A. T. de. (org.). **Para a história do português brasileiro**. Vol. I: primeiras ideias. São Paulo: Humanitas, 1998. p. 21-52.

MATTOS E SILVA, R. V. Reflexões e questionamentos sobre a constituição de corpora para o projeto Para a história do português brasileiro. In: DUARTE, M. E. L.; CALLOU, Dinah. (org.). **Para a história do português brasileiro – Notícias de corpora e outros estudos**. v. 4. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ; FAPERJ, 2002. p. 17-28.

OLIVEIRA, K. **Negros e escrita no Brasil do século XIX: sócio-história**, edição filológica de documentos e estudo

linguístico.2006. 3 v. 1144 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

PAIXÃO DE SOUSA, M. C. Lingüística Histórica. In: Claudia Pfeiffer; José Horta Nunes. (org.). Introdução às Ciências das Linguagem: Língua, Sociedade e Conhecimento. 1 ed. Campinas: Pontes, 2006, v. 3, p. 11-4

PETRUCCI, A. **Scrittura, alfabetismo ed educazione gráfica nella Roma del primo cinquecento**: da um libretto di contidi Maddalena Pizzicarola in Trastevere. *Scrittura e Civiltá*, Roma, n. 3. p. 163-207, 1978.

ROMAINE, S. **Socio-historicallinguistics**: its status and methodology. Cambridge: Cambridge Press, 2009 [1982].

SANTIAGO, H. S. **A escrita por “mãos inábeis”**: uma proposta de caracterização. Huda da Silva Santiago. Salvador, 2019. Tese (Doutorado – Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, 2019.

FONOLOGIA E ENSINO: UMA ABORDAGEM DIDÁTICA PARA O TRATAMENTO DA MONOTONGAÇÃO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DO SEXTO ANO¹

Silvana Santos Damasceno Nascimento²

Juliana Escalier Ludwig Gayer³

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A heterogeneidade na fala, cerne das discussões sociolinguísticas, tem impulsionado inúmeras pesquisas acerca do processo que envolve a variação e a mudança nas línguas. A importância desses estudos está em entender a relação que se estabelece entre língua e sociedade, visto que as pessoas possuem repertórios linguísticos variados, que são utilizados em função da situação de comunicação em que estão inseridas. Nessa seleção linguística, estão imbricados juízos de valor que podem atribuir estigma a determinadas variantes e prestígio a outras.

Diante de tal realidade, têm sido frequentes, nas últimas décadas, as discussões teóricas acerca do desdobramento de pesquisas linguísticas no contexto escolar. Nesse cenário, a Sociolinguística Variacionista tem mostrado alguns caminhos que permitem tanto investigar as interferências da variação linguística na aprendizagem da modalidade escrita da língua materna, quanto validar as contribuições da abordagem

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

² Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal da Bahia (2019). Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora da rede municipal de ensino de Lauro de Freitas-Bahia. E-mail: silvana_suca@hotmail.com.

³ Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014). Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia. Email: julianaludwig@yahoo.com.br

sociolinguística nas práticas de letramento escolar. O princípio do contínuo oralidade-letramento, proposto por Bortoni-Ricardo (2004), é um exemplo de como a interferência da fala na escrita, quando vista pelo viés sociolinguístico, pode contribuir no processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua.

Nas linhas que seguem, aborda-se o desenvolvimento de um trabalho que centrou sua análise sobre a influência que a fala exerce na produção textual de alunos do sexto ano. O apagamento de semivogais (monoton-gação) é o fenômeno para o qual foi direcionada a pesquisa e sobre o qual foram desenvolvidas proposições de ensino, partindo-se do pressuposto de que, embora fenômenos fonológicos sejam comuns na fala de pessoas de diferentes níveis sociais, a transposição ou não desses fenômenos para a escrita é regulada pelo grau de letramento do indivíduo. Desse modo, é imprescindível uma abordagem didática detalhada acerca da variação linguística nas escolas, tendo em vista o caráter preconceituoso que a heterogeneidade na fala pode assumir (e assume!) na sociedade.

O capítulo está organizado da seguinte forma: na próxima seção, discute-se a questão da variação linguística e suas implicações para o ensino da língua; depois, são tecidas algumas considerações sobre a interferência da fala na escrita; são apresentados, na seção 4, os aspectos teórico-metodológicos que nortearam a pesquisa (objetivos, participantes, metodologia e abordagem didática) e a análise dos resultados; e, na última seção, são apresentadas as considerações finais.

2. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A história da humanidade sempre foi permeada por fatos que culminaram em mudança nos mais variados aspectos, sejam eles culturais, sociais, econômicos, científicos entre outros. Vista por este viés, a mudança pode ser compreendida como uma condição indissociável da existência humana, já que, com o passar do tempo, todas as coisas

se transformam. O caráter mutável do estado das coisas também é perceptível quando o foco de discussão é a língua, uma vez que, em decorrência do fenômeno da variação a que estão sujeitas, todas as línguas naturais mudam com o tempo. A variação linguística decorre da existência concomitante de variantes que o falante tem ao seu dispor durante os atos de fala (ou de escrita). Essas variantes linguísticas podem ser compreendidas como formas de comunicar que, embora diferentes, veiculam o mesmo sentido. Importa destacar, nessa discussão, as diferenças que existem entre a língua escrita e a língua falada. Enquanto a primeira resguarda aspectos conservadores definidos por normas ortográficas pré-estabelecidas, o que a torna mais homogênea, a segunda tem um caráter mais inovador e sofre alterações que são motivadas por inúmeros fatores, o que a faz assumir um valor mais heterogêneo. Nos últimos anos, a heterogeneidade presente na língua falada é o aspecto para o qual os pesquisadores da Sociolinguística têm direcionado maior atenção. Os estudos sociolinguísticos apontam que a variação na língua falada pode ser motivada por fatores de ordem essencialmente linguísticos, mas também podem resultar de fatores extralinguísticos. Tais fatores, presentes no modo de falar de cada pessoa, podem ser percebidos tanto nos aspectos lexicais ou fonológicos, que caracterizam cada idioleto, quanto nas marcas que permitem inferir a classe social e o nível de escolarização, por exemplo.

O processo de variação linguística, por vezes, suscita julgamentos sociais, de prestígio ou de estigma, que são atrelados às variantes em uso. Nesse julgamento, o valor atribuído às variantes linguísticas é definido em função do valor social imputado ao seu falante. No entanto, as marcas que distinguem uma variante da outra não devem ser avaliadas em função dos rótulos: “certo” ou “errado”, “bonito” ou “feio”, “bom” ou “ruim”. Dentro dessa linha de análise, é importante reconhecer que os fatores que condicionam a escolha linguística e determinam o seu

valor social, embora constituam a agenda de pesquisas acadêmicas, tem sido tímido o desdobramento, nas práticas de ensino, das discussões teóricas sobre a Sociolinguística Variacionista.

Sob tal perspectiva, Bortoni-Ricardo (2004) defende a adoção do conceito de contínuo linguístico para analisar as situações de uso da língua. Segundo a autora, as características que marcam a fala do português brasileiro podem ser compreendidas a partir de três linhas contínuas; são elas: urbanização, oralidade e letramento e monitoramento estilístico.

O contínuo de *urbanização* possibilita pensar a distribuição das variedades linguísticas ao longo de uma linha imaginária. Segundo este princípio, em uma extremidade, estarão situados os falares cujas características se aproximam das variedades rurais mais isoladas. A outra extremidade acomodará os falares mais monitorados que caracterizam as variedades urbanas. Entre um polo e outro está situada a *zona rurbana*, que é assim denominada por ser habitada por pessoas cuja fala agrega aspectos que caracterizam tanto as variedades urbanas quanto as rurais.

As linhas imaginárias dos contínuos *oralidade-letramento* e *variação estilística* estão atreladas ao contínuo de *urbanização*. Isto porque as práticas culturais de letramento requerem maior monitoramento estilístico, portanto estarão situadas na mesma extremidade do contínuo de *urbanização*, ao passo que as práticas culturais de oralidade, por serem menos monitoradas, irão aproximar-se mais do contínuo *rural*. Embora a análise proposta situe, em extremidades diferentes, as práticas orais e letradas, a autora alerta que “não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e de letramento. As fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62).

O conhecimento acerca desses contínuos é de fundamental importância para que professores percebam a influência que fatores regionais, sociais e estilísticos podem exercer sobre o processo de letramento

escolar e fomentem ações pedagógicas menos excludentes, a partir da adoção de estratégias que ajudem o estudante a refletir sobre aspectos da variação linguística que podem interferir na escrita e na sistematização das normas ortográficas.

2.1. A VARIAÇÃO E O ENSINO DA LÍNGUA

A escola, enquanto agência de letramento legitimada pela sociedade, é o espaço no qual ficam evidentes as diferenças entre as formas linguísticas estigmatizadas (e em sua maioria praticadas pelos estudantes e suas famílias) e as formas linguísticas de prestígio. Embora estudos expliquem que as variações devem ser tratadas como formas diferentes de dizer a mesma coisa, muitas vezes, essas diferenças são caracterizadas como “erros”. Considerando esse conflito, é necessária a adoção de práticas pedagógicas para o tratamento da variação linguística que respeitem o repertório trazido pelo aluno, o qual foi adquirido e desenvolvido em suas comunidades de fala fora do ambiente escolar.

Dentro desse contexto, os conhecimentos teóricos acerca do caráter variacionista da língua devem ser incorporados ao ensino da língua portuguesa. Os estudos sociolinguísticos podem promover avanços significativos no contexto da sala de aula, uma vez que possibilitará discussões sobre a heterogeneidade linguística, fazendo com que o professor amplie o conhecimento dos estudantes, relacionado a várias questões, como preconceito linguístico. Pesquisas como as de Bortoni-Ricardo (2004) e de Mollica (2003, 2014) defendem a necessidade da implementação de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos. Para isso, caberá ao professor observar o comportamento linguístico dos alunos e, a partir daí, identificar as diferenças linguísticas presentes no repertório dos estudantes e conscientizá-los sobre estas diferenças. A conscientização tem por finalidade fazer com que os alunos monitorem o seu estilo linguístico e sejam capazes de

escolher a variante mais adequada em função do contexto comunicativo em que estiverem inseridos.

Para dar conta dessa tarefa, é necessário que o professor tenha, em seu arcabouço teórico, conhecimento acerca das dimensões e dos níveis em que a variação linguística pode se manifestar. Os estudos labovianos (LABOV, 2008 [1972]; 1978), desenvolvidos a partir da década de 70, sinalizam que a variação linguística se bifurca nas dimensões externa e interna. A primeira possui um caráter extralinguístico que se relaciona a particularidades de cada falante. Nela se observam, por exemplo, a origem geográfica, a posição social, a idade, o sexo e a escolaridade do indivíduo. A outra dimensão possui caráter essencialmente linguístico, cujos exemplos podem ser evidenciados nos níveis lexical, fonológico, morfológico, sintático ou semântico.

Dentro da dimensão interna, a observação dos processos fonológicos possui grande relevância para compreensão e tratamento da variação em sala de aula. Os processos fonológicos são fenômenos diretamente relacionados a alterações na realização de fonemas (apagamentos, acréscimos, substituições etc.) e podem estar presentes na fala de qualquer pessoa. Roberto (2016, p. 117) explica que “os processos fonológicos são inatos, naturais e universais” e se mantêm durante a fase adulta por facilitar, em certos contextos fonológicos, a realização de determinados sons da fala cotidiana. Como exemplo desses processos, pode-se citar: apagamento de coda (*cantá, contaro*), ditongação (*feis, veis*), monotongação (*feião, caxa*), alçamento vocálico (*penti, ôvu*) e a vocalização da lateral palatal (*véio, muié*).

Os aspectos de variação linguística exemplificados acima se originam na fala e podem ser evidenciados do repertório oral de crianças e adultos dos mais variados estratos sociais. Alguns desses eventos receberão maior carga de avaliação negativa quando comparados a outros. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), isso se deve à existência de traços

graduais e descontínuos, os quais incidem sobre as regras fonológicas que caracterizam o português brasileiro. Os traços graduais caracterizam as variantes de uso mais comum nas comunidades urbanas e sobre as quais não há valoração negativa, ou seja, quanto maior for o uso de determinadas formas no meio urbano, menor percentual de estigma elas sofrerão. Os traços descontínuos, por sua vez, dizem respeito às variantes que se aproximam mais dos falares rurais, portanto são menos valorizados na cultura urbana.

Embora alguns fenômenos de variação, como a monotongação, por exemplo, não sofram avaliação negativa na fala, a sua transposição para a escrita configura-se como desvio ortográfico sobre o qual recaem avaliações de teor negativo que podem ensejar situações de preconceito linguístico. Pedrosa (2014, p. 65) pontua que “não é difícil encontrar em escrita de adultos, mesmo escolarizados, algumas dúvidas em relação à forma ortográfica estabelecida para um fenômeno variável”. Quanto às crianças, muitos estudantes, guiados pela oralidade nas séries iniciais de letramento escolar, reproduzem, na escrita, alguns desses processos. Dentro desse contexto, ressalta-se a necessidade da implementação de ações que promovam, na escola, reflexões acerca da interferência que a fala pode exercer sobre a escrita, tal como propõem Mollica (2003, 2014) e Bortoni-Ricardo (2004).

3. INTERFERÊNCIA DA FALA NA ESCRITA

O sistema escrito foi construído com o propósito inicial de representar a oralidade. No entanto, embora a escrita e a oralidade partilhem certas características, apresentam também inúmeras diferenças que devem ser consideradas, já que, quando analisadas, evidenciam a existência de uma relação bastante complexa.

De acordo com Pedrosa (2020), os sistemas de escrita podem ser fonográficos (baseados nos sons da fala) ou ideográficos (baseados na

representação de ideias). O propósito primário dos sistemas fonográficos seria a representação dos sons da fala de um modo que fosse possível recuperar integralmente o que foi dito. Na tentativa de atender a esse propósito, surgiram os registros alfabéticos, ou escritas fonéticas, que tiveram como grande entrave a variação linguística. Um sistema de escrita que se propusesse ser fiel à fala precisaria abarcar as inúmeras possibilidades de pronúncia. Se a escrita fonética fosse utilizada por pessoas de uma mesma variedade linguística, não haveria problemas, mas a comunicação entre falantes de variedades distintas seria muito complicada.

A escrita fonográfica, uma vez inviabilizada pela variação linguística, cedeu lugar ao sistema ortográfico fonêmico. Roberto (2016, p. 142) pontua que “uma ortografia fonêmica dá conta de representar várias pronúncias possíveis ao mesmo tempo, sendo comum a falantes de diferentes variedades sociolinguísticas da língua”. A grafia única padronizada foi uma solução encontrada para anular a variação e permitir a qualquer falante, de qualquer variedade, ler e entender o que está escrito. A padronização é feita através de uma convenção ortográfica que se propõe a tornar a comunicação mais simples, na medida em que exclui as diferenças advindas dos usos linguísticos, já que, como afirma Cagliari (2015, p. 21), “a transposição para o dialeto do leitor só é possível graças à ação da ortografia que neutraliza a variação linguística na escrita”.

Uma vez instituídas as diretrizes que norteiam e padronizam o sistema de escrita, constitui-se como desafio, durante o aprendizado da escrita, tornar claras as regras que sustentam esse sistema ortográfico, garantindo que os seus usuários compreendam seu funcionamento. Tal processo se inicia no período da alfabetização.

Segundo Soares (2018), a alfabetização é a ação que torna o indivíduo capaz de ler e escrever e, nesse processo, o estudante aprende a representar graficamente a língua sonora (do ouvir e falar) em língua

visível (do ler e escrever). A aprendizagem da escrita é um processo que se desenvolve de forma lenta e gradual, sendo comum, nesse período, que os alunos busquem, na sua fala, os elementos necessários para tentar representar graficamente a língua. Durante esse processo, muitos aspectos variáveis na língua falada são transpostos para a escrita, o que justifica a necessidade de adoção de abordagem sociolinguística nas práticas de letramento escolar. Bortoni-Ricardo (2004) destaca que todos os falantes sabem usar a língua materna, porém “o uso da língua, assim como quaisquer outras ações do homem como ser social, depende das normas que determinam o que é um comportamento socialmente aceitável” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75). Para tanto, a adequação dos usos que se faz da língua falada e da língua escrita dependerá do conhecimento acerca da variação que se dá ao longo dos contínuos de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoramento estilístico.

O ensino da língua dentro de uma perspectiva sociolinguística se encarregará, inicialmente, de fazer com que o falante situe seu falar no contínuo de urbanização, isto é, possibilitará ao indivíduo identificar-se dentro de uma variante que seja mais próxima: das variedades rurais mais isoladas, das variedades urbanas mais padronizadas ou das variedades que agregam características tanto dos falares rurais quanto dos falares urbanos (rurbanos). A consciência acerca do contínuo de urbanização será relevante para que o falante adeque seu uso linguístico à situação comunicativa na qual está inserido, ou seja, atenda às convenções sociais que exigem maior ou menor grau de monitoramento nos usos que se fazem da língua falada ou da língua escrita.

3.1 MONITORAMENTO ESTILÍSTICO DENTRO DO CONTÍNUO ORALIDADE-LETRAMENTO

Nas discussões acerca do monitoramento no uso da língua, é consenso admitir que situações de oralidade são reconhecidas pelo

seu caráter informal, enquanto às comunicações escritas, geralmente, se atribui um caráter mais formal. Existem, no entanto, situações de fala extremamente formais. Como exemplo, é possível citar a condução de eventos, como colóquios ou congressos acadêmicos, onde se observa elevado grau de monitoramento da fala. Por outro lado, há modalidades de textos escritos que não obedecem às convenções nem às formalidades da produção escrita. Um exemplo disso são os textos escritos mediados pelas plataformas de mensagens instantâneas (*Instagram, WhatsApp, Twitter*, entre outros), onde se observam produções pouco monitoradas e de uso ortográfico peculiar, como abreviações: “pq” (porque), “tb” (também); supressões: “bjão” (beijão), “tdos” (todos), ou apagamentos de diacríticos: “eh” (é), “naum” (não) etc. Sob tal perspectiva, não se pode afirmar, categoricamente, que o caráter informal da língua está associado às situações de fala, tampouco se deve caracterizar os textos escritos como exemplos típicos da modalidade formal do português.

A relação entre oralidade e escrita apresenta fronteiras que se tornam mais ou menos rígidas em função das circunstâncias sociocomunicativas que as caracteriza. Nesse sentido, a escola não pode furtar-se à implementação de uma pedagogia que permita aos estudantes o exercício do monitoramento lingüístico, que deve ocorrer tanto na língua falada e na língua escrita, quanto da língua falada para a língua escrita.

O monitoramento na língua falada e na escrita possui motivações e características distintas. Monitorar a fala é uma atitude comum na vida de qualquer indivíduo, independentemente da classe social a que pertence ou do grau de instrução que possui. De acordo com Bagno (2017), esse é um comportamento que faz parte do aprendizado das normas sociais que prevalecem em cada cultura, as quais são apreendidas por observação e imitação, mas também ensinadas pelos pais, e outros adultos, às crianças. O monitoramento da escrita, por sua vez,

dependerá do grau de instrução do indivíduo; assim, quanto maior a sua inserção na cultura letrada, maior o seu nível de monitoramento dos gêneros textuais escritos. Bagno (2017) afirma que o letramento elevado também favorece a produção de textos falados mais monitorados, em que a pessoa tenta reproduzir, na oralidade mais formal, traços que caracterizam as produções escritas mais monitoradas.

Quanto ao monitoramento que deve haver na transposição da língua falada para a língua escrita, cabe destacar que é um processo que oferece certa dificuldade para estudantes em fase inicial de aprendizado da escrita. Nesse período, é comum que os estudantes utilizem a fala como guia para suas tentativas de escrita, que acaba assumindo um caráter fonético. Nesse contexto, a devida orientação em sala é imprescindível para possibilitar ao aluno a compreensão e a sistematização da variação que há da fala para a escrita, sob risco de que tal problema permaneça nas etapas seguintes de letramento escolar.

Uma abordagem pedagógica, nessa direção, não deve perder de vista a noção do contínuo oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004). A autora postula que, nas situações de uso linguístico em que se alternam a fala e a escrita, não existe uma barreira que separe as práticas orais das práticas letradas. A relação entre ambas se estabelece através de uma sequência que não se interrompe e cuja atividade comunicativa apresenta elementos que se aproximam mais, ora das práticas orais, ora das práticas escritas.

Os aspectos variáveis na fala devem, no entanto, ser neutralizados no texto escrito através do monitoramento da atividade verbal. O modelo de análise proposto por Bortoni-Ricardo (2004) oferece aos professores pressupostos sólidos que possibilitam desenvolver ações pedagógicas que melhorem o desempenho do letramento dos estudantes a partir da consciência acerca da influência da relação fala/escrita, o que favorecerá a produção de textos mais monitorados.

Mollica (2014) defende que o contínuo oralidade-letramento elimina os equívocos de categorias estanques e dicotômicas na relação fala/escrita. Segundo a autora, “em perspectiva estreita, não se compreendem estilos formais e informais na fala e na escrita em conformidade com o controle e monitoramento na produção linguística” (MOLLICA, 2014, p. 30), i.e., tanto as situações de oralidade quanto as de escrita são passíveis de maior ou menor nível de formalidade. Nessa análise deve-se considerar, porém, o plano de enunciação e o grau de envolvimento dos falantes dentro do contínuo oralidade-letramento.

As reflexões tecidas até aqui subsidiaram um trabalho de intervenção na prática pedagógica, no qual o contínuo oralidade-letramento norteou ações que visaram a minimizar a ocorrência da monotongação, processo corriqueiro em situações de fala, nas produções escritas.

3.2 APAGAMENTO DE SEMIVOGAIS NO CONTÍNUO ORALIDADE-LETRAMENTO

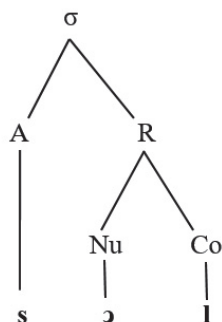
A monotongação é um processo fonológico no qual se dá o apagamento da semivogal que forma o ditongo. Segundo Pedrosa (2014), esse é um fenômeno bastante comum e ocorre desde a passagem do latim vulgar ao português. O apagamento das semivogais é recorrente em certos contextos fonológicos. Portanto, para a melhor compreensão desse fenômeno, apresenta-se, a seguir, uma discussão introdutória sobre a estrutura silábica do português.

A organização silábica das línguas se dá a partir da combinação dos fonemas em padrões que se repetem, caracterizando o molde silábico de cada idioma. Segundo Silva (2003), a sílaba é constituída por três partes distintas. Uma parte nuclear obrigatória (e preenchida por uma vogal no português) e duas partes periféricas, opcionais, que podem ser preenchidas por segmentos consonantais⁴.

⁴ Nesta discussão, é importante esclarecer que as sílabas com ditongos decrescentes,

Collischonn (2010), por sua vez, ancorada nos pressupostos de Selkirk (1982) sobre a teoria métrica, afirma que a sílaba é constituída por uma estrutura interna que consiste em um ataque (A) e uma rima (R), podendo esta última ser dividida em núcleo (Nu) e coda (Co), como se pode observar no esquema abaixo:

Figura 1 – Estrutura interna da sílaba



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A posição periférica pré-vocálica, correspondente à parte anterior ao núcleo, é chamada de ataque. A posição periférica pós-vocálica, correspondente à parte posterior ao núcleo, é chamada de coda silábica. A rima é constituída pelo núcleo silábico e pela coda. Nos processos de monotongação, durante a fala, a coda silábica que contém a semivogal sofre uma supressão e deixa de ser pronunciada.

Tomamos a palavra “sol” como exemplo, tendo em vista que a realização sonora do “l” em posição de coda, em muitas variedades sociolinguísticas do português, corresponde ao som de [u], fazendo com que a palavra seja pronunciada como [ˈsɔw]. Na monotongação, a

por exemplo, possuem padrão CVV (consoante – vogal – vogal), mas as vogais que estão após o núcleo ocupam a posição de consoantes, ou seja, deixam de ser vogais plenas e tornam-se semivogais.

consoante vocalizada no final da sílaba deixa de ser pronunciada, dando origem à forma [‘sɔ]. Estudos apontam que o contexto fonológico em que ocorrem os ditongos é determinante no processo de apagamento de semivogais. Pedrosa (2020, p. 76) argumenta que “quanto mais próximos os traços fonéticos entre a vogal e a semivogal, maior é a recorrência da monotongação: [aj] – (8%), [ej] – (44%), [ow] – (99%)”.

Embora os casos de apagamento de semivogais na fala não sofram estigma, a transposição desse fenômeno para a escrita não é recomendada, sobretudo quando esses textos escritos estão inseridos num contexto de uso que prevê a observação da ortografia oficial e de suas regras normativas. Nesse sentido, diante de produções escritas guiadas pela oralidade, onde predominam as variedades linguísticas pouco monitoradas, compete à escola tornar claras as diferenças que existem entre a fala e a escrita, além de assumir a função de dotar os estudantes de recursos que lhes permitam produzir textos mais monitorados, que gozem da prerrogativa do prestígio social, fator que contribui para a redução dos impactos do preconceito linguístico.

4. ABORDAGEM DIDÁTICA PARA O TRATAMENTO DA MONOTONGAÇÃO

Tendo em vista as discussões tecidas até aqui, o trabalho de intervenção, originalmente apresentado em Nascimento (2009), descrito nesta oportunidade teve por objetivo minimizar os índices de desvios ortográficos motivados pela interferência que a fala exerce sobre a escrita, ocasionando eventos de apagamento de semivogais nas produções textuais dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Solange Coelho (EMSC), localizada no bairro de Itinga, em Lauro de Freitas, na Bahia. Durante a abordagem didática, buscou-se trabalhar com a consciência fonológica, dentro de uma perspectiva que possibilitasse aos estudantes refletir sobre o objeto de aprendizagem,

conferindo ao processo de ensino um caráter de autonomia que garantisse a autocorreção das produções escritas. A escolha do referido público deveu-se ao elevado índice de limitações ortográficas evidenciadas nas produções escritas dos alunos, fator que impacta diretamente as atividades de leitura e de produção textual dos estudantes na referida unidade escolar.

No que tange aos aspectos e às competências envolvidos, o trabalho alinha-se à Base Nacional Comum Curricular, que foi aprovada em dezembro de 2017, uma vez que explora objetos de conhecimento relacionados à fono-ortografia, cuja habilidade prevê a escrita de palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.

A metodologia adotada consistiu numa pesquisa de cunho etnográfico, através da qual foram analisados os casos de desvios de escrita mais frequentes nas produções dos alunos que apresentaram dificuldades de compreensão e produção textual. Os dados, obtidos durante a realização de uma avaliação diagnóstica ocorrida no mês de janeiro de 2019, na unidade escolar, permitiram identificar altos índices de desvios ortográficos motivados por influência da fala, que evidenciaram fenômenos como alçamento vocálico, vocalização do “l” e apagamento de letras (cancelamento de semivogais e cancelamento da vibrante /r/ em posição de coda medial e de coda final).

Ao todo, foram corrigidos 82 textos, correspondentes ao número de alunos matriculados no sexto ano do turno matutino da EMSC. A análise dos dados foi feita tendo em vista os problemas ortográficos elencados por Nobile e Barrera (2009), a partir das considerações tecidas, inicialmente, por Carraher (1985).

Os dados foram analisados de duas formas: primeiramente foram computados a quantidade e os tipos de desvios ortográficos nas 82 produções textuais; num segundo momento, foram analisados os 20 textos que apresentaram maior número de problemas ortográficos.

A análise dos 82 textos evidenciou inúmeros problemas relacionados à escrita ortográfica, sendo que 68,29% dos alunos apresentaram textos com desvios ortográficos motivados pela transcrição da fala.

Importante destacar que este capítulo traz o recorte de um dos aspectos analisados e tratados durante pesquisa em nível de mestrado (NASCIMENTO, 2009), cujo material original contém uma diversidade de processos fonológicos que foram analisados e explorados didaticamente. Nesse sentido, nas linhas a seguir, a discussão será centrada unicamente nas ações didáticas voltadas para minimizar os casos de interferência da fala na escrita que culminam no apagamento das semivogais.

A abordagem do aspecto metalinguístico desenvolvido neste trabalho foi pensada dentro de uma perspectiva que previa a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Desse modo, as discussões sobre as questões ortográficas visavam tanto à reflexão sobre o uso linguístico quanto ao incentivo a esse uso através da promoção de hábitos de escrita. Para tanto, o gênero “autobiografia” foi apresentado aos alunos e utilizado como motivador para a produção dos textos. Os estudantes foram estimulados a desenvolver a escrita de si e falar sobre suas percepções acerca dos letramentos individuais, tendo em vista o papel social da educação linguística na vida de qualquer indivíduo. O ato de escrever deixou de ser “uma tarefa da escola para a professora ler” e tornou-se um registro individual dos relatos de memória, cujo leitor poderia ser qualquer pessoa. Tal abordagem possibilitou que o desejo pela diminuição de desvios ortográficos, sobretudo os motivados pela interferência da fala nas produções textuais, passasse a ser do interesse comum, fazendo com que professora e alunos perseguissem um mesmo objetivo.

4.1 PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DOS PARTICIPANTES

Participaram do projeto 15 estudantes que foram selecionados durante a avaliação diagnóstica. Todos nasceram no município de Lauro de Freitas,

eram moradores do bairro de Itinga e cursaram a primeira etapa do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) na rede municipal lauro-freitense. As características linguísticas dos referidos alunos perpassam pelos domínios sociais⁵ da família, da escola, das instituições religiosas e das relações com os amigos, sendo que a família é a comunidade linguística que mais exerce influência nas marcas da oralidade desses alunos. Observou-se que as famílias possuíam um repertório linguístico oral que se aproximava do que Bortoni-Ricardo (2004) denomina de “variedade rurbana”, ou seja, marcas orais que preservam variedades linguísticas rurais ao mesmo tempo em que incorporam variedades linguísticas urbanas. Os termos “trabaiá” (trabalhar), “drobá” (dobrar), “aletramento” (letramento), “tauba” (tábua) e “tombein” (também) são alguns exemplos de variantes próprias dos falares rurais que estão presentes no repertório linguístico dos alunos. Quanto a suas famílias, ainda cabe destacar que são formadas, em sua maioria, por indivíduos de baixa escolarização e que ocupam postos profissionais que não exigem monitoramento nos eventos de oralidade ou de letramento a que são submetidos.

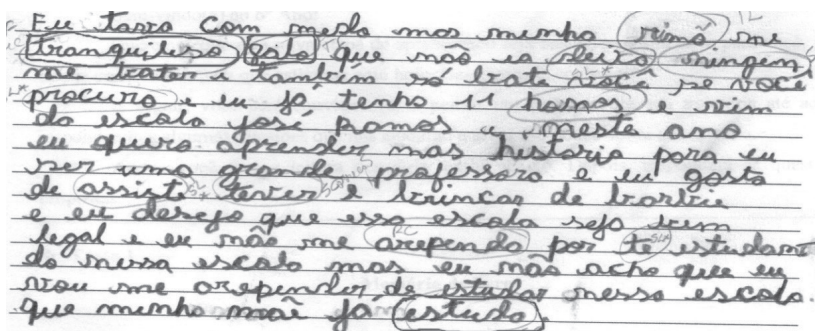
4.2 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

A constituição do *corpus* foi feita a partir de uma avaliação diagnóstica aplicada a 82 estudantes matriculados no 6º ano. Após a avaliação, foram selecionados os 20 estudantes que apresentaram maior percentual de desvios ortográficos nos textos. Desse total, apenas 15 participaram das aulas. Na análise dos dados, foram computadas 80 ocorrências de desvios por transcrição da fala, dentre os quais, 47 eventos de destravamento silábico, 10 eventos de alçamento vocálico, 02 eventos de vocalização do “l”, 05 eventos de ditongação e 16 eventos de monotongação. Cada um dos fenômenos foi tratado em sequências

⁵ Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 23), um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem, assumindo certos papéis sociais.

didáticas específicas no trabalho original. A monotongação, fenômeno para o qual foi dirigida a abordagem didática apresentada neste capítulo, apareceu em 12 dos 20 textos analisados, sendo computadas um total de 16 ocorrências, o que corresponde a 20% dos desvios por transcrição da fala. Algumas palavras com sílabas monotongadas, como “falo” (falou), “compro” (comprou), “dexa” (deixa), foram evidenciadas em mais de um texto. No trecho abaixo, retirado de um dos textos produzidos pelos estudantes, observam-se três desses eventos, na tentativa de escrita das palavras: *tranquilizou* “tranquiliso”, *falou* “falo” e *estudou* “estudo”:

Figura 2 – Exemplo de desvios por monotongação



Fonte: Arquivo pessoal

É importante destacar que, antes de iniciar a participação nas aulas, todos os alunos entregaram o termo de consentimento livre e esclarecido, devidamente assinado, conforme recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia⁶.

⁶ Projeto de pesquisa aprovado sob parecer de número 3.058.389, em dezembro de 2018, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia.

4.3 A PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

A intervenção didática para o tratamento da variação linguística nas produções textuais foi organizada em três etapas: primeiramente, foi feita uma discussão sobre a origem da escrita. Posteriormente, fomentou-se uma reflexão com os alunos sobre variação linguística e, finalmente, foram aplicadas atividades escritas, direcionadas para os desvios ortográficos por monotongação.

4.3.1 ETAPA I: ORIGEM DA ESCRITA

A primeira etapa teve duração de seis horas-aulas, de 50 minutos cada, que foram distribuídas em três dias. Ela consistiu na discussão acerca da origem da escrita e foi feita a partir da leitura do livro “Aventura da escrita: história do desenho que virou letra”, da autoria de Lia Zatz (1991). A exploração da obra se deu de duas formas: durante a aula, era feita a leitura coletiva e comentada, momento em que destacávamos os aspectos mais importantes do capítulo em discussão. Como tarefa de casa, os estudantes tinham o compromisso de ler o capítulo subsequente e anotar os tópicos que desejassem aprofundar na aula seguinte.

O livro apresenta um traçado histórico sobre a origem da escrita e sua importância para a humanidade. Numa linguagem bastante acessível, Zatz (1991) fala como ocorreu a evolução da escrita, desde a pictografia até a escrita alfabética e, nesse processo, aborda inúmeros aspectos relacionados à escrita.

A discussão nessa etapa inicial foi importante, também, para estabelecer algumas diferenças entre consoantes e vogais, e para explicar à turma que usamos as letras numa tentativa de representar os sons da fala. Durante as aulas, deixamos claro para os alunos que nem sempre as letras conseguem representar fielmente as palavras do mesmo modo como falamos. Por isso, muitas vezes, nos enganamos ao tentar transcrever a nossa fala, visto que o nosso falar é permeado por variações

(linguísticas) que são resultado de nossa relação com o mundo. Desse modo, cada um terá características linguísticas que foram desenvolvidas em função da sua história de vida (condições sociais ou econômicas, origem geográfica, faixa etária, gênero etc.).

4.3.2 ETAPA II: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A segunda etapa teve duração de quatro horas-aulas, de 50 minutos cada, que foram distribuídas em dois dias. A abordagem didática consistiu no aprofundamento da discussão sobre variação linguística. Para tanto, promovemos momentos de leitura em sala e, para a atividade de casa, houve distribuição de revistinhas em quadrinho do personagem Chico Bento.

Após as leituras, os alunos foram provocados a lançar hipóteses sobre quais seriam os nossos objetivos ao distribuir aquele material. Muitos disseram que era porque Chico Bento falava “errado”. Tal afirmação serviu como mote para desmitificar a noção de “erro linguístico”, explicando para os estudantes que Chico Bento é um personagem criado por Maurício de Sousa e representa uma fala que caracteriza uma variante rural, mas que isso não deveria ser considerado um “erro linguístico”, já que “do ponto de vista estritamente linguístico, o erro não existe, o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 8).

Durante a explicação, foram escritos, na lousa, os termos “correno”, “cantano” e “sorrino” como exemplos de variantes linguísticas não estigmatizadas. Os estudantes foram convidados a responder quantos deles falavam daquela forma. Todos se reconheceram como usuários e deram outros exemplos da mesma natureza. Alguns comentaram que nunca tinham percebido que estavam falando “errado”. Diante dessa fala, ratificamos que não se tratava de um “erro”, mas de uma variação linguística. Durante a discussão, os termos “trabaio” e “drobá”, muito

comuns no repertório dos estudantes, também foram escritos na lousa. Alguns estudantes alegaram ser usuários das formas, mas disseram que eram recriminados o tempo todo por colegas e alguns professores, que afirmavam se tratar de uma fala “errada”.

Através desses exemplos retirados do cotidiano, mostramos para os estudantes que todos nós nos utilizamos de variantes linguísticas de diversas naturezas, mas, devido ao preconceito linguístico enraizado na sociedade, algumas variantes são aceitáveis e outras não. Dentro dessa discussão, destacamos o papel da escola, que é respeitar essa variedade linguística, ao mesmo tempo em que oportuniza aos estudantes se apropriarem das variantes de prestígio, no que diz respeito ao uso da linguagem.

4.3.3 ETAPA III: ATIVIDADES DIRECIONADAS

A última etapa teve duração de quatro horas-aulas, de 50 minutos cada, que foram distribuídas em dois dias. O objetivo foi intensificar as reflexões acerca da interferência da fala na escrita e reforçar o monitoramento durante a produção de textos escritos. Ela consistiu na aplicação de duas atividades direcionadas para o tratamento da monotongação.

No primeiro dia, após explicarmos os objetivos da aula, distribuímos um material impresso para realização da atividade escrita. Tratava-se de uma folha de ofício na qual constavam dezesseis frases que deveriam ser completadas com palavras cujas imagens seriam projetadas na parede da sala de aula, uma espécie de ditado lacunado. Abaixo, apresentamos as imagens que foram utilizadas:

Figura 3 – Imagens utilizadas no ditado lacunado



Fonte: <https://www.google.com/imghp?hl=pt-BR>

Explicamos à turma que se tratava de um ditado e pontuamos a necessidade de não falarem em voz alta o nome da imagem que iriam ver, a fim de não interferir na produção dos demais colegas. Abaixo transcrevemos as frases que foram utilizadas:

- a) No último domingo minha avó fez uma _____ para comemorar meu aniversário.
- b) O _____ de minha casa é elétrico.
- c) Durante o verão tomamos muito banho de _____.
- d) Nos finais de semana ajudo meu tio que é _____.
- e) As _____ da escola são novas.
- f) Minha irmã está _____ porque terminou o namoro.
- g) Vou levar minha _____ para amolar.
- h) Faço aniversário no primeiro mês do ano que é _____.
- i) Durante o jogo costumo ser o _____.
- j) Ganhei um anel de _____.
- k) Gosto de colecionar _____.
- l) Comprei uma sandália de _____.
- m) Amo torta de tapioca com _____.
- n) O _____ de minha casa é de vidro.
- o) Todo sábado vou à _____ com meu pai.
- p) A moqueca de _____ estava uma delícia.

À medida em que as imagens eram projetadas, os estudantes escreviam as palavras com seus respectivos nomes. As únicas frases que não precisaram de imagem foram a “f” e a “h”. Para o preenchimento da lacuna da frase “f”, foi projetada outra frase com lacuna: “O contrário de mulher **casada** é mulher...”. A palavra da frase “h” foi identificada mediante a leitura da própria frase: “Faço aniversário no primeiro mês do ano que é...”.

Na sequência, foram distribuídas cartelas nas quais estavam escritas, de três formas diferentes, as palavras que fizeram parte do ditado lacunado. Também foram entregues lápis coloridos, e os alunos foram orientados a pintar as palavras que eles julgassem ser as corretas. Abaixo apresentamos o modelo da cartela utilizada:

Quadro 01 – Cartela da atividade sobre apagamento de semivogais

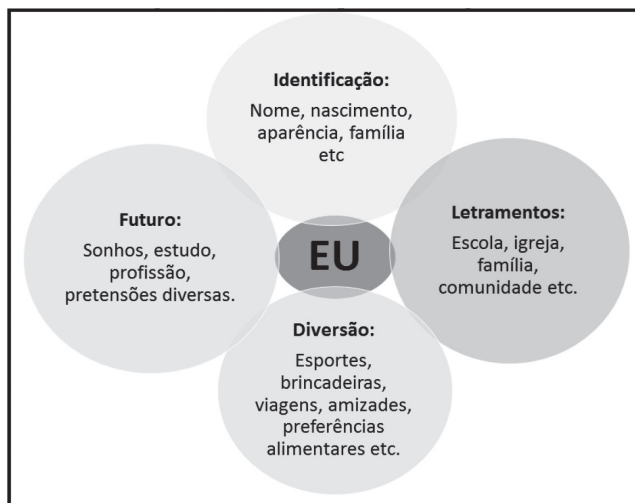
| | | | |
|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| CARTELA 01 | CARTELA 02 | CARTELA 03 | CARTELA 04 |
| FEJOADA | CHUVEIRO | MANGERA | PEDREIRO |
| FEIJOADA | CHOVERO | MANGUERA | PREDERO |
| FEJUADA | CHUVERO | MANGUEIRA | PREDREIRO |
| CARTELA 05 | CARTELA 06 | CARTELA 07 | CARTELA 08 |
| CADERA | SOLTEIRA | TESORA | JANERO |
| CADEIRA | SOLTERA | TESOURA | JANÊRO |
| CADÊRA | SOLTÊRA | TESÔRA | JANEIRO |
| CARTELA 09 | CARTELA 10 | CARTELA 11 | CARTELA 12 |
| GOLEIRO | OURO | PULSÊRA | CÔRO |
| GOLERO | ORO | PULSEIRA | CORO |
| GOLÊRO | ÔRO | PULSERA | COURO |
| CARTELA 13 | CARTELA 14 | CARTELA 15 | CARTELA 16 |
| AMEIXA | SALERO | FÊRA | PEXE |
| AMÊXA | SALEIRO | FERA | PÊXE |
| AMEXA | SALÊRO | FEIRA | PEIXE |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Após a realização da atividade, fizemos uma comparação entre as palavras pintadas nas cartelas e as que tinham sido escritas no ditado. A maioria dos alunos pintou, na cartela, as palavras cuja escrita estava correta. A grande surpresa para eles foi verificar, logo depois, que o que eles haviam pintado na cartela não correspondia à forma como eles haviam registrado a palavra durante o ditado.

Aproveitamos o momento para reforçarmos a necessidade do monitoramento durante as produções escritas, tendo em vista a interferência

Figura 5 – Modelo para autobiografia



Fonte: Elaborado pelas autoras

Além da proposição dos textos autobiográficos que serviriam como fonte de verificação dos avanços de cada estudante, a última atividade da abordagem didática consistiu na aplicação de um ditado focalizado, com o objetivo de verificar a incidência dos desvios ortográficos que foram trabalhados durante as aulas. Diferentemente dos textos que foram produzidos, em que os problemas poderiam surgir, ou não, em função da seleção lexical de cada estudante, o ditado focalizado nos possibilitou verificar, de forma mais objetiva, o número de ocorrências e as dificuldades persistentes de cada aluno.

O ditado focalizado consistiu na projeção de quinze frases, através do *datashow*, com dezessete espaços vazios, que os estudantes deveriam completar com palavras que fizessem sentido. Como os alunos já haviam feito atividade semelhante, não tiveram dificuldades para entender a proposta. As palavras, a serem escritas no ditado, foram

selecionadas no intuito de verificar o número de ocorrências em relação aos desvios por transcrição da fala, no que diz respeito tanto à monotongação quanto ao apagamento do “r” nas codas silábicas final e medial, também à vocalização do “l” pós-vocálico, processos fonológicos de interferência da fala na escrita que foram trabalhados em outros momentos do projeto. A previsão de palavras a serem escritas no ditado estava distribuída da seguinte forma: quatro para verificação de apagamento de “r” em coda final, quatro para verificação de apagamento de “r” em coda medial, quatro para verificação de monotongação e duas para verificação de vocalização do “l”. Para a verificação da monotongação, foram apresentadas aos alunos as seguintes frases: a) Objeto utilizado para varrer a casa (vassoura); b) Funcionário responsável por permitir a entrada de pessoas na escola (porteiro); c) Alimento que, geralmente, faz par com o arroz nas refeições (feijão); d) Parece uma uva-passa e pode ser vendida com caroço, sem caroço, seca ou em calda (ameixa).

4.5 RESULTADOS

A análise dos resultados foi feita a partir da observação do número de desvios na avaliação diagnóstica, em comparação com o quantitativo de desvios após a intervenção pedagógica. Como dito anteriormente, foram feitas duas atividades: uma produção escrita e um ditado focalizado.

Na primeira atividade, a partir de provocações dentro da proposta da escrita de si, os estudantes discorreram sobre aspectos de sua vida em um texto de caráter autobiográfico. Na referida produção textual, por se tratar de uma escrita livre, as ocorrências de apagamento de semivogais poderiam aparecer ou não nos textos dos alunos.

No intuito de verificar o monitoramento linguístico após a intervenção, foi aplicada a atividade do ditado focalizado, que permitiu quantificar o percentual de recorrência dos eventos de monotongação

na atividade de cada aluno, já que todos foram provocados a escrever as mesmas palavras.

O comparativo entre os dados das duas produções textuais (pré e pós-intervenção) evidenciou que houve uma redução de 87,5% no índice de desvios por monotongação nos textos produzidos após a intervenção, visto que foram computadas 16 ocorrências nos 15 textos da produção inicial, e, na produção final, foram identificados apenas 2 casos da mesma natureza, conforme tabela abaixo:

Tabela 01 – Comparativo do quantitativo de monotongação nas produções textuais

| Aluno | Produção inicial | Produção final |
|--------------|-------------------------|-----------------------|
| AJSO | 04 | - |
| AVG | 01 | - |
| AENB | - | - |
| AJS | - | - |
| CFSN | 01 | - |
| ESJS | - | - |
| GJC | 01 | - |
| JS | 02 | 01 |
| KCA | 02 | 01 |
| KAES | - | - |
| LMOG | 01 | - |
| RRA | - | - |
| WBC | 01 | - |
| WSSJ | - | - |
| YSB | 03 | - |
| TOTAL | 16 | 02 |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Considerando o ditado focalizado, proposto após a produção textual, como já mencionado, os estudantes foram provocados a escrever as palavras: “vassoura”, “porteiro”, “feijão” e “ameixa”. Encontramos um total de dezenove desvios por monotongação nessa etapa da atividade. Desses dezenove desvios, a palavra “porteiro” foi a que teve o maior número de ocorrências, aparecendo na escrita de 08 estudantes. A monotongação na palavra “vassoura” foi a que apresentou o segundo maior número, estando presente na escrita de 05 estudantes. Já as palavras “ameixa” e “feijão” apareceram nos textos de 03 estudantes apenas. É possível que isso se deva ao fato de as palavras “ameixa” e “feijão” terem sido usadas a título de exemplo, durante as aulas, além de terem feito parte de outros exercícios durante a abordagem didática. Abaixo apresentamos uma tabela com o quadro comparativo entre o quantitativo de desvios, por aluno, no ditado lacunado e no ditado focalizado.

Tabela 02 – Quantitativo de monotongação nos ditados lacunado e focalizado

| Aluno | Ditado lacunado – 16 contextos | Ditado focalizado – 04 contextos |
|--------------|---|---|
| AJSO | 03 | 01 |
| AVG | 09 | 02 |
| AENB | 07 | 03 |
| AJS | 02 | Não houve |
| CFSN | 07 | 01 |
| ESJS | 10 | 02 |
| GJC | 12 | 02 |
| JS | 11 | 02 |
| KCA | 08 | Não houve |
| KAES | 05 | Não houve |
| LMOG | 06 | 02 |

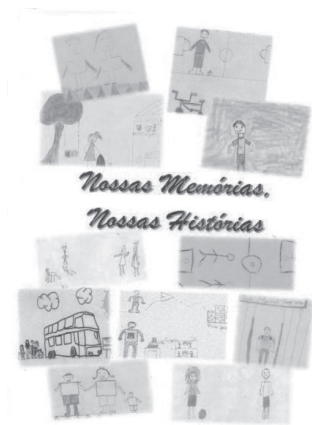
| | | |
|-------|---------------|--------------|
| RRA | 10 | 02 |
| WBC | 05 | Não houve |
| WSSJ | 06 | 02 |
| YSB | 04 | Não houve |
| TOTAL | 105 43,75% | 19 42,22% |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Considerando os resultados da tabela, percebemos que, apesar de não notarmos muita diferença na frequência de ocorrência dos desvios de uma atividade para a outra, pensando em todos os contextos, alguns alunos não apresentaram nenhum desvio na atividade pós-intervenção (ditado focalizado). Esse resultado parece indicar que os alunos passaram a monitorar mais a escrita, visto que a postura de automonitoramento da escrita foi desenvolvida ao longo do projeto. As atividades realizadas no início da intervenção, como o ditado lacunado, por exemplo, evidenciaram a necessidade de observar os aspectos da fala que interferem na escrita. Naquela oportunidade, os estudantes perceberam a divergência entre as palavras indicadas por eles como corretas na cartela e o registro escrito dessas mesmas palavras durante o ditado lacunado.

Além desses resultados, é importante mencionar que, durante a execução da intervenção, os textos produzidos pelos estudantes foram socializados em sala, através de leituras individuais de seus autores e, ao final do projeto, as referidas produções escritas compuseram uma coletânea, que resultou na confecção de um livro, intitulado *Nossas memórias, nossas histórias*, lançado no último dia de aula do projeto, com a presença dos familiares e dos estudantes. Na figura abaixo, apresentamos a capa do livro.

Figura 6 – Capa do livro “Nossas memórias, nossas histórias”



Fonte: Arquivo pessoal

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada neste capítulo traz o relato de uma ação pedagógica voltada para o tratamento da variação linguística em sala de aula. O estudo centrou sua abordagem nos eventos de interferência da fala na escrita e buscou minimizar os índices de desvios ortográficos, motivados pelo apagamento de semivogais nos textos de alunos do sexto ano. O trabalho metalinguístico mostrou-se bastante eficaz à medida em que permitiu aos estudantes refletir sobre os usos que se fazem da língua e autocorrigir esses usos, de forma autônoma e consciente, em suas produções escritas.

Os conhecimentos sobre a fonologia da língua e as considerações acerca do contínuo oralidade-letramento serviram como lastro teórico, tendo sido fundamentais para a compreensão dos processos fonológicos que ocasionam a heterogeneidade na fala de adultos e crianças e que, por vezes, são transpostos para o texto escrito. Esses mesmos pressupostos

nortearam, a partir do perfil sociolinguístico dos estudantes, a análise dos dados e orientaram a elaboração das atividades pedagógicas, que trouxeram como resultados a compreensão dos alunos acerca da importância do monitoramento durante as produções textuais e, conseqüentemente, a diminuição dos desvios ortográficos relacionados ao apagamento de semivogais, fenômeno recorrente em certos contextos fonológicos durante a fala.

Os resultados da pesquisa evidenciam a importância das contribuições teóricas para o desenvolvimento de proposições didático-pedagógicas eficazes. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade da maior proximidade entre os estudos desenvolvidos no meio acadêmico e o trabalho realizado no ambiente escolar, a fim de que as ações de ensino e aprendizagem da língua materna possam alcançar, como resultado, a formação de leitores e escritores proficientes e que estejam aptos a produzir textos orais e escritos em conformidade com as convenções sociais da situação discursiva em que forem partícipes.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2017.

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, Maurício (org.). **Ortografia da língua portuguesa**: história, discurso, representações. São Paulo: Contexto, 2015.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português.

Psicologia: teoria e pesquisa. Brasília, v. 1, n. 3, p. 269-285, set/
dez. 1985.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. In: BISOL,
Leda. (org). **Introdução aos estudos de fonologia do português
brasileiro.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** Trad. de M. Bagno; M.
M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008
[1972].

LABOV, W. Where does the linguist variable stop? **Sociolinguistic
Working Papers.** Austin, Texas, n. 44, abril, 1978.

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

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão.** São Paulo:
Contexto, 2014.

NASCIMENTO, S. S. D. **A importância da consciência
fonológica para o aprimoramento da escrita: Práticas de (re)
alfabetização e letramento.** Dissertação (Mestrado Profissional em
Letras). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

NOBILE, Gislaine Gasparin; BARRERA, Sylvia Domingos.
Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público
fundamental que apresentam dificuldade de escrita. **Psicologia em
revista,** Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 36-55, 2009.

PEDROSA, Juliene Lopes. Variação Fonético-Fonológica e ensino
do português. In: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia
Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Orgs). **Ensino de Português e
Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2020.

ROBERTO, Mikaela. **Fonologia, Fonética e Ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SELKIRK, Elisabeth. The syllable. In: HULST, Harry; SMITH, Van Der. **The structure of phonological representations (part. II)**. Foris, Dordrecht, p. 337-383, 1982.

SILVA, Thaís Cristófaró. **Fonética e fonologia do Português**: um roteiro de estudos e guia de exercícios. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

ZATZ, Lia. **A aventura da escrita**: História do desenho que virou letra. São Paulo: Editora Moderna, 1991.

SOBRE OS AUTORES

CARLOS ALEXANDRE GONÇALVES

Professor Titular de Língua Portuguesa da UFRJ, Pesquisador-bolsista do CNPq, nível 1C e coordenador do NEMP. Tem mestrado e doutorado em Linguística e dois pós-doutoramentos com o subvencionamento do CNPq. Já foi Cientista do Nosso Estado, pela FAPERJ, e publicou vários livros na área. Suas principais frentes de trabalho estão voltadas à morfologia e às interfaces da morfologia (especificamente com a fonologia e a semântica). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3672-3852>. E-mail: carlexandre@bol.com.br

MARGARETH ANDRADE MORAIS

Graduada e licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre e doutora em Língua Portuguesa também pela UFRJ. Atuou no Ensino Fundamental pela rede municipal e particular do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística de Texto, argumentação e ensino de leitura. Desde 2011, é professora efetiva de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. É membro do Grupo de pesquisa em Linguística de Texto (GPLINT-UFRJ) e do Grupo de Pesquisa Morfologia e uso: por novas perspectivas para o ensino de português. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7182-0258>. E-mail: margareth.morais@ifrj.edu.br

VÍTOR DE MOURA VIVAS

Professor Efetivo do IFRJ, desde 2011. Na UFRJ, teve financiamento da FAPERJ NOTA 10 no Mestrado e da CAPES no Doutorado. Trabalhou como Professor Substituto de Língua Portuguesa na UFRJ e na UERJ. Em 2019/2, lecionou com Carlos Alexandre Victorio Gonçalves, em disciplina no Mestrado/Doutorado da UFRJ, cuja temática foi a relação entre morfologia e ensino. É líder do grupo Morfologia e uso: por novas perspectivas para o ensino de português e integra o NEMP. É organizador e autor de periódicos, livros, além de ter diversos capítulos e artigos científicos publicados. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1602-2899>. E-mail: vitor.vivas@ifrj.edu.br

DORALICE LEITE RIBEIRO ALVES

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com especialização em Mídias na Educação, em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura e em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Possui graduação em Letras: Português/Inglês. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Malhada de Pedras-Bahia e Tutora do Programa Formação pela Escola, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3863-7803>. E-mail: doradimel@gmail.com

MARIAN DOS SANTOS OLIVEIRA

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), área de concentração Fonética e Fonologia, com pesquisa que relaciona síndrome de Down e produção vocálica. É Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), área de concentração Sociolinguística. É professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), atuando no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) e no Mestrado Profissional em

Letras (PROFLETRAS). Coordena o Núcleo de Pesquisas e Estudos em Síndrome de Down – Saber Down e projetos de pesquisa sobre o sistema fonético-fonológico de pessoas com síndrome de Down. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8243-152X>. E-mail: marian.oliveira@uesb.edu.br

VERA PACHECO

Doutora e mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou pós-doutorado na Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara. Atualmente é professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. É graduada em Linguística e em Letras pela Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: análise acústica, percepção da fala e prosódia. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7986-7701>. E-mail: vera.pacheco@gmail.com

LARA DA SILVA CARDOSO

Licenciada em Letras Vernáculas e Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio na rede estadual da Bahia e Professora de Linguística/Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Integra a equipe do Projeto Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (CE-DOHS/UEFS), atuando no estudo de fenômenos morfossintáticos em textos representativos do português brasileiro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1149-2007>. E-mail: laracardosos2@gmail.com

MARIANA FAGUNDES DE OLIVEIRA LACERDA

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2009, com estágio de doutoramento no Centro Linguístico da Universidade de Lisboa (CLUL/CAPES). Realizou estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde é Professora Titular, em regime de Dedicção Exclusiva, integra o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) e o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), coordena o Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa (NELP) e o projeto Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (CE-DOHS/FAPESB/CNPq), e é membro da equipe editorial da Revista *A Cor das Letras*. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4335-3458>. E-mail: marianafagundes@uefs.br

JANINE DA SILVA ARAÚJO

Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em 2004. Possui Especialização em Estudos Linguísticos pela UEFS (2007). Concluiu o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UEFS), em 2021. Atualmente, é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da UEFS e bolsista CAPES. É integrante da equipe do projeto Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (CE-DOHS), vinculado ao Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa (NELP) da UEFS, e é, também, professora da Educação Básica, com mais de 20 anos de experiência, atuando no Colégio da Polícia Militar Diva Portela e no Colégio Estadual Odorico Tavares – pelo Estado da Bahia – e no Centro de Educação Básica – pela Prefeitura Municipal de Feira de Santana-BA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0732-4131>. E-mail: janine.profletras2019@gmail.com

MATHEUS OLIVER SANTOS OLIVEIRA

Graduado em Letras pela Universidade Estadual de Feira de Santana, mestre, pela mesma instituição, em Estudos Linguísticos, e doutor em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente, atua na Educação Básica e integra o Programa para a História da Língua Portuguesa (PROHPOR), a equipe baiana do Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB) e o Tycho Brahe, da Unicamp. Dedicar-se à pesquisa nas áreas de Linguística História, Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6343-9454>. E-mail: m.oliverufba@gmail.com

NATIVAL ALMEIDA SIMÕES NETO

Doutor e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia, onde também se graduou em Letras Vernáculas. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Interessa-se por aspectos relacionados à morfologia, semântica e antroponomástica do português, em perspectiva sincrônica ou diacrônica. É professor assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde atua na graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7972-2396>. E-mail: nativalneto@gmail.com

HÉRVICKTON ISRAEL DE OLIVEIRA NASCIMENTO

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Bahia e mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente, é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, com tema de trabalho *Uma proposta de edição da Vida de São Bernardo (séc. XV)*. Interessa-se pela

Filologia, alinhada à atividade editorial e à história da produção, circulação, recepção e transmissão dos textos. É também professor substituto no Colegiado de Letras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XVIII. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6407-2885>. E-mail: ton.israel83@gmail.com

ROMILDA VIANA GOMES DA SILVA

Graduada em Letras Modernas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Linguística pela UESB. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdades INTA. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Batista Brasileira. Mestra em Letras pelo PROFLETRAS/UESB. Doutoranda em Linguística pelo PPGLin/UESB. Professora da Rede Pública Estadual e Municipal e integrante do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio) Funcionalismo CNPq/UESB, Grupo Janus. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4620-8291>. E-mail: romyviana@yahoo.com.br

VALÉRIA VIANA SOUSA

Doutora em Letras (área de concentração em Linguística e Língua Portuguesa) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Professora titular da Área de Linguística e Língua Portuguesa do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin); Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio) Funcionalismo – CNPq; Desenvolve pesquisas linguísticas a partir das teoria Sociolinguística, Funcionalismo, Sociofuncionalismo, Linguística Funcional Centrada no Uso. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8243-9281>. E-mail: valeria.viana.sousa@uesb.edu.br

REBECCA CARDOSO BRAGA

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL-UEFS), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Graduada em Letras Vernáculas, pela UEFS. Integra a equipe do Projeto Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (CE-DOHS-UEFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0112-6698>. E-mail: rebeccauefs@hotmail.com

HUDA DA SILVA SANTIAGO

Graduação em Letras Vernáculas, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Mestrado em Estudos Linguísticos, pela UEFS e Doutorado em Língua e Cultura, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Realizou estágio de pós-doutoramento na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Assistente da UEFS, com atuação na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5523-642X>. E-mail: huda_santiago@uefs.br

SILVANA SANTOS DAMASCENO NASCIMENTO

Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas-Ba. Leciona em turmas de Ensino Fundamental II e também coordena e desenvolve o projeto Recuperar Saberes. Atualmente é doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana – Ba. Possui Licenciatura e Mestrado em Letras, ambos pela Universidade Federal da Bahia. É especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade da Cidade do Salvador. Desenvolveu pesquisa na área de Fonologia, Variação e Ensino e interessa-se por discussões acerca de Alfabetização

e Letramento. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4492-1720>. E-mail: silvana_suca@hotmail.com

JULIANA LUDWIG GAYER

Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGLETRAS-UFRGS). Atualmente, é Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia (UFBA), atuando nas áreas de Linguística, Fonologia, Variação e Ensino, e credenciada nas linhas de Teoria da Gramática (TS) e Dialectologia e Sociolinguística (DS) no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC-UFBA). Foi editora da Revista Estudos Linguísticos e Literários até setembro de 2022. Lidera o grupo de pesquisa Interfaces Linguísticas – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/UFBA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1176-8627>. E-mail: julianaludwig@yahoo.com.br

